

M 65841  
197

TL 9700001

L.X. Vungtau

# TUYÊN TẬP TÂM LÍ HỌC



NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

L.X.VUGỐTXKI

15  
T-277

# TUYỂN TẬP TÂM LÝ HỌC

*Người dịch:*

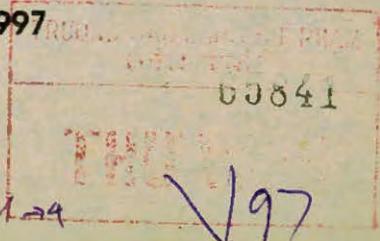
NGUYỄN ĐỨC HƯỞNG  
DƯƠNG DIỆU HOA  
PHAN TRỌNG NGỌ

*Hiệu đính:*

PGS.PTS Tâm lý học BÙI VĂN HUẾ

TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU VÀ CHUYỂN GIAO THÀNH TỰU TÂM LÝ HỌC  
ĐẠI HỌC SƯ PHẠM - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC QUỐC GIA  
HÀ NỘI 1997



MUC LUC

<b>CHƯƠNG II: CHỨC NĂNG CỦA CÁC KÝ HIỆU TRONG SỰ PHÁT TRIỂN CÁC QUÁ TRÌNH TÂM LÝ CẤP CAO</b>	<b>247</b>
I. Sự phát triển các hình thức tri giác cấp cao	248
II. Phân chia sự thống nhất ban đầu của các chức năng cảm giác - vận động	253
III. Sự cải tổ trí nhớ và chú ý	261
IV. Cấu trúc không chủ định của các chức năng tâm lý cấp cao	264
<b>CHƯƠNG III: CÁC THAO TÁC KÝ HIỆU VÀ SỰ TỔ CHỨC CÁC QUÁ TRÌNH TÂM LÝ</b>	<b>270</b>
I. Vấn đề ký hiệu trong việc hình thành các chức năng tâm lý cấp cao	270
II. Nguồn gốc xã hội của các chức năng tâm lý cấp cao	273
III. Các quy luật cơ bản phát triển các chức năng tâm lý cấp cao	275
<b>CHƯƠNG IV: PHÂN TÍCH CÁC THAO TÁC KÝ HIỆU CỦA TRẺ EM</b>	<b>281</b>
I: Cấu trúc thao tác ký hiệu	282
II. Phân tích phát sinh thao tác ký hiệu	289
III. Sự phát triển tiếp theo của các thao tác ký hiệu	297
<b>VĂN ĐỀ LÚA TUỔI</b>	<b>305</b>
I. Vấn đề phân chia giai đoạn theo tuổi phát triển của trẻ	305
II. Cấu trúc và động thái lúu tuổi	325
III. Vấn đề lúu tuổi và động thái phát triển	331
<b>VĂN ĐỀ CƠ BẢN CỦA TẬT HỌC HIỆN ĐẠI</b>	<b>344</b>

## TUYỂN TẬP TÂM LÝ HỌC

Mã số : 02.60.ĐH 87 - 450.97

In 1000 cuốn tại Nhà in Đại học Quốc gia Hà Nội

Số xuất bản 450/CXB . Số trích ngang 272 KH/XB

In xong và nộp lưu chiểu tháng 10/1997

## LỜI NGƯỜI DỊCH

Tuyển tập các công trình nghiên cứu Tâm lý học của LXVugotxki được dịch ra tiếng Việt lần này chủ yếu được rút từ bộ sách xuất bản bằng tiếng Nga: LXVugotxki Toàn tập, Nhà xuất bản sư phạm M.1982. Bộ sách gồm 6 tập do tập thể các nhà khoa học nổi tiếng thuộc Liên Xô cũ sưu tầm và biên soạn, dưới sự lãnh đạo của A.V Daparodet. Hội đồng biên tập bao gồm nhiều nhà tâm lý học quen thuộc với giới tâm lý học Việt Nam như A.N.Leonchev, A.PLuria, A.V.Petrovski, V.V.Davudov, A.A.Xmirnov, D.B.Enconhin, M.G.larosevski, T.A.Vlayova, T.L.Vugotxcaia, L.A.Radzikovski.

Nội dung của bộ sách này bao gồm các phần chính như sau:

- |         |  |
|---------|--|
| Tập một | : Các vấn đề lý luận và lịch sử tâm lý học |
| Tập hai | : Những vấn đề tâm lý học đại cương        |
| Tập ba  | : Những vấn đề phát triển tâm lý           |
| Tập bốn | : Tâm lý học trẻ em                        |
| Tập năm | : Những cơ sở của tật học                  |
| Tập sáu | : Di sản khoa học                          |

Ngoài ra, chúng tôi còn tham khảo và trích dịch từ các cuốn sách sau:

Tuyển tập tâm lý học đại cương(phần Tâm lý học tư duy), Nhà xuất bản Đại học Tổng hợp Mockva 1981, chủ biên Lu.B.Gipenreyter và V.V.Petukhova.

Tuyển tập tâm lý học, Nhà xuất bản giáo dục M.1987, chủ biên A.V.Petrovski.

Nhằm giúp bạn đọc hiểu thêm một cách hệ thống những đóng góp cơ bản của LXV Vugotxki trong tâm lý học, chúng tôi đưa vào tuyển tập này lời giới thiệu của A.N.Leonchev một người đồng sự, học trò xuất sắc của Vugotxki viết trong tập một của bộ sách LXV Vugotxki **Toàn tập**.

Chúng tôi hy vọng qua cuốn sách này bạn đọc sẽ có dịp làm quen với nhà tâm lý học trẻ tuổi đời nhưng đã trở thành một danh nhân trong khoa học tâm lý thế giới.

Chúng tôi xin chân thành biết ơn các đồng nghiệp, các nhà tâm lý học Việt Nam đã có những chỉ dẫn quý báu, đã góp phần tạo điều kiện cho cuốn sách này ra mắt bạn đọc. Chắc chắn cuốn sách dịch này còn rất nhiều thiếu sót trong việc chuyển tải những tư tưởng vĩ đại của Vugotxki đến với bạn đọc. Rất mong các đồng nghiệp, bạn đọc góp ý kiến giúp chúng tôi sửa chữa những khiếm khuyết đó.

Hà nội, ngày 18 tháng năm năm 1997

**Nhóm dịch giả**

# VỀ SỰ NGHIỆP KHOA HỌC CỦA L.X VUGÖTXKI<sup>(1)</sup>

A.N. Leonchev.

Trong tuyển tập này lần đầu tiên trình bày tương đối đầy đủ các công trình khoa học cơ bản của nhà tâm lý học Xô Viết vĩ đại L.X Vugötxki (1896-1934). Kết quả nghiên cứu khoa học của ông hết sức to lớn : sau gần 10 năm hoạt động với tư cách là nhà tâm lý học chuyên nghiệp ông đã có gần 180 công trình khoa học. Trong số đó có 135 công trình đã được in, còn 45 công trình sẽ được tiếp tục xuất bản. Nhiều cuốn sách của ông đã trở thành tài liệu quý hiếm.

Không chỉ có các nhà tâm lý học mà nhiều đại biểu của các khoa học xã hội như triết học, ngôn ngữ học đã nhận thấy sự cần thiết của việc xuất bản các công trình của Vugötxki. Đối với các nhà khoa học, các công trình này không phải là lịch sử. Ngày nay số nhà khoa học quan tâm đến các công trình của Vugötxki nhiều hơn bao giờ hết. Các tư tưởng của ông đã có chỗ đứng vững chắc trong khoa học tâm lý, đến mức chúng được nhắc đến như những tư tưởng phổ biến mà không cần trích dẫn cả công trình tương ứng, thậm chí cũng không nhắc đến tên của Vugötxki. Tình trạng đó không chỉ tồn tại trong tâm lý học Xô Viết mà còn trong tâm lý học thế giới. Những năm gần đây, hàng loạt công trình của Vugötxki đã được dịch ra tiếng Anh, Pháp, Đức, Ý, Nhật và các thứ tiếng khác. Trên thế giới, Vugötxki không thể hiện như là một nhân vật lịch sử mà là nhà nghiên cứu hiện đang sống và hoạt động.

<sup>(1)</sup> L.X Vugötxki tuyển tập tập 1. M. NXB Giáo dục 1984 (tiếng Nga). Đây là lời tựa cho bộ sách gồm 6 tập của L.X Vugötxki.

Có thể cho rằng, cuộc đời khoa học của Vugõtxki thật hạnh phúc và bất thường đối với thế kỷ XX, một thế kỷ đặc trưng bởi sự phát triển như vũ bão của khoa học, khi mà nhiều tư tưởng trở lên lỗi thời ngay ngày hôm sau, khi chúng được công bố.

Tâm lý học cũng không phải là ngoại lệ. Trong tâm lý học thế giới thế kỷ XX rất hiếm trường hợp một công trình nghiên cứu cụ thể nhưng vẫn giữ được tính cấp bách của mình sau 45-50 năm kể từ ngày được công bố.

Để hiểu được "hiện tượng Vugõtxki", tính chất độc đáo của số phận khoa học của ông cần phải tách ra hai khía cạnh trong sự nghiệp của ông. Một mặt, có những số liệu cụ thể, các phương pháp cụ thể và các giả thuyết của Vugõtxki và cộng sự. Nhiều giả thuyết và phương pháp của ông đã được khẳng định và được phát triển trong các công trình của các nhà tâm lý học hiện đại. Các phương pháp do Vugõtxki đề xuất, các số liệu do ông phát hiện đã được coi là kinh điển. Chúng trở thành bộ phận cấu thành của nền tảng khoa học tâm lý. Chính ở đây, tâm lý học hiện đại đã khẳng định và dựa vào tư tưởng của Vugõtxki, tiếp tục phát triển các phương pháp nghiên cứu khoa học.

Mặt khác, trong sự nghiệp khoa học của Vugõtxki còn có một khía cạnh quan trọng bậc nhất đó là khía cạnh lý luận và phương pháp luận. Với tư cách là một trong những nhà tâm lý học- nhà lý luận vĩ đại nhất thế kỷ XX, ông thực sự vượt lên trước thời đại của mình hàng chục năm. Chính trong phương diện lý luận và phương pháp luận thể hiện sự cấp bách có tính thời đại của các công trình khoa học của Vugõtxki. Do vậy, không được coi các luận điểm của ông như là đã hoàn chỉnh. Các công trình nghiên cứu cụ thể của ông mới chỉ là giai đoạn đầu của việc biến chương trình lý luận - phương pháp luận của ông thành hiện thực.

## I

Sự nghiệp khoa học của L.X. Vugotxki, trước hết được quy định bởi thời gian ông sống và làm việc; bởi kỹ nguyên cách mạng xã hội chủ nghĩa tháng 10 vĩ đại.

Bước ngoặt sâu sắc, mang tính chất quyết định do cách mạng đem lại trong tâm lý học không diễn ra ngay tức khắc. Mọi người đều biết, bất chấp các khuynh hướng duy vật, dân chủ và cách mạng mạnh mẽ đã tồn tại trong triết học và tâm lý học nước Nga, khoa học tâm lý chính thống trong các trường đại học và trung học trước cách mạng vẫn thấm sâu chủ nghĩa duy tâm. Về phương diện khoa học, nó đã lạc hậu đáng kể so với tâm lý học của các nước tiên tiến Châu Âu (Đức, Pháp) và Mỹ. Thực ra, vào cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX, ở nước Nga đã xuất hiện một số phòng thí nghiệm tâm lý học, còn vào năm 1912, theo sáng kiến của G.I.Chenpannov, lần đầu tiên đã thành lập Viện tâm lý học trực thuộc đại học tổng hợp Matxcova. Nhưng sản phẩm khoa học của các trung tâm đó không đáng kể về mặt số lượng và nghèo nàn về nội dung.

Vào đầu thế kỷ XX, ở Châu Âu đã nảy sinh các trường phái tâm lý học mới như tâm lý học Phrot, Gestan, trường phái Viurbua vv... Tâm lý học kinh nghiệm chủ quan truyền thống về ý thức đã di vào ngõ cụt. Ở Mỹ lúc bấy giờ đã xuất hiện một khuynh hướng tiên phong trong tâm lý học - thuyết hành vi. Khoa học tâm lý thế giới lên cơn sốt và trải qua một thời kỳ căng thẳng và gian khổ. Chính thời kỳ này, Chenpannov và các cộng sự đã làm lại các thực nghiệm, trước đó đã được tiến hành trong trường phái Vundor. Đối với họ, tin tức mới nhất là các công trình nghiên cứu của I.Jems. Các nhà tâm lý học Nga nằm ở ngoại biên của tâm lý học thế giới, không cảm thấy đầy đủ tính cấp bách của khủng khoảng trong tâm lý học. Họ đã bị tụt hậu trong các vấn đề quan trọng nhất của lý luận tâm lý học. Tâm lý học ở nước Nga

tồn tại như một khoa học lý thuyết kinh viện chật hẹp, một khoa học mang tính tổng hợp. Sẽ là vô nghĩa nếu nói đến các ứng dụng thực tiễn của nó. Trong khi đó, ở Châu Âu và ở Mỹ các chuyên ngành tâm lý học ứng dụng phát triển như vũ bão (Tâm lý học kỹ thuật, Tâm lý y học vv...).

Cách mạng đã mang đến sự thay đổi tận gốc đối với khoa học tâm lý. Nó cần phải được tái sinh lại toàn diện mà thực chất là trong thời gian ngắn nhất, nền tâm lý học mới phải thay thế cho tâm lý học lạc hậu, lỗi thời.

Đòi hỏi đầu tiên do chính cuộc sống của một nước bị tàn phá bởi chiến tranh được đặt ra trước khoa học tâm lý là chuyển sang phân tích các vấn đề ứng dụng thực tiễn.

Ngay sau khi cách mạng thành công, bắt đầu xuất hiện một lĩnh vực tâm lý học mới - Tâm lý học lao động, Tâm lý học kỹ thuật. Đòi hỏi đó của cuộc sống cấp bách đến mức, trong Viện tâm lý học do Chenpannov lãnh đạo lúc đó đang theo trường phái tâm lý học nội quán cũng xuất hiện một phòng mới - Phòng nghiên cứu ứng dụng tâm lý học.

Nhưng nhiệm vụ cơ bản của tâm lý học những năm đó là dựa trên chủ nghĩa duy tâm, đề ra lý thuyết mới, thay thế cho tâm lý học nội quan đang thịnh hành trước cách mạng. Nền tâm lý học mới cần phải xuất phát từ triết học của chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử. Nó cần phải trở thành tâm lý học Mácxit.

Các nhà tâm lý học, trong đó có nhiều người là học trò của Chenpannov không ý thức ngay được sự cần thiết phải đổi mới tâm lý học. Tuy nhiên, vào năm 1920 hay chính xác hơn là năm 1921 P.P.Blonxki đã đặt ra vấn đề đó trong các tác phẩm "Đổi mới khoa học" và "Bút ký khoa học tâm lý". Nhưng sự kiện mang tính chất

quyết định trong thời gian này là bản báo cáo nổi tiếng của K. N. Cocnhilov "Tâm lý học và chủ nghĩa Mác" tại đại hội toàn Nga về tâm lý thần kinh lần thứ I ở Matxcova trong tháng 1/1923, khi đường lối xây dựng Tâm lý học Mácxit đã hoàn toàn rõ ràng. Bản báo cáo đó đã trình bày một số quan điểm mang tính chất nguyên tắc của chủ nghĩa Mác có quan hệ trực tiếp với tâm lý học (chẳng hạn như tính thứ nhất của vật chất trong quan hệ với ý thức, tâm lý là thuộc tính của vật chất có tổ chức cao, như tính chất xã hội của tâm lý con người vv...). Vào thời kỳ đó, đối với nhiều nhà tâm lý học được đào tạo theo tinh thần của chủ nghĩa duy tâm, thì các quan điểm trên vừa không tưởng minh vừa lạ lùng.

Sau đại hội đã bùng lên cuộc tranh luận, hay chính xác hơn là cuộc đấu tranh thực sự giữa các nhà tâm lý học duy vật, đứng đầu là Cocnhilov và các nhà tâm lý học duy tâm, đứng đầu là Chenpannov. Đại đa số các nhà khoa học đều thừa nhận chân lý thuộc về Cormhilov trong cuộc đấu tranh xây dựng tâm lý học Macxit. Biểu hiện chiến thắng của khuynh hướng này là quyết định tháng 11/1923 của Hội đồng khoa học nhà nước bãi chức Viện trưởng Viện tâm lý học của Chenpannov và bổ nhiệm Cormhilov vào chức vụ này.

Từ đầu năm 1924 đã triển khai mạnh mẽ việc đổi mới tổ chức của Viện. Xuất hiện các nhân viên mới. Một số người thuộc phe Chenpannov rời khỏi Viện tâm lý học. Đã thành lập một số phòng, ban mới. Trong một thời gian ngắn Viện tâm lý học đã thay đổi về cản bản. Nó đã trở thành một bức tranh sinh động. Bản thân Cormhilov và các cộng sự gần nhất đã soạn thảo lý thuyết phản xạ. Thuyết này không trở thành xu hướng phổ biến, thống trị trong giới tâm lý học Xô viết lúc bấy giờ. Nhiều nhà tâm lý học chỉ sử dụng thuật ngữ phản xạ học một cách hình thức, thay vào đó là các tìm tòi mang tính chất cá nhân, khác xa với các ý tưởng của Cormhilov. Các tìm kiếm đó được

tiến hành theo các hướng khác nhau chứ không quy về nghiên cứu tốc độ, hình thức và cường độ phản ứng, cái mà Cornhilov quan tâm nghiên cứu. Chẳng hạn như Bestein trong thời gian công tác tại Viện đã bắt đầu các nghiên cứu kinh điển về "cấu trúc vận động". Trong lĩnh vực tâm lý học lao động (tâm lý học kỹ thuật) đã bắt đầu các công trình của X.G Gelerrstein và I.N.Spinrein và các công sự. Các nhà khoa học còn rất trẻ như A.R Luria và A.N Leonchev đã tiến hành nghiên cứu bằng phương pháp vận động phối hợp. V.M Borovski, người theo quan điểm của thuyết hành vi đã tiến hành các công trình nghiên cứu tâm lý động vật. B.D Phridman có nhiều cố gắng phát triển tâm lý học theo thuyết phân tâm, còn M.A.Reisnher trong tâm lý học xã hội đã kết hợp quan điểm của phái phản xã học, Thuyết Phrot và chủ nghĩa Mác.

Trong điều kiện nhiều nhà tâm lý học làm việc trong các lĩnh vực khác nhau, theo các lập trường khác nhau, vẫn có một xu hướng cơ bản đó là mong muốn xây dựng tâm lý học Mácxít, coi đây là nhiệm vụ chính của khoa học tâm lý. Nhưng đường lối cụ thể xây dựng tâm lý học mácxít trong thời kỳ này còn chưa rõ ràng. Trong lịch sử tâm lý học thế giới, nhiệm vụ mới này chưa bao giờ được đặt ra. Đa số các nhà tâm lý học Xô Viết lúc bấy giờ chưa phải là các nhà mácxít. Họ đồng thời vừa phải học các "chữ cái" của chủ nghĩa Mác, vừa phải cố gắng vận dụng tri thức đó vào khoa học tâm lý. Chẳng có gì lạ là trong các công trình của mình, các nhà tâm lý học thường minh họa các quy luật của phép biện chứng bằng các số liệu tâm lý học.

Vào thời kỳ này đã xuất hiện nhiều vấn đề : các khuynh hướng tâm lý học cụ thể đã tồn tại trong thế kỷ XX (phái phản xã học, phản ứng học, chủ nghĩa Phrot, thuyết hành vi vv...) có quan hệ như thế nào đối với tâm lý học mácxít?; Tâm lý học mácxít có cần phải nghiên cứu ý thức không?; Tâm lý học mácxít có thể sử dụng phương pháp tự quan sát không?; có

không ?; có đúng là tâm lý học Mácxit cần phải xuất hiện như là sự kết hợp của tâm lý học chủ quan mang tính chất kinh nghiệm và tâm lý học hành vi - tâm lý học khách quan?; Vấn đề về tính quy định xã hội của tâm lý con người và vị trí của tâm lý học xã hội trong hệ thống tâm lý học Mácxit nên giải quyết thế nào ? vv...

Đã xuất hiện hàng loạt vấn đề quan trọng, mang tính chất nguyên tắc, mà nếu không giải quyết được thì không thể tiến lên phía trước. Tình hình trở lên phức tạp bởi tính cấp thiết của cuộc đấu tranh trên hai mặt trận : đấu tranh với chủ nghĩa duy tâm (đặc biệt là Chenpannov vẫn tiếp tục chống hệ tư tưởng của tâm lý học Mácxit) và với chủ nghĩa duy vật thiển (chủ nghĩa cơ học và năng lượng của Becherev, thuyết quy gọn về sinh lý và sinh học hóa tâm lý học vv...).

Nhưng dù sao bước quyết định, cơ bản đã được thực hiện : lần đầu tiên các nhà tâm lý học Xô Viết đã tự giác bắt tay vào xây dựng nền tâm lý học mới, tâm lý học Mácxit. Chính vào thời điểm này L.X Vugortxki (1924) đã bước vào khoa học tâm lý.

## II

Tháng giêng năm 1924 L.X.Vugortxki tham gia đại hội tâm lý học thần kinh toàn liên bang diễn ra ở thành phố Leningrat. Ông đã xuất hiện với một số báo cáo khoa học. Bản báo cáo của ông với tiêu đề "Phương pháp nghiên cứu phản xạ học và tâm lý học" đã gây ấn tượng mạnh mẽ đến K.N. Cornhilov (người sau đó đã mời Vugortxki đến làm việc ở Viện tâm lý học). Năm 1924 L.X Vugortxki đã chuyển từ Gomen, nơi ông đang sống và làm việc về Viện tâm lý học ở Mátxcova. Thời điểm này được coi là mốc đánh dấu sự nghiệp khoa học tâm lý của Vugortxki (1924-1934). Nhưng nếu như vào năm 1924 Vugortxki, người mới 28 tuổi, là nhà tâm lý học mới bước vào nghề,

thì ông đã thể hiện mình là một nhà tư tưởng, đã trải qua con đường rất dài của sự phát triển tinh thần, và về phương diện lôgich, đã dẫn ông đến chỗ cần thiết phải làm việc trong tâm lý học. Hoàn cảnh đó mang ý nghĩa hàng đầu đối với thành quả nghiên cứu tâm lý học của Vugõtxki.

Ông bắt đầu sự nghiệp từ khi còn là sinh viên Khoa luật Đại học Tổng hợp Mátxcova (ông còn đồng thời học tại Khoa lịch sử - triết học, Đại học Tổng hợp Sanhevski). Vào thời kỳ này (1913-1917) mối quan tâm của Vugõtxki thể hiện rõ các hứng thú mang tính chất xã hội, nhân văn. Nhờ có năng lực đặc biệt và học tập nghiêm túc, Vugõtxki có thể làm việc với kết quả như nhau đồng thời trên nhiều hướng : trong lĩnh vực sân khấu (ông viết rất nhiều bài giới thiệu, phê bình xuất sắc), trong khoa học lịch sử (lãnh đạo nhóm nữ sinh các lớp cuối cấp nghiên cứu lịch sử ở thành phố quê hương Goren), trong lĩnh vực chính trị kinh tế học (đã phát triển rất xuất sắc trong các xemina về chính trị - kinh tế học tại Đại học Tổng hợp Mátxcova). Các giờ học chuyên sâu về triết học có ý nghĩa đặc biệt đối với toàn bộ sự nghiệp khoa học của ông. Vugõtxki đã nghiên cứu triết học cổ điển Đức ở trình độ chuyên nghiệp. Trong những năm sinh viên, ông làm quen với triết học Mácxit chủ yếu qua các sách báo xuất bản bất hợp pháp. Vào thời kỳ này, L.X Vugõtxki quan tâm đặc biệt tới triết học của Spinoza, người đã trở thành nhà tư tưởng được ông ngưỡng mộ suốt cả cuộc đời của mình.

Trong sự đa dạng của các hứng thú mang tính chất xã hội của chàng trai trẻ Vugõtxki, phê bình văn học có một vị trí đặc biệt quan trọng. Từ nhỏ ông đã yêu say đắm văn học và sớm bắt đầu đối xử với nó với tư cách của người chuyên nghiệp. Các công trình phê bình văn học đầu tiên của ông (thật đáng tiếc là các bản thảo viết tay đã bị thất lạc)- là phân tích tác phẩm "Anna Karenhina" và tác giả Doxtoevski

đã ra đời trực tiếp từ hứng thú đọc sách của ông. Vì thế, Vugortxki gọi các bài viết của mình là "phê bình của độc giả". Đỉnh cao sáng tạo của ông là phân tích tác phẩm "Hämllet".

Xu hướng tâm lý học là đặc trưng của tất cả các công trình nghiên cứu đó. Có thể đến với tác phẩm nghệ thuật từ các góc độ khác nhau: làm rõ vấn đề về nhân cách tác giả, hiểu được ý đồ của họ; nghiên cứu xu hướng khách quan của tác phẩm (chẳng hạn như ý nghĩa đạo đức, ý nghĩa chính trị - xã hội vv....). Vugortxki quan tâm đến vấn đề khác: người đọc tri giác tác phẩm nghệ thuật như thế nào, điều gì trong tác phẩm gây ra cảm xúc này hay khác ở độc giả. Ông quan tâm đến vấn đề phân tích tâm lý độc giả, vấn đề tác động tâm lý của nghệ thuật. Ngay từ đầu Vugortxki đã cố gắng tiếp cận đến vấn đề tâm lý học phức tạp này một cách khách quan. Ông đã đề ra một số phương pháp phân tích, phân tích số liệu khách quan, phân tích nội dung tác phẩm nghệ thuật và sau đó đi đến việc độc giả tri giác tác phẩm.

L.X. Vugortxki đã kết thúc giai đoạn nghiên cứu khoa học này của mình bằng công trình lớn : luận văn về đề tài "Tâm lý học nghệ thuật" đã được bảo vệ ở Mátxcova vào năm 1925. Những ý tưởng đã được trình bày chưa đầy đủ vào năm 1916 trong tác phẩm phân tích "Hämllet" giờ đây đã thể hiện như là bản kiến nghị xây dựng tâm lý học nghệ thuật Mácxít.

L.X Vugortxki đã giải quyết hai nhiệm vụ : phân tích một cách khách quan nội dung tác phẩm nghệ thuật, các xúc cảm con người xuất hiện khi đọc tác phẩm nghệ thuật. Ông coi mâu thuẫn bên trong là điểm trung tâm trong cấu trúc của tác phẩm nghệ thuật. Nhưng ý đồ phân tích một cách khách quan các xúc cảm do mâu thuẫn trên gây ra đã không thu được kết quả (trong điều kiện trình độ phát triển tâm lý học lúc đó thì không thể nào thành công được). Điều đó đã quy định

trước tính chất chưa trọn vẹn, tính phiến diện của tác phẩm "Tâm lý học nghệ thuật" (có lẽ chính Vugôtxki cũng cảm thấy điều này, vì tuy có khả năng công bố tác phẩm khi còn sống, nhưng ông đã không làm như vậy).

Những vấn đề đã được nêu ra trong công trình tâm lý học nghệ thuật và sự bất lực trong việc giải quyết chúng ở trình độ tâm lý học thế kỷ XX đã làm cho bước chuyển của Vugôtxki sang lĩnh vực nghiên cứu tâm lý trở thành tất yếu. Bước chuyển này diễn ra dần dần trong khoảng 2 năm (1922-1924). Ở cuối thời kỳ, Vugôtxki vẫn tiếp tục làm việc ở Gomen nghiên cứu tâm lý học nghệ thuật. Như đã nêu ở trên, bước chuyển sang nghiên cứu tâm lý học của Vugôtxki kết thúc cùng với việc ông chuyển về Mátxcova vào năm 1924.

### III

Đến với tâm lý học, L.X Vugôtxki ngay lập tức rơi vào tình trạng đặc biệt so với đa số các nhà tâm lý học Xô Viết khác. Một mặt, ông hiểu rõ sự cần thiết phải xây dựng nền tâm lý học mới, khách quan vì ông đã tự mình đi đến các ý tưởng đó khi nghiên cứu tâm lý học nghệ thuật. Mặt khác, đối với Vugôtxki, người sớm quan tâm đến các cảm xúc cao cấp của con người, xuất hiện khi tri giác tác phẩm nghệ thuật, thì những khiếm khuyết của các trường phái đang tồn tại khách quan trong tâm lý học thế giới và tâm lý học Xô Viết thế kỷ XX như : chủ nghĩa hành vi, phản xạ học, phản ứng học vv... là không thể chấp nhận được. Khuyết điểm chính của các trường phái này là đơn giản hóa các hiện tượng tâm lý, xu hướng sinh lý hóa các hiện tượng đó và sự bất lực trong việc mô tả một cách phù hợp biểu hiện cao cấp của tâm lý - ý thức con người.

L.X Vugôtxki thấy cần phải làm rõ các triệu chứng của căn bệnh, mà các khuynh hướng khách quan trong tâm lý học đang mắc phải, rồi sau đó tìm cách chữa trị. Các công trình lý luận đầu tiên của ông đã dành cho việc giải quyết nhiệm vụ này.

Bản báo cáo "Phương pháp nghiên cứu phản xạ học và tâm lý học" trình bày tại Đại hội tâm lý học thần kinh lần II (1924); bài viết "ý thức như là một vấn đề của tâm lý học hành vi" (1925) và công trình mang tính chất lịch sử - lý luận : "ý nghĩa lịch sử của khủng hoảng tâm lý" (1926-1927) lần đầu tiên được công bố trong tuyển tập này. Những ý tưởng riêng rẽ phù hợp với các công trình trên cũng còn được thấy trong các tác phẩm khác của ông, kể cả các tác phẩm cuối cùng. Nhiều tư tưởng mang tính chất then chốt cho cả sự nghiệp khoa học của ông và cho toàn bộ nền tâm lý học Xô Viết, đã được thể hiện trong các công trình của Vugôtxki hay được ông phát biểu miệng.

Khuyết điểm của các khuynh hướng khách quan trong tâm lý học - Sự bất lực của nó trong việc nghiên cứu ý thức, được nhiều nhà tâm lý học phát hiện. Vugôtxki chỉ là một trong những người tích cực nhất, nhưng không phải là người duy nhất đấu tranh vì sự hiểu biết mới về ý thức trong tâm lý học Xô Viết thế kỷ XX.

Cần phải nhấn mạnh tính độc đáo trong quan điểm của Vugôtxki. Ông là người đầu tiên, ngay từ những năm 1925 trong bài viết "ý thức như là một vấn đề của tâm lý học hành vi" đã đặt ra vấn đề về sự cần thiết của việc nghiên cứu tâm lý học cụ thể về ý thức như là một hiện thực tâm lý học cụ thể. Ông đã có một tuyên bố dũng cảm vào thời kỳ này là : Không chỉ có "tâm lý học mới" - Thuyết hành vi phủ nhận vấn đề ý thức mà cả " Tâm lý học cũ" - "Tâm lý học kinh nghiệm - chủ quan tự tuyên bố là khoa học về ý thức nhưng thực ra lại không nghiên cứu nó. Cách đặt vấn đề như vậy rất bất ngờ. Chẳng hạn. K.K Cornhilov cho rằng nghiên cứu ý thức có nghĩa là quay trở

về dưới hình thức mềm mỏng hơn với tâm lý học kinh nghiệm chủ quan. Sau đó ông đã nhìn thấy nhiệm vụ cụ thể - làm thế nào để liên kết các phương pháp nội quan của "tâm lý học cũ" với các phương pháp khách quan của "tâm lý học mới". Ông gọi sự liên kết đó bằng từ "tổng hợp". "Tâm lý học mới" thực chất không có gì mới về mặt nội dung để bổ sung cho việc phân tích ý thức trong "tâm lý học cũ". Sự khác biệt chỉ đơn thuần mang tính chất đánh giá. "Tâm lý học cũ" nhận thấy nhiệm vụ quan trọng nhất là nghiên cứu ý thức và nó cảm thấy mình thực sự nghiên cứu nó. "Tâm lý học mới" không nhìn thấy bất cứ một phương pháp nào nghiên cứu ý thức, gán vấn đề đó cho "Tâm lý học cũ". Các đại biểu của "Tâm Lý học mới" có thể đánh giá ý thức như là một vấn đề quan trọng nhưng lại đi đến việc nhượng bộ với "Tâm lý học cũ" trong việc giải quyết vấn đề.

Đối với Vugôtxki, vấn đề được giải quyết theo hướng khác. Không thể nói đến việc quay về với "tâm lý học cũ". Nghiên cứu ý thức cần phải làm theo cách khác với điều người ta đã làm (đúng hơn là chưa làm mà mới chỉ tuyên bố mà thôi). Không nên coi ý thức như là "sân khấu", trên đó các chức năng tâm lý biểu diễn, không phải là "chủ nhân chung của các chức năng tâm lý" (quan điểm của tâm lý học truyền thống), mà là một hiện thực tâm lý có ý nghĩa to lớn trong toàn bộ hoạt động sống của con người - ý thức cần phải được nghiên cứu, phân tích.

Khác với các nhà tâm lý học thế kỷ XX, Vugôtxki nhìn thấy trong vấn đề ý thức, không chỉ có vấn đề của phương pháp cụ thể, mà trước hết là vấn đề triết học - phương pháp luận - hòn đá tảng của tòa nhà khoa học tâm lý.

Nền tâm lý học khách quan, mà đối mặt với nó là các hiện tượng của đời sống tâm lý phức tạp, bao gồm cả ý thức, chỉ có thể xuất hiện trên cơ sở chủ nghĩa Mác. Cách tiếp cận này mở ra triển vọng cho

cách lý giải duy vật về ý thức, đã đặt ra các nhiệm vụ cụ thể không mang tính chất hô hào của tâm lý học Mácxit. Khi nói đến việc xây dựng tâm lý học Mácxit, Vugotxki đã phát hiện ra sai lầm cơ bản của đa số các nhà tâm lý học thế kỷ XX, những người cũng đặt ra cho mình các nhiệm vụ như vậy, ở chỗ họ chỉ tiếp cận nhiệm vụ, coi nhiệm vụ có tính chất phương pháp là chủ yếu, còn điểm xuất phát lại từ lý thuyết tâm lý học cụ thể, gắn các luận điểm cơ bản của chủ nghĩa duy vật biện chứng với các lý thuyết đó bằng liên từ "và". Vugotxki đã vạch ra sai lầm mang tính chất nguyên tắc của cách tiếp cận đó trong tác phẩm "ý nghĩa lịch sử của khủng hoảng tâm lý". Ông chỉ rõ tâm lý học, hiển nhiên là khoa học có tính chất cụ thể. Mỗi lý thuyết khoa học đều có cơ sở triết học. Cơ sở triết học này khi ẩn, khi hiện. Vì thế, nếu không xây dựng lại nền tảng tâm lý học thì không được lấy kết quả sẵn có của nó để liên kết với các luận điểm của chủ nghĩa duy vật biện chứng. Cần phải xây dựng tâm lý học Mácxit, bắt đầu từ nền tảng triết học của nó.

Làm thế nào để xây dựng tâm lý học Mácxit xuất phát từ các luận điểm cơ bản của chủ nghĩa duy vật biện chứng? Để trả lời vấn đề này, Vugotxki đề nghị chú ý đến tấm gương mang tính chất kinh điển : Chính trị - kinh tế học Mácxit được trình bày trong tác phẩm "Tư bản". Đây là mẫu mực của việc dựa trên các luận điểm cơ bản của chủ nghĩa duy vật biện chứng để đề ra phương pháp luận của một khoa học cụ thể. Chỉ sau khi soạn thảo phương pháp luận của một khoa học cụ thể mới có thể xem xét các số liệu cụ thể do các nhà nghiên cứu đứng trên các lập trường khác nhau thu thập được. Lúc đó mới có khả năng đồng hóa các số liệu chứ không bám theo đuôi chúng, không phải làm tù binh cho chúng, không biến lý thuyết thành một mớ hỗn loạn, các phương pháp, số liệu và các giả thuyết khác nhau mang tính chất kinh viện.

60841

17  
VY7

Như vậy, Vurgótxki là người đầu tiên trong số các nhà tâm lý học Xô Viết, đã tách riêng một giai đoạn quan trọng xây dựng tâm lý học Mácxít, đó là đề ra lý thuyết mang tính chất phương pháp luận triết học, "cấp độ trung gian".

Trong các công trình khoa học thời gian 1925-1927, Vurgótxki đã cố gắng xác định đường lối cụ thể xây dựng cơ sở lý thuyết - phương pháp luận của tâm lý học Mácxít. Trong lời tựa cho tác phẩm "ý nghĩa lịch sử của khủng hoảng tâm lý", Vurgótxki đã sử dụng từ "hòn đá" để nói về các nhà xây dựng khoa học tâm lý. "Hòn đá" ở đây có hai nghĩa": một mặt nói về phương pháp luận triết học "cấp độ trung gian", mặt khác nói đến hoạt động thực tiễn của con người.

Luận điểm về vai trò cực kỳ quan trọng của hoạt động thực tiễn của con người, đối với tâm lý, rất lạ thường đối với tâm lý học thế giới và tâm lý học Xô Viết thế kỷ XX, khi mà khuynh hướng chủ đạo là nghiên cứu tính tích cực vận động bên ngoài của con người, bằng cách phân chia nó thành các hành động đơn giản, riêng biệt (thuyết hành vi), thành các phản ứng vận động (phái phản ứng), hay các phản xạ (phản xạ học). Trừ các chuyên gia tâm lý học lao động ra, không có ai nghiên cứu hoạt động thực tiễn trong toàn bộ tính chất phức tạp của nó. Ngay chính họ, cũng như các nhà tâm lý học khác, đã coi lĩnh vực này chỉ đơn thuần là lĩnh vực ứng dụng và cho rằng các quy luật cơ bản của đời sống tâm lý con người sẽ không thể được làm sáng tỏ. Khi phân tích hoạt động lao động thực tiễn của con người, Vurgótxki đứng trên quan điểm đối lập. Ông nhấn mạnh vai trò chủ đạo trong sự phát triển khoa học tâm lý thuộc về tâm lý học lao động, tâm lý học kỹ thuật. Ông còn nói thêm rằng vấn đề không phải nằm trong chính tâm lý học kỹ thuật với các phương pháp riêng, các kết quả và các nhiệm vụ cụ thể, mà nằm trong vấn đề chung của nó: lần đầu tiên

phân tích tâm lý hoạt động thực tiễn, hoạt động lao động của con người.

Tư tưởng của Vugôtxki rất rõ ràng : việc soạn thảo cơ sở lý luận - phương pháp luận của tâm lý học Mácxit cần phải bắt đầu từ phân tích tâm lý hoạt động lao động thực tiễn của con người, trên cơ sở lập trường Mácxit. Chính trong lĩnh vực này ẩn chứa các quy luật cơ bản và các đơn vị xuất phát của đời sống tâm lý con người.

#### IV

Tất nhiên việc thực hiện các ý tưởng của Vugôtxki dưới dạng chung nhất là công việc rất khó khăn. Nhưng ý đồ đổi mới tâm lý học đã hòa đồng với kỷ nguyên cách mạng thế kỷ XX. Những tư tưởng đó không thể không cuốn hút thế hệ trẻ tài năng đến với Vugôtxki. Chính trong những năm đó việc hình thành trường phái tâm lý học Vugôtxki đã đóng vai trò rất lớn trong tâm lý học Xô Viết. Năm 1924 các cộng sự đầu tiên của ông là A.N Lêonchev và A.R Luria rồi sau đó là L.I Bogovich, A.V Giaparozet, P.E Levin, N.G Morozov, L.X Xlavin. Vào những năm đó nhiều người như L.V Giancov, I.U.V Cotelov, E.I Pascovxkaia, L.X.Xakharov, I.M Xolovev vv... đã tham gia tích cực vào các công trình nghiên cứu dưới sự lãnh đạo của Vugôtxki. Sau đó các học trò từ Leningrat như D.B Enconhin, J.I Siph vv... cũng đến làm việc với ông.

Vugôtxki và cộng sự tiến hành nghiên cứu khoa học ở Viện tâm lý học trực thuộc Đại học Tổng hợp Mátxcova, Học viện giáo dục cộng sản mang tên N.K Crupxkaia và Viện tật học do chính Vugôtxki sáng lập. Những tiếp xúc khoa học với bệnh viện thần kinh thuộc Viện Y học số I Mátxcova có ý nghĩa rất lớn đối với Vugôtxki.

Giai đoạn hoạt động khoa học của Vugõtxki và cộng sự từ 1927-1931 có ý nghĩa cực kỳ quan trọng đối với lịch sử sau đó của tâm lý học Xô viết. Chính vào thời kỳ này đã đề ra được các cơ sở của thuyết lịch sử văn hóa về sự phát triển tâm lý. Các luận điểm cơ bản của nó được trình bày trong các công trình "Phương pháp có tính chất công cụ trong nhi đồng học" (1928), "Nguồn gốc phát sinh của tư duy và ngôn ngữ" (1929), "Bút ký về sự phát triển văn hóa của trẻ em bình thường" (1929- bản viết tay), "Phương pháp mang tính chất công cụ trong tâm lý học" (1930) "Công cụ và ký hiệu trong sự phát triển của trẻ em (1930), "Phác họa về lịch sử hành vi" (1930 đồng tác giả với Luria), "Lịch sử phát triển các chức năng thần kinh cao cấp" (1930-1931). Nhiều tư tưởng then chốt của thuyết lịch sử văn hóa được trình bày trong cuốn sách nổi tiếng nhất của Vugõtxki là "Tư duy và ngôn ngữ" (1933-1934). Ngoài ra thuyết lịch sử văn hóa còn được trình bày trong công trình của các cộng sự của Vugõtxki như "Về phương pháp nghiên cứu khái niệm" của L.X.Xakharov (1927), "Sự phát triển trí nhớ" của A.N Leonchev (1931); "Sự phát triển các khái niệm thông thường và khái niệm khoa học của J.I.Siph (1931) vv...

Tuân theo các quan điểm có tính chất nguyên tắc của mình, Vugõtxki đã không chú ý vào các hiện tượng tâm lý, mà vào việc phân tích hoạt động lao động. Mọi người đều biết, các nhà kinh điển của chủ nghĩa Mác đã nêu bật tính chất công cụ, tính chất gián tiếp của hoạt động thông qua công cụ lao động. Phân tích các quá trình tâm lý theo cách của Vugõtxki là bắt đầu bằng phương pháp tương tự. Vugõtxki đưa ra giả thuyết : trong các quá trình tâm lý của con người, liệu có thể tìm được phân tử gián tiếp bởi các công cụ tâm lý đặc thù hay không ? Lời khẳng định gián tiếp được ông tìm thấy trong các câu nói của Bécon mà sau này ông nhiều lần trích dẫn : "cả bàn tay trần, cả trí tuệ sẵn có cũng không có sức mạnh to lớn. Công việc được hoàn

thành nhờ các công cụ và phương tiện trợ giúp". Tất nhiên ý tưởng của Ph. Bécon không phải chỉ có một nghĩa duy nhất mà có thể lý giải theo nhiều cách khác nhau. Nhưng đối với Vugortxki, ý tưởng đó quan trọng, vì nó là một bằng chứng khẳng định giả thuyết của ông.

Theo quan điểm của Vugortxki, cần phải tiến hành phân biệt hai trình độ trong các quá trình tâm lý con người : Đó là trí tuệ vốn có và trí tuệ (quá trình tâm lý) được vũ trang bằng công cụ và phương tiện hỗ trợ. Cũng như vậy, cần phải phân biệt hai trình độ hoạt động thực tiễn - Thứ nhất là "bàn tay trần" và thứ hai là bàn tay được trang bị công cụ và phương tiện hỗ trợ. Cả trong hoạt động thực tiễn và trong tâm lý con người thì trình độ thứ hai - trình độ công cụ đều đóng vai trò quyết định. Trong phạm vi các hiện tượng tâm lý, Vugortxki gọi trình độ thứ nhất là "trình độ tự nhiên", còn trình độ thứ hai là "trình độ văn hóa" của các quá trình tâm lý. Quá trình "có tính chất văn hóa" - đó là quá trình có tính chất "tự nhiên" được gián tiếp thông qua các công cụ và phương tiện tâm lý.

Dễ nhận thấy rằng, phép tương tự do Vugortxki đưa ra về các quá trình lao động và tâm lý có tính chất gần đúng. Các nhà kinh điển của chủ nghĩa Mác đều chỉ rõ rằng, bàn tay con người vừa là bộ phận, vừa là sản phẩm của lao động. Do vậy đem đối lập "bàn tay trần" và bàn tay được trang bị công cụ là không thể chấp nhận được. Cũng không đúng, nếu đặt đối lập một cách gày gắt các quá trình tâm lý có tính chất "tự nhiên" và các quá trình tâm lý có tính chất "văn hóa". Thuật ngữ do Vugortxki đưa ra đã dẫn đến sự khó hiểu và xuất hiện câu hỏi rất chính đáng : chả lẽ không phải tất cả các quá trình tâm lý của con người hiện đại đều là các quá trình có tính chất văn hóa ? Điểm yếu này của Vugortxki đã gây ra sự phê phán chính đáng, ngay khi ông còn sống và cả sau khi ông đã qua đời.

Đồng thời cũng cần phải thừa nhận rằng việc đặt đối lập hai trình độ như vậy là cần thiết đối với Vugottksi trong giai đoạn đầu để làm sáng tỏ quan điểm cơ bản trong lý thuyết của ông, có liên quan đến vai trò quyết định của công cụ tâm lý trong diễn biến của các quá trình tâm lý.

Thật ra, vào những năm 20 V.Keler đã tiếp cận vấn đề vai trò của công cụ trong đời sống tâm lý từ một phương diện hoàn toàn khác. Vào thời kỳ này đã công bố các kết quả nghiên cứu của ông trên khía cạnh người, đặc biệt trong đó đã chỉ ra các đối tượng vật chất bên ngoài như gậy, hộp gỗ vv... không đóng vai trò thụ động thực hành trong quá trình khỉ giải quyết nhiệm vụ, mà tích cực tham gia vào cấu trúc tâm lý của chúng (việc đưa gậy vào tình huống dẫn đến việc cấu trúc lại trường thị giác của động vật và đối với nhà tâm lý học Gestan Keler điều đó có nghĩa là thay đổi cấu trúc quá trình tâm lý).

Các thực nghiệm của Keler đã gây ấn tượng mạnh cho nhiều nhà tâm lý học và vào những năm 20, một số nhà khoa học đã định chuyển chúng vào tâm lý học trẻ em. Các thực nghiệm đó đã cộng hưởng với tư tưởng của Vugottksi. Ông đã đưa ra sáng kiến dịch cuốn sách của Keler "Nghiên cứu trí tuệ của khỉ dạng người" ra tiếng Nga và viết lời giới thiệu cho cuốn sách này. Sau đó Vugottksi thường dựa vào kết quả nghiên cứu của Keler và các nhà khoa học khác trong lĩnh vực tâm lý học trẻ em (như K.Biuler, K.Koffka vv...). Vugottksi, do đã định hướng vào việc nghiên cứu hoạt động thực tiễn có đối tượng, đã phát hiện thấy trong các thực nghiệm của Keler (nêu rõ vai trò tích cực của công cụ bên ngoài trong việc cấu trúc lại các chức năng tâm lý) cách tiếp cận nghiên cứu một trong các phương án của hoạt động đó.

V.Keler đã đi đến vấn đề này chỉ ở trình độ phương pháp thực nghiệm. Quan điểm lý luận - phương pháp luận xuất phát của ông, một nhà tâm lý học Gestan lớn, đối lập với lập trường của Vugottksi.

Chưa hiểu vai trò quan trọng bậc nhất của hoạt động lao động, Keler tất nhiên cũng không thể coi công cụ như điểm mấu chốt, gián tiếp của các chức năng tâm lý. Có điều lạ là Keler, người đầu tiên mô tả sự cấu trúc lại quá trình tâm lý bởi công cụ bên ngoài nhưng lại không thấy được tính đặc thù của công cụ mà chỉ coi nó như là một thành phần của trường thị giác. Đối với Vugôtxki, hoạt động là vấn đề trung tâm, còn đối với Keler vấn đề đó đã được khép lại. Vugôtxki nhấn mạnh tính đặc thù của trình độ công cụ gián tiếp các quá trình tâm lý, nhất là tính chất quyết định luận, mang tính chất xã hội - lịch sử của nó trong con người.

Khi đánh giá ý nghĩa của phép tương tự do Vugôtxki đề xuất trong việc so sánh lao động và các quá trình tâm lý và sự đối lập giữa hai trình độ các quá trình tâm lý, cần phải xem xét các luận điểm đó trong ngữ cảnh của các tiền đề và sự phát triển sau này của học thuyết của ông, tùy thuộc vào việc chúng đã dẫn đến những hậu quả như thế nào.

Giả thuyết về "công cụ tâm lý" và hai cấp độ chức năng tâm lý đã mang lại kết quả cụ thể gì? Trong đó tính đúng đắn của giả thuyết phần lớn đã được kiểm tra thể hiện ở chỗ có những sự giống nhau (tương tự) nào của các quá trình tâm lý mang tính chất tự nhiên và các quá trình mang tính chất xã hội? Chính việc trả lời các câu hỏi này đã vạch rõ giả thuyết của Vugôtxki đúng đắn và có hiệu quả đến mức độ nào đối với khoa học tâm lý. Mọi người đều biết rằng các nhà tâm lý học xuất phát từ các tiêu chí hoàn toàn khác (tính mục đích, tính có chủ định) đã phân chia tất cả các chức năng tâm lý thành các chức năng cấp cao (tư duy khái niệm, trí nhớ lôgich, chú ý có chủ định vv...) và các chức năng cấp thấp (tư duy hình tượng, trí nhớ máy móc, chú ý không có chủ định). Chính việc phân chia như vậy là thành tựu quan trọng của khoa học tâm lý. Tuy nhiên, sau đó lại xuất hiện hàng loạt

câu hỏi về mối quan hệ giữa các chức năng tâm lý cấp cao và chức năng tâm lý cấp thấp, cái gì bảo đảm sự có mặt của các tính chất đặc biệt của các chức năng cấp cao như tính chủ định, tính mục đích ?

Để trả lời từng câu hỏi đó dưới hình thức này hay hình thức khác buộc phải có các lý thuyết đồ sộ. Nhưng thực tế có một số khuynh hướng (thuyết liên tưởng, thuyết hành vi) đã làm mất đi sự khác biệt về chất giữa các chức năng cao cấp và các chức năng đơn giản khi cố chuyển chúng thành ngôn ngữ của mình (tức là chia các chức năng thành các đơn vị cấu thành). Trong khi đó tính chất hiển nhiên của sự khác biệt về chất giữa các chức năng tâm lý cấp cao và cấp thấp đã làm cho các điểm yếu của các cách tiếp cận như trên trở nên rõ ràng.

Ngược lại, các khuynh hướng đối lập ("Tâm lý học hiểu biết") đã coi sự khác biệt về chất của các chức năng cấp cao và cấp thấp như là hiện tượng có tính chất nền tảng. Họ đặt tính chỉnh thể và tính mục đích của các quá trình tâm lý vào vị trí hàng đầu. Các khuynh hướng đó kiên quyết chống lại "cách tiếp cận nguyên tử". Nhưng họ đã "hất bỏ cả châu nước và em bé đang tắm trong chậu". Các nhà tâm lý học thuộc xu hướng này, theo lập trường triết học duy tâm, đều phủ nhận khả năng giải thích nguyên nhân của các hiện tượng tâm lý, phủ nhận các phương pháp khoa học tự nhiên trong tâm lý học. Đối với họ, giới hạn mà tâm lý học có thể vươn tới là hiểu được các mối liên hệ đang tồn tại giữa các hiện tượng tâm lý. Họ không có ý định đưa các hiện tượng đó vào hệ thống các quan hệ nhân quả và khám phá các sự kiện của thế giới vật lý. Kết cục là các nhà tâm lý học theo xu hướng này không thể tìm được mối liên hệ giữa các chức năng tâm lý cao cấp và chức năng tâm lý cấp thấp.

Giả thuyết do Vugotxki đề xuất đã mở ra cách giải quyết mới vấn đề tương quan giữa các chức năng tâm lý cấp cao và chức năng tâm lý cơ sở. Ông gắn các chức năng tâm lý cấp thấp với giai đoạn

"phát triển tự nhiên" và các chức năng tâm lý cấp cao với giai đoạn "phát triển văn hóa". Cách tiếp cận mới này giải thích cả sự khác biệt về chất giữa các chức năng tâm lý cấp cao và cấp thấp (thể hiện ở tính chất gián tiếp của các chức năng cấp cao qua các công cụ) và cả mối liên hệ giữa chúng (các chức năng cấp cao dựa trên các chức năng cấp thấp). Cuối cùng, các đặc điểm của các chức năng tâm lý cấp cao (như tính có chủ định) được giải thích là do sự có mặt của "các công cụ tâm lý".

Qua giả thuyết về tính gián tiếp của các quá trình tâm lý thông qua các công cụ đặc biệt, Vugõtxki cố gắng trình bày quan điểm phương pháp luận duy vật biện chứng trong khoa học tâm lý một cách cụ thể. Đó là đặc thù cơ bản của toàn bộ sự nghiệp khoa học của ông, nhờ đó mà ông đã thu được những kết quả to lớn.

## V

Vấn đề phương pháp luận là vấn đề cơ bản khi nói đến sự nghiệp khoa học của Vugõtxki. Về thực chất, phép biện chứng luôn luôn là nét đặc trưng trong tư duy của ông. Chỉ cần nhớ lại những công trình ban đầu của ông (như "Tâm lý học nghệ thuật") là đủ. Vugõtxki đã không ngần ngại nêu rõ mâu thuẫn bên trong của tác phẩm nghệ thuật là nét đặc trưng cơ bản quy định việc tri giác tác phẩm nghệ thuật của chúng ta. Quan điểm này cũng được tìm thấy trong xu hướng phân tích hiện tượng, chia sự vật, hiện tượng thành hai mặt đối lập, đấu tranh với nhau và tìm thấy trong sự đấu tranh đó động lực của sự phát triển.

Tư duy của Vugõtxki có bản chất là tính chất lịch sử, thể hiện trong việc xem xét các hiện tượng (ở đây điều quan trọng cần nhớ lại các nguồn gốc mang tính chất xã hội của sự nghiệp khoa học của ông,

đặc biệt là ảnh hưởng to lớn của các tác phẩm theo trường phái A.A.Potebnhu với phương pháp lịch sử trong phê bình văn học). Tất cả những tiên đề đó đã giúp Vugõtxki nắm được phép biện chứng Mácxit, lĩnh hội chủ nghĩa Mác bằng phương pháp lịch sử. Việc thẩm nhuần các nền tảng của phép biện chứng Mácxit đã nâng tư duy của Vugõtxki lên một trình độ mới về chất.

Trong giả thuyết về tính chất gián tiếp của các chức năng tâm lý, đã chứa đựng các yếu tố của cách tiếp cận tổng thể lịch sử. Chúng được Vugõtxki thể hiện và đưa đến kết quả logic trong các tác phẩm như "Lịch sử phát triển các chức năng tâm lý cấp cao", "Tư duy và ngôn ngữ".

Tư tưởng nền tảng của Vugõtxki là các chức năng tâm lý được gián tiếp bởi các "công cụ tâm lý" đặc biệt chỉ có ý nghĩa khi các chức năng tâm lý được xem như các cấu thành trọn vẹn với cấu trúc phức tạp bên trong của nó. Cách tiếp cận này lập tức đã đập tan "phương pháp phân tích nguyên tử". Đối với Vugõtxki, phương pháp phân tích này là khuyết điểm không thể chấp nhận được của các khuynh hướng duy vật những năm 20 (Thuyết hành vi, phản xã học...). Đồng thời đã mở ra triển vọng cho cách tiếp cận tổng thể - duy vật và cách tiếp cận khách quan phân tích các hiện tượng tâm lý. Hiện tượng tâm lý được hiểu như là một hệ thống có cấu trúc phức tạp, mở ra cho thế giới bên ngoài. (Đối với Vugõtxki, tính chất khép kín của tâm lý là khuyết điểm cơ bản của các quan điểm duy tâm được thịnh hành trong "Tâm lý học hiểu biết").

Tất nhiên là trong những năm 20-30 không chỉ có Vugõtxki có ý định xem các chức năng tâm lý như các cấu thành có cấu trúc phức tạp được mở ra cho thế giới bên ngoài. Các nhà Tâm lý học Gestan cũng có các quan điểm tương tự. Các công trình của họ, đặc biệt là các thực nghiệm của Keler, nghiên cứu trí tuệ khỉ dạng người đã gây ấn tượng

mạnh đối với Vugótxki. Nhưng để làm sáng tỏ khác biệt về chất trong phương pháp luận của ông với quan điểm của các nhà tâm lý Gestan, cần chú ý đến một vấn đề khác trong lý thuyết về tổng thể của ông, đó là quan điểm lịch sử.

Quan điểm lịch sử nhìn chung rất xa lạ đối với các nhà tâm lý học Gestan, những người thường chỉ phân tích tình huống theo kiểu "ở đây và bây giờ". Đối với Vugótxki, ngay trong tư tưởng ban đầu của ông về tính chất gián tiếp của các chức năng tâm lý tự nhiên qua các "công cụ tâm lý" đặc biệt, đã thể hiện sự cân thiết coi các chức năng tâm lý cao cấp, mang tính chất văn hóa như là với các cấu thành mang tính chất lịch sử, có nghĩa là cần phải có cách tiếp cận lịch sử khi nghiên cứu chúng. Về nguyên tắc Vugótxki nhìn thấy có 3 khả năng cho con đường nghiên cứu lịch sử hình thành các chức năng tâm lý cấp cao: con đường phát sinh chủng loại, phát sinh cá thể và bệnh lý (theo dõi các quá trình suy thoái của các chức năng tâm lý ở người bệnh). Các nghiên cứu phát sinh cá thể chiếm vị trí quan trọng trong sự nghiệp khoa học của ông ("Lịch sử phát triển các chức năng tâm lý cấp cao", Tư duy và ngôn ngữ").

Điều quan trọng cần nhấn mạnh rằng quan điểm tổng thể và quan điểm lịch sử ở Vugótxki là không thể tách rời. Đó là hai đề án của một tư tưởng - tư tưởng về tính gián tiếp của các quá trình tâm lý, được hiểu theo quan điểm biện chứng.

Khi bàn về quan điểm lịch sử của Vugótxki, cần phải phân biệt nó với các cách tiếp cận lịch sử tồn tại trong những năm 20-30 của các nhà tâm lý học khác. Hiển nhiên là một trong những nét khác biệt của tâm lý học thế kỷ XX là nhận thức mình như là khoa học lịch sử, khoa học về sự phát triển. Nhiều trường phái tâm lý học thời bấy giờ đã cố gắng bao quát toàn bộ các hiện tượng tâm lý (Tâm lý học chiêm sâu, Trường phái tâm lý học Pháp vv...), đã mô tả tâm lý như một thể được

tổ chức theo nguyên tắc hệ thống thứ bậc. Nhưng vấn đề là ở chỗ trong các lý thuyết khác nhau đó, cái gì là yếu tố quyết định sự phát triển tâm lý cả về phương diện chủng loại và phương diện cá thể.

Tư tưởng về sự phát triển (phát triển cá thể) là tư tưởng trung tâm đối với tâm lý học trẻ em ở cuối thế kỷ XIX (Đắc uyn, Preyer vv...) ngay từ đầu nó đã được hình thành do ảnh hưởng nhất định của thuyết tiến hóa. Sự phát triển tâm lý trẻ em được xem xét từ góc độ thích ứng của chúng (theo hướng này, người ta đã so sánh sự phát triển chủng loại và phát triển cá thể - Xem quy luật Hall.C - thực chất rất gần gũi với quy luật di truyền sinh học). Các tư tưởng về sự phát triển được hiểu theo góc độ tiến hóa sinh học đã đóng vai trò then chốt trong tâm lý học động vật lúc bấy giờ.

Nguyên tắc lịch sử cũng đã được người sáng lập ra tâm lý học mô tả V.Đinchey và học trò của ông đưa vào tâm lý học. Nhưng như mọi người đều biết, Dinchey đã đứng trên quan điểm duy tâm để lý giải đời sống tâm lý đơn thuần chỉ là hoạt động tinh thần. Khi nói đến lịch sử, thực chất ông ngũ ý đến lịch sử văn hóa và cũng được xem xét theo quan điểm duy tâm, tức là coi lịch sử như là biểu hiện của tính tích cực về mặt tinh thần của con người. Vì vậy, trong tác phẩm "Lịch sử phát triển các chức năng tâm lý cấp cao", Vugotxki, trong khi phê phán một học trò của Dinchey tên là E.Spranger, đã viết rằng khi gắn lịch sử và tâm lý học, thì tâm lý học mô tả thực ra chỉ gắn cái tinh thần với cái tinh thần mà thôi.

Các nhà tâm lý học Pháp đã giải thích nguyên tắc lịch sử theo cách của mình, gắn nó với vấn đề về tính quy định xã hội của tâm lý. E.Durkheim, một trong những nhà sáng lập trường phái Pháp đã coi xã hội như là một tập hợp của các biểu tượng tập thể. L.Lévi Brule trong các công trình nổi tiếng về tâm lý học về người nguyên thủy, đã nêu ra ý tưởng cho rằng không phải chỉ có nội dung mà cả các phương

pháp tư duy của con người (lôgic của loài người - hay chính xác hơn là tương quan giữa các yếu tố lôgic và tiền lôgic trong tư duy con người) là khái niệm mang tính chất lịch sử, phát triển.

Vào những năm 20, cầm đầu trường phái tâm lý học Pháp là nhà khoa học vĩ đại P.Jane, người đã cố kết hợp quan điểm lịch sử và cách tiếp cận hoạt động. Điều đó cho phép ông đi đến một loại các tư tưởng sâu sắc về bản chất và sự phát triển tâm lý. Những tư tưởng đó có ảnh hưởng to lớn đến sự phát triển sau này của khoa học tâm lý. Đặc biệt là ông đã nêu giả thuyết trẻ em trong quá trình phát triển đã nhập tâm các chuẩn mực xã hội của hành vi do người lớn áp dụng với chúng ngay từ ban đầu. Ông đã cố gắng theo dõi chi tiết quá trình nhập tâm hóa trong trường hợp nghiên cứu trí nhớ và tư duy. Nhưng ở đây Jane cũng như toàn bộ trường phái tâm lý học Pháp, đã xuất phát từ chỗ coi con người ngay từ đầu đã "phi xã hội", rằng xã hội hóa xâm nhập vào con người từ bên ngoài.

Khi phân tích hoạt động của con người và cuộc sống xã hội, Jane đã xa rời chủ nghĩa Mác. Ông coi quan hệ hợp tác là quan hệ xã hội cơ bản. Điều đó là tất nhiên đối với ông, người chỉ mới thấy bức tranh bê ngoài của các mối liên hệ xã hội, nhưng không gán vai trò quan trọng bậc nhất cho các quan hệ kinh tế nền tảng.

Nguyên tắc lịch sử của Vugôtxki khác hẳn so với các cách tiếp cận đã nêu trên. Nguyên tắc lịch sử - đó là vận dụng phương pháp lịch sử của chủ nghĩa Mác vào tâm lý học. Đối với Vugôtxki, các yếu tố quyết định sự phát triển tâm lý người không phải là sự chín muồi sinh học trong phát sinh cá thể, cũng không phải là sự thích nghi sinh học trong cuộc đấu tranh sinh tồn trong phát sinh chủng loại (Tâm lý học trẻ em và tâm lý học động vật theo thuyết tiến hóa), không phải là sự tiếp thu các tư tưởng của thế giới tinh thần được thể hiện trong các sản phẩm văn hóa ("Tâm lý học hiểu biết của Dinchey"), cũng không phải

là các quan hệ hợp tác xã hội (Thuyết của Jane), mà là hoạt động của con người. Cách tiếp cận này có quan hệ hữu cơ với giả thuyết về tính chất gián tiếp của các quá trình tâm lý thông qua các công cụ.

Có thể gọi phương pháp nghiên cứu tâm lý trong quá trình phát sinh cá thể, trước thời kỳ Vugôtxki, là phương pháp cắt ngang. Ở các độ tuổi khác nhau, người ta đo trình độ phát triển và hành vi của trẻ em, trạng thái của các chức năng tâm lý riêng biệt, rồi sau đó căn cứ vào các kết quả đo riêng rẽ xác định các điểm rời rạc trên trục tuổi và xây dựng một bức tranh chung về sự phát triển.

Đối với Vugôtxki, các thiếu sót của phương pháp trên là rất rõ ràng. Ông cho rằng, giả thiết về tính chất gián tiếp đã vạch ra con đường đi đến phương pháp mới, nghiên cứu sự phát triển tâm lý trong phát sinh cá thể, khi đã xuất hiện khả năng mô hình hóa quá trình đó (thuật ngữ này hay được dùng vào những năm 60).

Thực tế phương pháp phát sinh - lịch sử của Vugôtxki trong nhiều trường hợp đã thu được những kết quả mà các phương pháp cắt ngang không thể nào đạt được. Nghiên cứu lịch sử hình thành các chức năng tâm lý cấp cao trong phát sinh cá thể và phát sinh chủng loại, như là các cấu thành được xây dựng trên cơ sở các chức năng tâm lý đơn giản, được gián tiếp bởi các công cụ tâm lý, đã trở thành đề tài chủ yếu của các công trình nghiên cứu của Vugôtxki và các cộng sự của ông.

## VI

Trong cách đề ra nhiệm vụ như vậy thì vấn đề trung tâm sẽ là các công cụ tâm lý : Thực chất chúng là gì và cơ chế gián tiếp của chúng như thế nào?

Lúc đầu, khi tư tưởng về tính gián tiếp mới phôi thai, L.X.Vugõtxki mô tả nó bằng ví dụ một trường hợp bệnh nhân mắc bệnh Parkinson đang nằm viện. Người ta đề nghị bệnh nhân đi, nhưng bệnh nhân chỉ đáp ứng bằng cử động run mà không thể đi được. Sau đó, trên nền nhà, trước mặt bệnh nhân, người ta đặt các tờ giấy trắng và lặp lại yêu cầu trên. Bây giờ bệnh nhân bớt run hơn và thực sự bắt đầu đi chầm chậm trên các tờ giấy.

Khi giải thích các thí nghiệm trên, Vugõtxki nói rằng trước mặt bệnh nhân là hai dây kích thích. Dây thứ nhất là các mệnh lệnh bằng lời, chúng không có khả năng gây ra hành vi thích hợp của bệnh nhân. Khi đó để giúp bệnh nhân, có dây kích thích thứ hai - các tờ giấy trắng. Phản ứng ban đầu của bệnh nhân được gián tiếp qua dây kích thích này. Chính dây kích thích thứ hai thể hiện như là một công cụ điều chỉnh hành vi. Do đó Vugõtxki gọi chúng là các phương tiện kích thích. Trong cách mô tả trên, tư tưởng của Vugõtxki hình như rất gần gũi với quan điểm của tâm lý học hành vi, nhưng thực ra sự gần gũi đó chỉ đơn thuần mang tính chất thuật ngữ. Đối với các nhà tâm lý học hành vi, vấn đề chỉ hạn chế trong việc nghiên cứu hành vi còn đối với Vugõtxki, điều đó chỉ là ví dụ, mà ý nghĩa cơ bản là việc nghiên cứu quá trình gián tiếp các chức năng tâm lý, bằng các phương tiện - công cụ chứ không phải là phản ứng hành vi. ở đây, phạm vi các phương tiện - kích thích không ngừng được mở rộng. Trong đề cương bản báo cáo "phương pháp có tính chất công cụ trong tâm lý học" (1930) Vugõtxki đã đưa ra một loạt ví dụ về các phương tiện - kích thích (công cụ tâm lý) như : ngôn ngữ, các đánh số thứ tự và tính toán, các kỹ thuật ghi nhớ, các ký hiệu đại số, các tác phẩm nghệ thuật, chữ viết, sơ đồ, biểu đồ, bản vẽ, các dấu hiệu quy ước. Ở đây, một lần nữa cần phải thừa nhận dung khí khoa học của Vugõtxki, người đã quyết định liên kết vào một dây các đối tượng, mà nếu nhìn bề ngoài thì

không thể nào so sánh với nhau được. Quan điểm được thừa nhận chung khi đó như sau : Một mặt, các nhà tâm lý học coi sự thích ứng đóng vai trò thực thi chỉ giữ vị trí thứ yếu (như mở các nút thắt trong trí nhớ), mặt khác lại coi chúng như các cấu thành tâm lý nền tảng.

Ở các đối tượng khác nhau đó có điểm gì chung nhất ? Trước hết, chúng đều do con người tạo ra và đều là các thành phần của nền văn hóa (chính vì thế mà học thuyết của Vugôtxki mang tên thuyết lịch sử văn hóa). Ngoài ra tất cả các phương tiện - kích thích đó lúc đầu quay ra ngoài, hướng vào người khác, rồi sau đó các công cụ tâm lý mới quay trở lại hướng vào bản thân, tức là trở thành phương tiện điều chỉnh các quá trình tâm lý của mình. Sau đó các phương tiện - kích thích quay vào bên trong. Chức năng tâm lý được gián tiếp từ bên trong và phương tiện - kích thích bên ngoài không còn cần thiết nữa (đối với cá nhân đó) Vugôtxki gọi cả quá trình đi từ đầu đến cuối đó là "một vòng trọn vẹn của sự phát triển văn hóa-lịch sử các chức năng tâm lý".

Trong bài báo "Vấn đề sự phát triển văn hóa của trẻ em" (1928) ông đã mô tả chi tiết quá trình đó qua các thực nghiệm nhớ từ mà ông và các cộng sự tiến hành ở trẻ em.

Trong các thực nghiệm đó, các bức tranh đóng vai trò phương tiện - kích thích. Nếu trong giai đoạn đầu, nghiệm viên phải đưa ra cho trẻ em các bức tranh, thì trong giai đoạn hai trẻ đã tự chọn được các bức tranh tương ứng (quay công cụ hướng vào bản thân) và trong giai đoạn ba diễn ra sự quay vào phía trong, tức là sự cần thiết về bức tranh đã mất đi. Trong bài báo đó Vugôtxki đã nêu ra một vài kiểu hướng vào trong. Kiểu thay thế đơn giản các kích thích bên ngoài bằng các kích thích bên trong, kiểu trước hết liên kết các bộ phận độc lập của quá trình vào một hành động thống nhất, kiểu tiếp thu chính

bản thân cấu trúc (nguyên tắc) gián tiếp (đây là kiểu hướng vào trong hoàn thiện nhất).

Như vậy, lôgic bên trong quá trình phát triển lý thuyết của Vugôtxki đã dẫn ông đi đến vấn đề nhập tâm hóa mà trường phái tâm lý học Pháp đã nghiên cứu khá kỹ lưỡng vào thời kỳ đó. Nhưng có sự khác biệt cơ bản, mang tính chất nguyên tắc giữa cách hiểu nhập tâm hóa của Vugôtxki và trường phái tâm lý học Pháp. Trường phái tâm lý học Pháp coi nhập tâm hóa là một số hình thức của ý thức xã hội, được tiêm nhiễm vào ý thức cá nhân phi xã hội sẵn có ngay từ đầu (E.Durkheim), hoặc đưa thêm các yếu tố của hoạt động xã hội bên ngoài, hoạt động hợp tác vào khái niệm trên (P.Jane). Đối với Vugôtxki, ý thức chỉ được hình thành trong quá trình nhập tâm hóa. Không tồn tại ý thức phi xã hội ngay từ đầu, xét cả về mặt phát sinh cá thể và phát sinh chủng loại.

Trong các thực nghiệm đó, giả thuyết của Vugôtxki đã được khẳng định nhờ gián tiếp bởi các công cụ tâm lý mà chính quá trình tâm lý cũng thay đổi, cấu trúc của nó cũng được đổi mới (chẳng hạn như trí nhớ lôgic phát triển dựa vào trí nhớ trực quan). Ở đây còn phôi thai một ý tưởng mới của Vugôtxki là trong quá trình gián tiếp đó, tư duy tất yếu sẽ gắn với trí nhớ, đóng vai trò to lớn trong trí nhớ lôgic. Điều đó sau này trở thành điểm xuất phát của quan điểm về các hệ thống tâm lý của Vugôtxki.

Phương pháp lịch sử - phát sinh của Vugôtxki có ý nghĩa nguyên tắc trong các công trình nghiên cứu quá trình gián tiếp. Các số liệu thực tế đã mở ra triển vọng to lớn về khả năng dự báo của phương pháp Vugôtxki. Khoa học tâm lý trước đó đã biết các số liệu do ông tìm được. Chính ông trong bài viết "Vấn đề phát triển có tính chất văn hóa của trẻ em" đã lưu ý đến các thực nghiệm của A.Bine về ghi nhớ, trong đó nghiệm thể sử dụng các phương pháp nhất định nhằm tăng

khá năng nhớ các số. Mặc dù cả Bine và các nhà tâm lý học khác đều biết rõ các số liệu như vậy, nhưng lại không thể giải thích chúng một cách thỏa đáng. Họ chỉ thấy được kỹ thuật tiện lợi để ghi nhớ, cùng lầm là nêu được ý nghĩa ứng dụng của nó.

Không ai tìm được chìa khóa khám phá các quy luật nền tảng của đời sống tâm lý. ở đây cũng cần phải ghi nhận rằng, khi nghiên cứu người lớn, các nghiệm viên không đặt ra vấn đề về sự phát sinh chủng loại và phát sinh cá thể của các chức năng tâm lý tương ứng. Việc phát hiện ra ý nghĩa nền tảng của các số liệu tương ứng chỉ có thể làm được nếu như đi theo con đường nghiên cứu lịch sử - phát sinh của Vugottksi (chính phương pháp này cho phép hình thành chức năng tâm lý này hay khác, chứ không phải là nghiên cứu bằng phương pháp cắt ngang).

Giả thuyết về tính chất gián tiếp của các chức năng tâm lý, kết hợp với phương pháp lịch sử - phát sinh đã mở ra cho Vugottksi các nghiên cứu có triển vọng. Cách tiếp cận này cho phép ông tách ra đơn vị cơ bản của đời sống tâm lý. Trong bài báo "Phương pháp có tính chất công cụ trong tâm lý học" và "Vấn đề phát triển có tính chất văn hoá của trẻ em" ông đã xem xét nó trong quá trình ghi nhớ. Ở bài báo thứ nhất ông viết : "Trong ghi nhớ tự nhiên, mối liên hệ liên tưởng trực tiếp được thiết lập giữa các kích thích A và B, còn trong ghi nhớ có sử dụng kỹ thuật, có sự trợ giúp của công cụ tâm lý X. (như sơ đồ ghi nhớ, điểm nút trên áo ...). Thay vì mối liên hệ trực tiếp A-B là hai mối quan hệ mới A-X và B-X. Mối quan hệ này là một quá trình phản xạ có điều kiện tự nhiên giống như quan hệ A-B. Công cụ mới, nhân tạo (chính là việc thay thế một quan hệ A-B bằng hai quan hệ A-X và B-X) cũng dẫn đến cùng kết quả nhưng bằng con đường khác".

Để hiểu được tư tưởng của Vugottksi cần phải lưu ý rằng đối với ông, các quá trình ghi nhớ chỉ đóng vai trò mô hình. Theo giả thuyết

của ông chính quá trình gián tiếp có vai trò hàng đầu đối với bất kỳ chức năng tâm lý nào. Vì vậy, sơ đồ nêu trên có ý nghĩa tổng quát. Ở đây, nói đến việc thay thế sơ đồ phân tích hai thành phần đã được thừa nhận chung trong tâm lý học những năm 20, bằng sơ đồ phân tích mới 3 thành phần, trong đó giữa kích thích và phản ứng có một thành phần trung gian, gián tiếp : phương tiện - kích thích (hay là công cụ tâm lý).

Tính độc đáo trong tư tưởng của Vugotxki là ở chỗ chỉ có sơ đồ 3 thành phần, không thể phân chia được nữa, mới là đơn vị phân tích tối thiểu vẫn giữ được trong mình các thuộc tính cơ bản của các chức năng tâm lý.

Ở đây xuất hiện một vấn đề có tính chất quyết định: có thực là giả thuyết về tính gián tiếp do Vugotxki nêu ra cho phép tách riêng được đơn vị cấu trúc mới, phù hợp, có tính tổng quát của cấu trúc các chức năng tâm lý hay không ? Nếu điều đó là đúng thì Vugotxki có thể bắt tay vào giải quyết vấn đề ý thức từ lập trường của phương pháp lịch sử - phát sinh. Nhưng trước hết cần phải kiểm tra giả thuyết cơ bản này. Lúc đầu mô hình kiểm tra là trí nhớ, sau đó là chú ý ("Sự phát triển các hình thức chú ý cao cấp ở độ tuổi trẻ em" -1925). Trong quá trình thực nghiệm về chú ý, giả thuyết về tính gián tiếp lại tiếp tục được khẳng định - cấu trúc quá trình chú ý cũng được thay đổi nhờ các công cụ tâm lý.

Chương trình nghiên cứu tiếp theo của Vugotxki và các công sự động chạm đến việc kiểm tra giả thuyết và tính chất gián tiếp trong chức năng tâm lý cơ bản, đó là tư duy. Tuy nhiên, các nghiên cứu đó đã dẫn đến các kết quả mới, bất ngờ.

## VII

Hiển nhiên là tư duy có liên hệ mật thiết với ngôn ngữ. Một số nhà tâm lý (như Watson) đã kết luận rằng tư duy đơn giản chỉ là ngôn ngữ bên trong. Theo Watson sự phát sinh cá thể của tư duy diễn ra theo sơ đồ sau : Nói to - nói thầm - ngôn ngữ bên trong. Tuy nhiên các công trình nghiên cứu của phái Viuxbua, đầu thế kỷ XX, đã chứng tỏ rằng tư duy và ngôn ngữ không phải là một.

Như vậy, trong lĩnh vực này tồn tại hai quan điểm : một quan điểm khẳng định sự trùng hợp hoàn toàn, còn quan điểm kia thì khẳng định sự khác biệt hoàn toàn giữa tư duy và ngôn ngữ. Tính phiến diện của các quan điểm đó đã dẫn đến việc xuất hiện nhiều lý thuyết trung gian, có tính chất thỏa hiệp. Ngay từ đầu, Vugortxki đã không đồng ý với phương pháp xây dựng các lý thuyết đó. Ông nhận thấy rằng, các nhà tâm lý đã phân chia các quá trình tư duy ngôn ngữ của người lớn thành các thành phần, tư duy và ngôn ngữ tách rời nhau. Sau đó họ cố gắng tìm ra mối liên hệ đơn thuần mang tính chất cơ học, bề ngoài giữa hai quá trình đó. Vugortxki đã vạch rõ hai sai lầm cơ bản của tâm lý học lúc bấy giờ là : phân tích theo các phần tử riêng biệt và phương pháp luận phi lịch sử.

Chỉ có đi theo con đường nghiên cứu lịch sử - phát sinh mới có câu trả lời thực sự cho vấn đề về quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ. Tâm lý học đã tích lũy được các tài liệu thực tiễn cho cách tiếp cận đó. Vào những năm 20, các công trình của Keler đã soi luồng ánh sáng mới cho các vấn đề này. Một mặt ông phát hiện ra ở khỉ cái mà ông gọi là trí thông minh công cụ. Mối liên hệ giữa trí thông minh đó với trí tuệ con người (đặc biệt là với trí tuệ ngôn ngữ) là một khả năng. Trí thông minh công cụ có thể xem như là một trong những cấp độ phát triển (chủng loại) diễn ra trước tư duy con người. Mặt khác ở khỉ

Simpanze, người ta đã phát hiện ra một vài nét tương tự giữa ngôn ngữ của khỉ với của người. Nhưng điều lý thú thứ nhất là ở chỗ chính Coler và các nhà nghiên cứu khác kiểm tra thí nghiệm của ông đã có chung ý kiến cho rằng, không có mối liên hệ nào giữa trí thông minh công cụ và mầm mống ngôn ngữ ở khỉ.

Kết quả thu được cho thấy rõ ràng là nguồn gốc tư duy con người và ngôn ngữ là khác nhau và chỉ đến một giai đoạn nào đó thì chúng mới gặp nhau.

Dưới ánh sáng của những số liệu thu được phù hợp với quan điểm của mình, Vugõtxki đã đi đến kết luận rằng, ngôn ngữ là công cụ tâm lý, gián tiếp của tư duy ở giai đoạn phôi thai của nó (ông ám chỉ giai đoạn tư duy này là hoạt động thực tiễn). Nhờ quá trình gián tiếp như vậy mà tư duy ngôn ngữ đã hình thành. Vugõtxki đã diễn tả tư tưởng trên bằng câu nói cổ kính, trích ra từ tác phẩm "Phaust" của Gót, thay cho câu viết trong kinh thánh "Lúc đầu là ngôn ngữ", Gót đã viết: "Lúc đầu là công việc". Đối với Vugõtxki trong vấn đề phát sinh của tư duy trọng tâm được nhấn mạnh vào từ "Lúc đầu". Như vậy lúc đầu là công việc (hoạt động thực tiễn) được gián tiếp bằng ngôn ngữ. Đó chính là bản chất vấn đề do Vugõtxki đặt ra từ góc độ phát sinh chung loại.

Về mặt nguyên tắc, sẽ có một cái gì đó tương tự trong quá trình phát sinh cá thể. J.Piaget đã tiến hành nghiên cứu tư duy và ngôn ngữ dưới góc độ phát sinh cá thể trong những năm 20. Công trình này đã gây ảnh hưởng rất lớn đến Vugõtxki. Đúng ra, cuốn sách "Tư duy và ngôn ngữ" phần lớn được xây dựng để tranh luận với Piaget, cho dù nội dung chính của tác phẩm không phải là như vậy (điều thú vị là chính Piaget đã đọc tác phẩm này vào cuối những năm 50 và đã nhất trí với nhiều nhận xét, phê bình của Vugõtxki). Piaget đã tìm ra tách và mô tả hiện tượng ngôn ngữ tự kỷ mà ông lý giải, như là một biểu hiện phi xã hội cố hữu, có sẵn ở trẻ ngay từ

ban đầu. Sau này tùy theo mức độ xã hội hóa của trẻ, ngôn ngữ tự kỷ sẽ dần dần sê mất đi.

Trong quá trình thực nghiệm, Vugôtxki đã chỉ rõ rằng thực ra, vấn đề diễn ra theo chiều ngược lại. Ngôn ngữ tự kỷ ngay từ đầu đã có tính chất xã hội. Nó không mất đi mà trở thành ngôn ngữ bên trong, nó được nhập tâm hóa. Ngôn ngữ tự kỷ là một công cụ quan trọng bậc nhất của tư duy, được sinh ra trong hoạt động bên ngoài, có đối tượng của trẻ em. Tư duy ngôn ngữ được hình thành tuỳ theo mức độ xã hội hóa hoạt động. Một lần nữa ở đây giả thuyết của Vugôtxki lại được khẳng định : tư duy này sinh từ hoạt động thực tiễn, được gián tiếp bởi lời nói, ngôn ngữ.

Nhưng giả thuyết này đã trải qua sự kiểm nghiệm quan trọng hơn khi nghiên cứu sự hình thành sản phẩm của tư duy ngôn ngữ của trẻ em đó là sự khái quát hóa. Vấn đề đặt ra là kiểm tra xem có đúng ngôn ngữ là công cụ tâm lý gián tiếp quá trình khái quát hóa và hình thành khái niệm ở trẻ em ?

Các công trình nói trên được bắt đầu vào năm 1927 do Vugôtxki cùng với cộng sự của ông, L.X Xakharov và sau khi L.X Xakharov mất Vugôtxki tiếp hành cùng với IU.V.Cotelova và E.I Pascovskaia trong những năm 1928-1930 (phương pháp và kết quả các công trình nghiên cứu nói trên" được trình bày trong tác phẩm "Tư duy và ngôn ngữ" và trong bài viết của L.X Xakharov "Bàn về phương pháp nghiên cứu khái niệm").

Để nghiên cứu quá trình khái quát hóa, Vugôtxki và L.X Xakharov đã đề ra phiên bản mới của phương pháp kích thích kép. Đó là một biến dạng nổi tiếng của phương pháp ngôn ngữ nhân tạo do N.A.X đề xuất từ đầu thế kỷ này, khi nghiên cứu khái niệm. Nghiên cứu được tiến hành theo sơ đồ có tính nguyên tắc, giống như khi nghiên cứu các chức năng tâm lý khác.

Nghiệm thể có nhiệm vụ khái quát hóa, dựa vào một nhóm các dấu hiệu của các khối hình học 3 chiều khác nhau về độ lớn, hình dạng, màu sắc. Vai trò của dãy kích thích thứ hai - các phương tiện kích thích - là các từ nhân tạo, vô nghĩa được đưa vào thực nghiệm

Trong quá trình thực nghiệm đã xuất hiện kết quả không lường trước được, buộc việc nghiên cứu đi theo một hướng khác. Hóa ra là đối với nghiệm thể, nhiệm vụ khái quát các hình khối nhờ sự trợ giúp của các phương tiện kích thích đã bị chuyển thành nhiệm vụ khác - phát hiện ý nghĩa của các phương tiện - kích thích đó, bằng cách chọn chính các khối hình học đó. Như vậy, các công cụ tâm lý, các phương tiện - kích thích đã thể hiện khía cạnh mới - chúng bị biến thành vật mang các ý nghĩa nhất định. Các số liệu thu được cho phép thay đổi thuật ngữ nghiên cứu. Công cụ tâm lý hay các phương tiện kích thích bắt đầu được gọi là các ký hiệu. Từ ký hiệu do Vugôtxki sử dụng với ý nghĩa là "có nghĩa".

Cần phải nói rằng, Vugôtxki quan tâm đến vấn đề vai trò của các ký hiệu trong đời sống tâm lý con người ngay từ khi bắt đầu nghiên cứu tâm lý. Trong những năm làm việc trong lĩnh vực tâm lý học nghệ thuật lần đầu tiên vấn đề đó đã được đặt ra đối với ông. Ngay trong cuốn "Tâm lý học nghệ thuật" ông đã viết rằng các xúc cảm con người do các ký hiệu nhất định gây ra, nhiệm vụ của ông là trên cơ sở phân tích các ký hiệu đó, chuyển sang phân tích xúc cảm. Ở đây, ký hiệu cũng được hiểu như biểu tượng có nghĩa nhất định.

Quan điểm này có tính chất truyền thống đối với phê bình văn học và phê bình nghệ thuật nhưng mới lạ đối với tâm-lý học hay sinh lý học (nhà phản xạ học cũng có thể nói rằng ký hiệu gây ra xúc cảm, chỉ có điều ý ông muốn rằng ký hiệu - là kích thích có điều kiện trong hệ thống phản xạ có điều kiện. Chính nền văn hóa xã hội được Vugôtxki hấp thụ khi còn nghiên cứu vấn đề tâm lý học nghệ thuật, đã

giúp ông không rơi vào các sơ đồ phản xạ học trong việc giải thích các thực nghiệm về khái quát hóa của mình, mà tìm thấy trong đó lối đi đến vấn đề ý nghĩa.

Ở đây cần chú ý rằng vào cuối những năm 20, đầu những năm 30 L.X Vugortxki đã phục hồi việc nghiên cứu vai trò của ký hiệu trong tâm lý học nghệ thuật. Các công trình đó được bắt đầu cùng với X.M Emzenskin về lý thuyết ngôn ngữ điện ảnh (các công trình đó bị gián đoạn do cái chết của Vugortxki, có một số tài liệu về vấn đề này vẫn còn lưu trong tài liệu của Emzenskin).

Như vậy, đối với L.X Vugortxki việc nghiên cứu vấn đề khái quát, sự phát triển khái niệm, vấn đề nghĩa của từ thể hiện như một đường lối nghiên cứu sự phát sinh cá thể của tư duy, điều đó đã trở thành điểm nút thắn kinh của toàn bộ lý thuyết của ông.

Các thực nghiệm được tiến hành theo phương pháp kích thích kép đã cho thấy rằng khái niệm (cùng với nó là nghĩa của từ) đã trải qua một số giai đoạn phát triển.

Giai đoạn thứ nhất (các em nhỏ trước tuổi học) là giai đoạn lộn xộn (Syncretic). Đối với trẻ em, từ ngữ chưa có ý nghĩa đáng kể. Các em nhầm các hình khối theo dấu hiệu ngẫu nhiên (chẳng hạn như sự gần gũi về không gian hay theo dấu hiệu nổi bật bề ngoài....). Sự liên kết dựa trên ấn tượng ngẫu nhiên rõ ràng là không bền vững.

Giai đoạn thứ hai: - Giai đoạn tổ hợp. Sự khái quát - tổ hợp thể hiện bằng một số hình thức khác nhau. Điểm chung của chúng, trẻ nhầm các đối tượng chưa vào kinh nghiệm cảm tính trực tiếp và các đối tượng có các mối liên hệ đích thực với nhau. Ở đây bắt cứ mối liên hệ nào cũng có thể được dùng làm cơ sở để đưa một đối tượng vào tổ hợp, miễn là nó có thực. Trong quá trình xuất hiện tổ hợp, các mối liên hệ đó như là cơ sở để phân nhóm cũng thay đổi thường xuyên.

Chúng cứ trôi tuột đi, đánh mất bản sắc của mình, giữa chúng chỉ còn lại cái chung, được phát hiện thông qua một thao tác thực hành duy nhất nào đó. Ở cấp độ này trẻ chưa có khả năng nghiên cứu một dấu hiệu hay mối liên hệ của các đối tượng bên ngoài tình huống cụ thể có sẵn, nhìn thấy được. Trong tình huống này các đối tượng có rất nhiều dấu hiệu đan xen nhau, do vậy trẻ cứ chạy từ đặc điểm này đến đặc điểm khác...

Tất cả các dấu hiệu đều bình đẳng về mặt chức năng, giữa chúng không có thứ bậc. Một đối tượng cụ thể tham gia vào tổ hợp, như một phần tử trực quan, có thực, cùng với các dấu hiệu có thực không thể tách rời. Trong quá trình hình thành khái quát hóa, ký hiệu ngôn ngữ đóng vai trò hàng đầu. Nó chỉ tên các đối tượng được liên kết theo một dấu hiệu có thực nào đó.

Giả khái niệm, một trong những hình thức của nó có vị trí quan trọng trong tổ hợp. Theo Vugottksi, giả khái niệm tạo ra một hình thức đặc biệt, phổ biến, lấn át toàn bộ của tư duy tổ hợp ở trẻ độ tuổi trước tuổi học.

Sự khái quát hóa căn cứ các đặc điểm bề ngoài là khái niệm, nhưng nếu xét theo kiểu quá trình dẫn đến việc khái quát thì đó là tổ hợp. Trẻ có thể tự chọn tất cả các tam giác thành một nhóm không lệ thuộc vào màu sắc, kích thước. Tuy nhiên phân tích kỹ lưỡng cho thấy rằng sự liên kết do trẻ thực hiện trên cơ sở nắm bắt các dấu hiệu trực quan đặc trưng của "tam giác" (tính chất đóng kín, sự cắt nhau của các cạnh ...) mà chưa tách bạch các thuộc tính bản chất của hình học, tức là chưa có ý niệm về tam giác. Do việc phân nhóm như vậy do con người có quan niệm như vậy tạo ra, cho nên cuối cùng thì giả khái niệm và khái niệm trùng nhau nếu xét theo góc độ kết quả. Nhưng đằng sau chúng lại là các phương pháp làm việc, các thao tác trí tuệ khác nhau.

Giai đoạn thứ ba - Giai đoạn khái niệm. Khái niệm được tạo ra trên cơ sở chọn các đối tượng, có liên quan với nhau theo một dấu hiệu, bằng cách trừu tượng hóa nó. Khi các dấu hiệu trừu tượng đã được tách ra và các phần tử riêng biệt đã được trừu tượng khỏi tình huống trực quan, thì đó là giai đoạn đầu tiên hình thành khái niệm. Khái niệm xuất hiện khi và chỉ khi một loạt dấu hiệu đã được trừu tượng hóa, được tổng hợp lại một lần nữa. Từ ngữ đóng vai trò quyết định trong việc hình thành khái niệm. Nó vừa là phương tiện hướng sự chú ý vào dấu hiệu tương ứng, vừa là phương tiện trừu tượng hóa. Ở đây, vai trò của từ (nghĩa của ký hiệu từ ngữ) hoàn toàn khác so với ở cấp độ tổ hợp.

Công trình nghiên cứu này đã cung cấp hàng loạt kết quả quan trọng và đã đặt ra hàng loạt vấn đề. Điều quan trọng trong lý thuyết của Vugottksi là việc phát hiện thấy rằng nghĩa của từ, thay đổi chức năng từ chỗ chỉ tên đến chỗ làm phương tiện trừu tượng hóa. Phương pháp kích thích kép, một lần nữa đã được khẳng định, đã chỉ rõ rằng trong quá trình khái quát hóa ký hiệu đã thể hiện như một phương pháp gián tiếp (vai trò của ký hiệu thay đổi trong các giai đoạn khác nhau).

Tuy nhiên, nghiên cứu của Vugottksi đã đặt ra nhiều vấn đề mới hơn là trả lời các câu hỏi cũ, khi áp dụng vào vấn đề hình thành khái niệm và vấn đề khái quát hóa. Thành tựu quan trọng nhất ở đây là phát hiện ra cấp độ tổ hợp và nhất là cấp độ giả khái niệm. Ngay lập tức ở đây nảy sinh câu hỏi: Tại sao tâm lý học truyền thống lại bỏ qua không tách ra giả khái niệm? Vấn đề là ở chỗ tâm lý học truyền thống lẩn lộn giữa khái niệm và giả khái niệm và không biết cách phân biệt chúng. Tâm lý học truyền thống coi dấu hiệu duy nhất của khái niệm là khái quát hóa, tách ra một cái chung nào đó. Trong cách tiếp cận

như vậy, thì thực sự không thể nào phân biệt được khái niệm và giả khái niệm.

Điều quan trọng cần lưu ý rằng, đặc điểm trên của khái niệm không phải là đặc điểm tâm lý mà là đặc điểm có tính chất lôgic hình thức. Chuyển đặc điểm đó một cách không phê phán từ lôgic hình thức, nơi nó có tác dụng thực sự sang tâm lý học, nơi nó không có nội dung là có hại cho tâm lý học. Đó là điều mà chính các nhà tâm lý học chưa ý thức được. Lần tấn công đầu tiên vào cách lý giải trên bắt đầu từ những năm 20 do công trình nghiên cứu của EYENS tiến hành. Còn công trình của Vugõtxki là đòn bẩy trợ. Phương pháp nghiên cứu tâm lý lịch sử - phát sinh của Vugõtxki đã vạch trần tính chất sai lầm về mặt tâm lý của việc định nghĩa khái niệm một cách hình thức. Cách định nghĩa này đã kết hợp các hiện tượng có nguồn gốc khác nhau vào một nhóm (khái niệm thực sự và giả khái niệm). Nhưng điều bất thường trong phát hiện của Vugõtxki lại là ở chỗ, chính ông khi nghiên cứu khái niệm, đã đi theo con đường phát triển của khái niệm. Xuất phát từ tình huống trực quan, nhưng nhờ phương pháp lịch sử - phát sinh, kết quả nghiên cứu đã vạch rõ tính chất không phù hợp của con đường đó. Tất nhiên, sự quy gán về nội dung đối tượng vẫn là điểm không thể bàn cãi của cách giải thích duy vật về khái niệm, nhưng không nên lắn lộn nó với tính chất trực quan mang tính chất tình huống. Vugõtxki cũng cảm thấy rằng, cấp độ cao của khái quát tình huống trực quan, dù sao cũng chưa phải là cấp độ phát triển cao của chính khái niệm.

Bằng cách như vậy, khái niệm được làm rõ trong toàn bộ tính chất trừu tượng và khái quát của mình, rất gần gũi với giả khái niệm và tổ hợp, cùng với chúng, tạo ra một không gian riêng. Chúng gần gũi với nhau về mặt nội dung khái quát hóa. Để đạt tới mức độ phát

triển cao của khái niệm, cần phải xuất phát từ một nguyên tắc khái quát hóa khác, tiếp cận khái niệm từ phương diện khác.

Sự tiếp tục tìm kiếm tiếp theo của Vugortxki đi theo hướng này. Nhiều vấn đề ông chưa kịp giải quyết, nhưng những gì mà ông đã làm (trong những năm 1930-1931 dưới sự lãnh đạo của ông, J.I Siph đã chuyên nghiên cứu vấn đề này) đã để lại dấu vết đáng kể trong tâm lý học và sau này đã được ứng dụng rộng rãi trong thực tiễn.

L.X Vugortxki phân biệt hai loại khái niệm : khái niệm thông thường và khái niệm khoa học. Khái niệm thông thường - đó là khái niệm đã được làm rõ trong các thí nghiệm đã được nêu ở trên. Đó là cấp độ cao mà trước đó có thể có sự khái quát đi từ tình huống trực quan, trừu tượng hóa theo một dấu hiệu trực quan nào đó. Những khái niệm đó, về thực chất là những biểu tượng chung đi từ cụ thể đến trừu tượng. Đó là các khái niệm ngẫu hứng. Trong tác phẩm "Tư duy và ngôn ngữ", Vugortxki gọi khái niệm thông thường là "Sự khái quát các đồ vật".

Công trình của Siph đã xác định rằng, khái niệm khoa học được hình thành ở trẻ em theo cách khác. Đó là "Sự khái quát của ý nghĩ". Ở đây đã xác định được mối liên hệ giữa các khái niệm, đã có sự liên kết các khái niệm thành hệ thống. Tiếp đó, trẻ em ý thức được hoạt động tư duy của riêng mình. Nhờ đó, ở trẻ em hình thành thái độ đặc biệt với đối tượng, cho phép phản ánh trong đối tượng cái mà khái niệm kinh nghiệm không thể làm được (xâm nhập vào bản chất của đối tượng). Con đường hình thành khái niệm khoa học, như Vugortxki đã chỉ rõ, là đối lập với con đường hình thành khái niệm thông thường, ngẫu hứng. Đó là con đường đi từ cái trừu tượng đến cái cụ thể, khi mà trẻ em ngay từ đầu đã nhận thức khái niệm tốt hơn là nhận thức đối tượng của khái niệm. Vào thời kỳ này, Vugortxki không thể nghiên cứu vấn đề cho đến cùng, nhưng việc thể hiện bằng thực nghiệm sự

thể hiện bằng thực nghiệm sự khác biệt của các quá trình hình thành khái niệm thông thường và khái niệm khoa học là một thành tựu khoa học to lớn.

Sự phối hợp phát triển khái niệm thông thường và khái niệm khoa học ở trẻ em như thế nào ? Vugortxki đã gắn vấn đề này với vấn đề rộng hơn, đó là dạy học và phát triển. Trong quá trình thực nghiệm ông đã gặp hiện tượng phát triển khái niệm khoa học diễn ra nhanh hơn sự phát triển khái niệm thông thường. Từ việc phân tích hiện tượng đó, đã dẫn ông đến kết luận rằng mức độ lĩnh hội khái niệm thông thường chỉ rõ trình độ phát triển hiện thời của trẻ, còn mức độ lĩnh hội khái niệm khoa học chỉ rõ vùng phát triển gần nhất của chúng. Việc đưa ra khái niệm "vùng phát triển gần nhất" là công lao to lớn của Vugortxki đối với tâm lý học và giáo dục học.

Khái niệm thông thường thực sự được phát triển một cách tự do, ngẫu hứng. Khái niệm khoa học thâm nhập vào ý thức trẻ em trong quá trình dạy học "Nhưng nếu như khái niệm khoa học .... được trẻ phát triển khi chúng chưa trải qua giai đoạn phát triển đó... thì chúng ta bắt đầu hiểu rằng việc dạy học có thể đóng vai trò thực sự to lớn và quyết định trong sự phát triển trí tuệ của trẻ em". "Dạy học chỉ tốt khi nó đi trước sự phát triển". Khi đó việc dạy học "Khêu gợi hàng loạt các chức năng đang ở trong giai đoạn chín muồi, nằm trong vùng phát triển gần nhất" ... ("Tư duy và ngôn ngữ").

Như vậy, vùng phát triển gần nhất đặc trưng bởi sự khác biệt giữa khả năng mà trẻ có thể tự giải quyết và cái mà nó sẽ làm được nhờ sự giúp đỡ của thầy giáo.

Quan điểm này đối với thời ông đang sống mang tính chất cách mạng. Mọi người đều biết, lúc bấy giờ quan điểm cho rằng dạy học chỉ có thể đi sâu sự phát triển và củng cố thành tựu đã đạt được của sự phát triển đang thống trị. Người ta cảm thấy rằng không thể có chuyện

dạy học đi trước sự phát triển của trẻ em - không được dạy điều mà cơ sở của nó trong trẻ em chưa chín muồi. Trình độ phát triển của trẻ em có thể xác định qua việc trẻ có thể làm gì một cách độc lập. Việc phân tích sự phát triển của trẻ em được tiến hành theo phương pháp cắt ngang và như vậy về nguyên tắc chỉ có thể rút ra được kết luận như vậy mà thôi. Nhưng vấn đề đã thay đổi tận gốc, sau khi áp dụng phương pháp lịch sử - phát sinh của Vugottxki. Phương pháp này cho phép làm rõ mức độ phát triển trí tuệ tiềm tàng của trẻ em - vùng phát triển gần nhất.

Việc áp dụng khái niệm này có ứng dụng thực tiễn trực tiếp trong việc giải quyết các nhiệm vụ chẩn đoán trình độ phát triển của trẻ em. Việc chẩn đoán có thể thực hiện theo trình độ hiện thời hay theo trình độ tiềm tàng.

Sau khi giả thuyết về tính gián tiếp của các quá trình tâm lý đã được kiểm tra trong quá trình hình thành các chức năng tâm lý khác nhau (tư duy, trí nhớ, chú ý...) sau khi đã xây dựng các phương pháp mới tương ứng cho việc nghiên cứu tâm lý, Vugottxki đã quay trở về vấn đề xuất phát cơ bản mà bậc thang tiến gần đến nó là thuyết lịch sử văn hóa, đó là vấn đề ý thức. Đến lúc có thể có những giải đáp đầu tiên cho các vấn đề đặt ra từ ban đầu và vạch ra con đường giải quyết các vấn đề mới. L.X Vugottxki không kết thúc được nhiệm vụ này. Cái chết đã ngăn cản ông hoàn thành sứ mệnh đó. Do đó không được coi lý thuyết tâm lý học của ông là hoàn chỉnh, trọn vẹn. Nhưng dù sao bộ khung cơ bản của học thuyết về ý thức được ông vạch ra đã gây ra sự chú ý rất lớn. Để hiểu được cách tiếp cận của ông về vấn đề này, cần tham khảo các tác phẩm như "Tư duy và ngôn ngữ" (đặc biệt là chương cuối cùng), bản báo cáo "Vấn đề phát triển và hủy hoại các chức năng tâm lý cấp cao (1934), bài giảng "Trò chơi và vai trò của nó trong sự phát triển tâm lý trẻ em (1933); "Bản viết tay chưa hoàn

"thành" về học thuyết của Spinoza và Decac về xúc cảm dưới ánh sáng của tâm lý học thần kinh hiện đại" (1934); Đề cương tóm tắt "Tâm lý học và học thuyết về định khu các chức năng tâm lý" (1934). Nhiều ý tưởng có liên quan đến vấn đề này được chứa đựng trong các tác phẩm ban đầu của ông, đặc biệt là công trình "Lịch sử phát triển các chức năng tâm lý cấp cao" và báo cáo "về các hệ thống tâm lý" (1930).

Vugotxki đã đi đến những kết luận cơ bản nào ? Các chức năng tâm lý phát triển trong quá trình phát triển lịch sử loài người. Yếu tố quyết định sự phát triển đó là ký hiệu. L.X Vugotxki viết : "Trong cấu trúc cao nhất, ký hiệu và cách sử dụng nó là tiêu điểm mang tính chất quyết định về mặt chức năng của toàn bộ quá trình". Ký hiệu - đó là bất kỳ một biểu tượng quy ước nào có ý nghĩa xác định. Từ là ký hiệu tổng quát. Chức năng tâm lý cấp cao được hình thành trên cơ sở chức năng tâm lý đơn giản, được gián tiếp bởi các ký hiệu trong quá trình nhập tâm hóa. Nhập tâm hóa - đó là quy luật cơ bản của sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao trong sự phát sinh chủng loại và phát sinh cá thể : "Bất cứ một chức năng nào trong sự phát triển mang tính chất văn hóa ... cũng đều biểu hiện hai lần, theo hai hướng, lần thứ nhất trong xã hội, sau đó trong tâm lý, lần thứ nhất giữa mọi người như một phạm trù tâm lý bên ngoài, sau đó... như một phạm trù tâm lý bên trong" ("Lịch sử phát triển các chức năng tâm lý cấp cao" 1960). Trong quá trình nhập tâm hóa, hình thành ý thức con người. Đầu những năm 30 sự hiểu biết quá trình nhập tâm hóa của Vugotxki đã diễn ra sự thay đổi sâu sắc. Chính ông đã nói về điều đó như sau : "Trong quá trình phát triển ... không chỉ có sự thay đổi các chức năng như trước đây chúng ta đã nghiên cứu (đó là sai lầm của chúng ta), không phải chỉ có cấu trúc của chúng thay đổi mà còn có cả sự thay đổi các quan hệ, mối liên hệ giữa các chức năng với nhau, xuất hiện các nhóm khác nhau mà ở cấp độ trước đó chưa được biết đến ("về các

hệ thống tâm lý"). Ở đây L.X Vugôtxki muốn thu hút chú ý của mọi người vào sự khác biệt giữa hai khía cạnh của vấn đề mà không công bằng đối với bản thân. Nếu không bắt đầu từ những "sai lầm" đó để nghiên cứu sự thay đổi của từng chức năng do ảnh hưởng của tính gián tiếp thì không thể đi đến các kết luận mới về sự thay đổi các mối liên hệ giữa các chức năng trong quá trình phát triển.

Khi bàn về vấn đề các mối liên hệ giữa các chức năng, Vugôtxki đã lưu ý đến các công trình của nhà tâm lý học động vật Nga nổi tiếng V.A.Vagner. Ở con người này, ông đã tìm thấy khái niệm tiến hóa theo các con đường đơn thuần và hỗn hợp, một khái niệm hết sức quan trọng đối với bản thân. Thế giới động vật có đặc trưng là tiến hóa theo con đường đơn thuần, tức là "Biểu hiện của bản năng mới, của một dạng bản năng, làm cho toàn bộ hệ thống chức năng đã hình thành trước đây không thay đổi" (Vấn đề phát triển và hủy hoại các chức năng tâm lý cấp cao, 1960). Ngược lại đối với sự phát triển ý thức con người thì "Trước hết ... sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao không chỉ thể hiện ở sự phát triển từng chức năng tâm lý .... mà cả ở sự thay đổi mối liên hệ giữa các chức năng tâm lý cấp cao, 1960).

Cùng với bước ngoặt chuyển sang nghiên cứu quan hệ giữa các chức năng, Vugôtxky đã chú ý đến khái niệm mới: "Hệ thống tâm lý" trong tâm lý học, khái niệm này được sử dụng với các ý nghĩa khác nhau trước thời kỳ Vugôtxki. Ông hiểu khái niệm này là hệ thống các mối liên hệ giữa các chức năng, là cấu trúc giữa các chức năng, chịu trách nhiệm đối với một quá trình tâm lý nhất định (tri giác, trí nhớ, tư duy vv...). Trong "các bài giảng về tâm lý học" (1932) ông viết "Sự phát triển tư duy có ý nghĩa then chốt đối với toàn bộ cấu trúc ý thức và đối với toàn bộ hoạt động của các chức năng tâm lý".

Trong lý thuyết của Vugôtxki, khái niệm hệ thống tâm lý tỏ ra rất sáng tạo. Từ lâu các nhà tâm lý học đã biết rằng trong quá trình trí

nhớ logic không chỉ có sự tham gia của trí nhớ mà còn có cả tư duy. Công lao của L.X Vugôtxki là ở chỗ, dựa trên cơ sở phương pháp lịch sử - phát sinh, đã chỉ rõ việc hình thành các hệ thống tâm lý xảy ra như thế nào trong quá trình gián tiếp các chức năng tâm lý đơn giản thông qua các ký hiệu. Hiện tượng này đã từng được phát hiện trong các thực nghiệm về sự phát triển "trí nhớ gián tiếp" ("Vấn đề phát triển có tính chất văn hóa của trẻ em"). Nhưng khi đó nó có ý nghĩa trong ngữ cảnh giả thuyết về tính chất gián tiếp. Nay giờ trong quá trình nghiên cứu các hệ thống tâm lý, nhờ hiện tượng trên, Vugôtxki đã đi đến một loạt các vấn đề tâm lý mới và thú vị.

Vấn đề định khu các chức năng tâm lý cấp cao đã được đặt ra dưới góc độ khác. Người ta đã biết rằng trong thế kỷ XIX, có thuyết định khu hẹp. Các nhà nghiên cứu theo thuyết này chỉ thấy nhiệm vụ chính của mình là tìm ra khu vực trên não chịu trách nhiệm về diễn biến của quá trình tâm lý này hay quá trình tâm lý khác. Trong thế kỷ XX, tư tưởng đó đã lỗi thời. Do ảnh hưởng của các thành tựu mới trong thần kinh học và trong sinh lý học cách đặt vấn đề như trên là sai lầm.

Các nhà khoa học như K.Gonstein, Serington vv... đã phát triển các quan niệm về tính chất phức tạp của hoạt động tâm lý, về sự không tồn tại của định khu hẹp các chức năng tâm lý .... Tuy nhiên, họ không tìm ra lối thoát phủ hợp.

Quan niệm về các hệ thống tâm lý đã cho phép Vugôtxki vạch ra lối thoát từ khung hoảng của thuyết định khu. Ông đã đưa cách tiếp cận mới cho vấn đề định khu - cách tiếp cận động, mang tính chất lịch sử - phát sinh, nhấn mạnh đến việc hình thành hệ thống tâm lý như thế nào. Nhưng đường lối nghiên cứu ở đây không đi theo tuyến phát triển chủng loại và phát triển cá thể mà theo con đường nghiên cứu các trường hợp bệnh lý - sự suy thoái các hệ thống tâm lý (chẳng hạn như

tổn thương não). ở đây Vugôtxki đã phát hiện ra quy luật quan trọng : sự tổn thương một vùng vỏ não nhất định trong độ tuổi trẻ em có ảnh hưởng đến sự phát triển của các vùng nằm phía trên vùng đó, còn sự tổn thương chính vùng não đó ở độ tuổi trưởng thành thì ngược lại có ảnh hưởng đến các vùng não thấp nhất ("Tâm lý học và học thuyết về định khu các chức năng tâm lý"). Quan điểm này mà chủ yếu là việc áp dụng phương pháp lịch sử - phát sinh và nghiên cứu các tổn thương định khu của não đã trở thành xuất phát điểm cho sự phát triển một lĩnh vực mới của khoa học - Tâm lý học thần kinh.

Nhờ có khái niệm về các hệ thống tâm lý đã mở ra quan niệm mới về vấn đề ý thức. Ngày càng trở lên rõ ràng rằng việc nghiên cứu cấu trúc ý thức không phải là xuất phát từ các chức năng riêng biệt, mà xuất phát từ việc nghiên cứu các hệ thống tâm lý. Nhưng Vugôtxki chưa kịp triển khai cách phân tích như vậy. Có cơ sở để giả thiết rằng, theo lôgic của lý thuyết, thì ông phải đặt ý nghĩa vào trung tâm của ý thức, một vấn đề mà ông hết sức quan tâm trong những ngày cuối cùng của cuộc đời.

Cách tiếp cận của Vugôtxki đối với vấn đề này đòi hỏi phải có sự xem xét đặc biệt. Tất nhiên khi đưa ý thức vào thế giới các sản phẩm văn hóa cũng như ký hiệu và ý nghĩa, thì có cảm giác là ông đã xa rời chương trình đặt ra ban đầu, hướng việc nghiên cứu trước hết vào hoạt động lao động thực tiễn có đối tượng của con người, vào cái mà về thực chất Vugôtxki đã dốc toàn bộ nỗ lực của mình. L.X.Vugôtxki đã cảm thấy thấm thía điều đó khi xem xét các vấn đề then chốt của ý thức và hoạt động khi ông viết rằng "Cuộc sống được mở ra đằng sau ý thức". Nhưng bằng cách nào để xâm nhập vào cuộc sống hay nói cách khác bằng cách nào để xâm nhập vào hoạt động thực tiễn ?

Cần phải nói rằng một số nhà tâm lý những năm 30 (như A.A Talankin, P.I Razmuklov) đã nắm bắt và nhấn mạnh đến điểm yếu thực sự này trong việc hiểu biết mối liên hệ giữa ý thức và cuộc sống thực tiễn. Vấn đề đã và đang rất phức tạp trong tâm lý học.

Trong những năm 20, Vugortxki đã cố gắng đưa phạm trù hoạt động thực tiễn vào tâm lý học. Vào những năm 30, ông bắt đầu vòng nghiên cứu thứ hai. Bây giờ ông thấy nhiệm vụ chính là phân tích lĩnh vực tình cảm - động cơ và cho rằng hoạt động của lĩnh vực này quy định các quá trình tâm lý và ý thức. Ở cuối cuốn sách "Tư duy và ngôn ngữ" ông viết : "ý nghĩ - không phải là điểm cuối cùng... ý nghĩ không phải được sinh ra từ ý nghĩ khác mà từ lĩnh vực động cơ của ý thức... Đằng sau là xu hướng ý chí, cảm xúc. Chỉ có nó mới đưa ra được câu trả lời "Tại sao" trong khi phân tích tư duy". Công trình khoa học bắt đầu theo hướng này có tên là "Học thuyết Spinoza và Decac về xúc cảm dưới ánh sáng của tâm lý thần kinh hiện đại" đã không hoàn thành được. Ở đây, Vugortxki về cơ bản mới kịp phân tích công lao của Decac.

Còn có một kế hoạch gắn liền hoạt động và ý thức do Vugortxki vạch ra trong các tác phẩm cuối cùng của ông (chẳng hạn trong bài giảng "Trò chơi và vai trò của nó trong sự phát triển tâm lý trẻ em", 1933). Nếu như trước đây ông cho thấy rằng hoạt động của trẻ em quy định việc hình thành tư duy của nó, thì bây giờ ông chỉ rõ hoạt động bên ngoài (trò chơi) quy định sự phát triển tâm lý như thế nào ("tạo ra vùng phát triển gần nhất"). Chính hoạt động này là hoạt động chủ đạo. Vugortxki tập trung chú ý đến khía cạnh xúc cảm của trò chơi.

Trong một bài viết khó có thể đánh giá tất cả mọi vấn đề mà L.X.Vugortxki đã nghiên cứu và đã thực hiện. Ông là một trong những nhà bách khoa toàn thư cuối cùng của khoa học tâm lý. Các công trình về tật học, về giáo dục học vv... còn nằm ngoài việc nghiên cứu của

chúng tôi. Các vấn đề đó sẽ được làm sáng tỏ trong các tập tương ứng của cuốn sách này. Chúng tôi cho rằng nhiệm vụ của mình là nêu rõ sự tiến hóa của lý thuyết Tâm lý học đại cương của Vugõtxki, một bộ phận cơ bản trong hoạt động khoa học đa dạng của ông. Mục đích của Vugõtxki là xây dựng cơ sở cho tâm lý học Mácxit mà cụ thể là tâm lý học ý thức. Ông đã nhận thấy rằng phạm trù trung tâm đối với tâm lý học Mácxít cần phải là hoạt động có đối tượng của con người và mặc dù thuật ngữ "hoạt động có đối tượng" không xuất hiện trong các công trình của ông, nhưng ý nghĩa khách quan của các công trình đó và ý đồ chủ quan của ông là như vậy. Công thức đầu tiên thể hiện phạm trù đó là thuyết lịch sử văn hóa của Vugõtxki cùng với tư tưởng về tính chất gián tiếp các quá trình tâm lý bởi các công cụ tâm lý. Qua ý tưởng này Vugõtxki đã đưa phương pháp biện chứng vào khoa học tâm lý, đặc biệt là đã đề ra phương pháp lịch sử phát sinh riêng của mình.

Những tư tưởng đó đã cho phép ông đi đến hàng loạt các thành tựu khoa học xuất sắc. Đồng thời trọng tâm chú ý của Vugõtxki là hoạt động, là lĩnh vực xúc cảm, động cơ. Chương trình mới này ông chưa kịp thực hiện.

Những tư tưởng mà Vugõtxki nêu ra cách chúng ta đã 50 năm nhưng các vấn đề trung tâm mà ông đã dành cả cuộc đời để giải quyết vẫn còn cấp bách đối với tâm lý học hiện đại dựa trên các nguyên tắc lý luận - phương pháp luận do ông khởi thảo. Chính đó là kết quả cơ bản và sự đánh giá tốt nhất sự nghiệp khoa học của nhà tâm lý học vĩ đại thế kỷ XX L.X.Vugõtxki.

# Ý THỨC NHƯ MỘT VẤN ĐỀ

## TÂM LÝ HỌC HÀNH VI<sup>(1)</sup>

### I

Trong các sách, báo khoa học của chúng ta, vấn đề bản chất tâm lý của ý thức đang bị cố tình bỏ qua. Người ta cố gắng không nhận thấy nó. Đối với tâm lý học non trẻ, hình như nó không tồn tại. Hậu quả là trước mắt chúng ta các hệ thống tâm lý học, ngay từ đâu đã mang trong mình hàng loạt các khiếm khuyết. Chúng tôi sẽ nêu lên một vài khiếm khuyết trong số đó, theo quan điểm của mình.

1. Bỏ qua vấn đề ý thức, tâm lý học tự mình chặn đứng con đường đi đến việc nghiên cứu nhiều vấn đề phức tạp của hành vi con người. Nó buộc phải hạn chế bằng việc giải thích các mối liên hệ đơn giản nhất của cơ thể thống nhất với thế giới.

Để khẳng định điều đó là đúng, chỉ cần liếc nhìn mục lục cuốn sách của V.MBecherev "Cơ sở đại cương của phản xạ học con người" (1923): "Nguyên tắc bảo toàn năng lượng; Nguyên tắc biến đổi không ngừng; Nguyên tắc nhịp điệu; Nguyên tắc thích nghi; Nguyên tắc đối kháng, tác động ngang bằng; Nguyên tắc tương đối". Tóm lại, có rất nhiều nguyên tắc bao trùm không chỉ hành vi của động vật và con người mà toàn bộ thế giới. Ở đây không có lấy một quy luật tâm lý nào nói về mối liên hệ đã phát hiện được hay sự lệ thuộc của các hiện tượng đặc trưng cho tính độc đáo của hành vi con người khác biệt với hành vi của động vật.

<sup>(1)</sup> L.X Vugotxki tuyển tập 1. M. NXB giáo dục 1984 tiếng Nga. Bài viết năm 1925 đã được in trong tuyển tập "Tâm lý học và chủ nghĩa Mác" do K.N Coenhilov chủ biên.

Ở thái cực khác của cuốn sách - là một thực nghiệm kinh điển: hình thành phản xạ có điều kiện, một thực nghiệm tuy nhỏ nhưng về nguyên tắc rất quan trọng, nhưng lại không lấp đầy không gian thế giới từ phản xạ có điều kiện cấp một đến nguyên tắc tương đối. Sự không tương ứng giữa mái nhà và nền móng, giữa chúng thiếu hẳn cả tòa nhà là điều rất dễ dàng nhận thấy. Còn quá sớm để nêu ra nguyên tắc tổng quát trong các tài liệu phản xạ học. Ở đây, người ta dễ dàng lấy cái tri thức từ các lĩnh vực khoa học khác đem ứng dụng vào tâm lý học. Ở đây, chúng ta lấy nguyên tắc càng rộng và càng bao quát bao nhiêu thì sẽ càng dễ dàng kéo nó đến sự kiện cần thiết cho chúng ta. Chớ quên rằng nội hàm và ngoại diện của khái niệm luôn luôn nằm trong mối tương quan tỷ lệ nghịch. Vì ngoại diện của các nguyên tắc tổng quát tiến đến vô cùng nên nội hàm tâm lý cũng giảm rất nhanh đến số không.

Đây không phải là sai lầm cá biệt của đường lối Becherev. Dưới dạng này hay dạng khác, sai lầm này được phát hiện và nó gây ảnh hưởng đến bất cứ cố gắng nào trình bày một cách có hệ thống học thuyết về hành vi con người như là một phản xạ trần truồng.

2. Phủ nhận ý thức và ý đồ xây dựng hệ thống tâm lý học không có khái niệm này, một "tâm lý học không có ý thức" theo cách nói của P.P Blonkski<sup>(2)</sup> 1921, dẫn đến việc phương pháp bị tước mất các phương tiện cần thiết nhất để nghiên cứu các phản ứng, không thể phát hiện được bằng mắt thường, như cử động bên trong, ngôn ngữ bên trong, phản ứng của cơ thể vv... Đứng trước những vấn đề đơn giản nhất của hành vi con người thì việc chỉ nghiên cứu các phản ứng nhìn thấy được bằng mắt thường là hoàn toàn không đúng. Trong khi đó, hành vi con người được tổ chức sao cho chính các cử động đó bên

---

<sup>(2)</sup> Nhà giáo dục học, tâm lý học Xô Viết.

trong rất khó nắm bắt định hướng và điều chỉnh nó... Khi chúng ta hình thành phản xạ có điều kiện tiết nước bọt ở chó, chúng ta tổ chức bước đầu hành vi của nó bằng các tác động bên ngoài. Nếu không thí nghiệm sẽ thất bại. Điều đó cũng giống như việc chúng ta bước đầu tổ chức hành vi của nghiệm thể bằng các chuyển động bên trong nào đó - qua chỉ dẫn, giải thích vv . Nếu những chuyển động đó bất ngờ bị thay đổi trong quá trình thực nghiệm thì toàn bộ bức tranh hành vi sẽ thay đổi.

Như vậy, chúng ta thường xuyên sử dụng các phản ứng ức chế: Chúng ta biết rằng chúng diễn ra không ngừng trong cơ thể, rằng vai trò to lớn điều chỉnh hành vi thuộc về chúng, vì nó có tính chủ định. Nhưng chúng ta bị tước mất tất cả phương tiện nghiên cứu các phản ứng bên trong đó.

Nói ngắn gọn: Con người luôn luôn thầm nghĩ và điều đó bao giờ cũng có ảnh hưởng đến hành vi. Sự thay đổi bất ngờ các ý nghĩ trong khi làm thực nghiệm luôn luôn ảnh hưởng đến toàn bộ hành vi của nghiệm thể (chẳng hạn bất ngờ có ý nghĩ "Mình sẽ không nhìn vào máy") nhưng chúng ta lại không biết tính toán các ảnh hưởng đó ra sao.

3. Xoá nhoà bất cứ ranh giới mang tính chất nguyên tắc giữa hành vi động vật và hành vi con người. Sinh vật học lẫn với xã hội học, sinh lý học lẫn với tâm lý học. Hành vi con người được nghiên cứu ở mức độ nó còn là hành vi của động vật có vú. ý thức và tâm lý, cái mới mang tính chất nguyên tắc đưa vào hành vi con người đã bị bỏ qua. Để minh họa xin nêu hai quy luật: quy luật tắt dần (hay là quy luật ức chế trong) của phản xạ có điều kiện do I.P Pavlov phát hiện

năm 1923 và quy luật tập trung (trội) do A.A Uxtomxki<sup>(3)</sup> phát biểu (1923).

Quy luật tắt dần (quy luật ức chế trong) của phản xạ có điều kiện đã xác định rằng trong điều kiện tác động kéo dài của tác nhân kích thích có điều kiện mà không được cung cấp bằng tác nhân kích thích không điều kiện thì phản xạ có điều kiện sẽ dần dần yếu đi và cuối cùng là biến mất.

Bây giờ ta chuyển sang hành vi con người. Chúng ta tạo một phản ứng có điều kiện ở nghiệm thể đối với một kích thích nào đó: "khi nghe tiếng chuông hãy nhấn tay vào chìa khoá". Chúng ta lặp lại thí nghiệm 40, 50, 100 lần. ở đây có hiện tượng tắt dần hay không? Ngược lại, mối liên hệ được cung cấp từ lần này sang lần khác, từ ngày này sang ngày khác. Xuất hiện một mỗi - nhưng quy luật tắt dần không ám chỉ điều đó. Rõ ràng là ở đây không thể chuyển một cách đơn giản quy luật từ lĩnh vực tâm lý học động vật sang tâm lý học con người. Cần phải có một quy ước nào đó mang tính chất nguyên tắc. Nhưng chúng ta không những không biết về nó mà thậm chí còn không biết nó ở đâu và tìm nó như thế nào.

Quy luật một đã xác định rằng trong hệ thần kinh động vật tồn tại các ổ hưng phấn có thể kéo các ổ hưng phấn khác thấp hơn đang tồn tại trong hệ thần kinh trong thời gian đó về phía mình. Hưng phấn phát dục ở mèo, việc nuốt và bài tiết, phản xạ ôm của ếch - đều được tăng cường do tác động của một tác nhân kích thích nào đó chen vào.

Từ đây người ta chuyển trực tiếp sang hành động chú ý của con người và phát hiện thấy rằng cơ sở sinh lý của hành động đó là hiện tượng trội. Nhưng thực ra là chú ý bị tước đi đặc điểm đó - mất đi khả năng tăng cường chú ý do tác động của tác nhân kích thích phụ.

---

<sup>(3)</sup> Nhà sinh lý học Xô Viết

Ngược lại bất cứ một tác nhân kích thích chen ngang nào cũng làm phân tán và làm suy yếu sự tập trung chú ý. ở đây lại có sự chuyển quy luật trội phát hiện được ở mèo và Ếch sang quy luật hành vi con người. Rõ ràng cần phải có sự sửa đổi căn bản.

4. Điều cơ bản nhất là việc loại bỏ ý thức ra khỏi lĩnh vực khoa học tâm lý, ở một mức độ đáng kể, đã bảo vệ chủ nghĩa nhị nguyên và chủ nghĩa duy tâm của tâm lý học chủ quan trước đây. M V Becherev khẳng định rằng hệ thống phản xạ học không đối lập với giả thuyết "về tâm hồn" (1923). Ông cho rằng các hiện tượng có tính chất chủ quan hay có ý thức là hiện tượng thứ yếu, là các hiện tượng bên trong đặc biệt kèm theo các phản xạ kết hợp. Nhị nguyên luận được củng cố bằng cách cho phép và thậm chí thừa nhận tính tất yếu của việc xuất hiện trong tương lai một khoa học riêng - phản xạ học chủ quan.

Tiền đề cơ bản của phản xạ học là: cho phép giải thích mọi vấn đề về hành vi con người mà không cần dựa vào các hiện tượng chủ quan, xây dựng tâm lý học không có tâm lý - Điều đó thể hiện tính nhị nguyên của tâm lý học chủ quan (nghiên cứu tâm lý đơn thuần, tách biệt).

Một nửa khác của chủ nghĩa nhị nguyên là: ở nơi nào có tâm lý thì ở đó không có hành vi và ngược lại nơi nào có hành vi thì không có tâm lý. Cả "Tâm lý" và "hành vi" đều được hiểu như các hiện tượng hoàn toàn khác nhau.

Không có một nhà tâm lý học nào, dù là người theo chủ nghĩa duy tâm cực đoan lại không phủ nhận chủ nghĩa duy vật sinh học của phản xạ học. Nhưng ngược lại bất cứ chủ nghĩa duy tâm nào cũng đều ủng hộ nó.

5. Đuối ý thức ra khỏi tâm lý học chúng ta sẽ mãi mãi bị giới hạn trong vòng luẩn quẩn sinh học. Thậm chí Becherev cũng cho rằng "các quá trình chủ quan hoàn toàn là thừa hay là các hiện tượng phụ

trong tự nhiên, vì chúng ta biết rằng bất cứ cái gì thừa trong tự nhiên cũng sẽ bị tiêu diệt. Trong khi đó thực nghiệm đã nói với chúng ta rằng các hiện tượng chủ quan đạt được mức độ phát triển cao nhất trong các quá trình phức tạp nhất của hoạt động so sánh".

Như vậy, điều còn lại là phải thừa nhận một trong hai: Hoặc là điều đó có và đúng như vậy - khi đó không thể nghiên cứu hành vi con người, các hình thức phức tạp của hoạt động so sánh mà không đến xá đến tâm lý của họ; hoặc là điều đó không đúng - khi đó tâm lý là hiện tượng phụ đứng ngoài mà việc giải thích mọi thứ không cần đến nó và như vậy chúng ta sẽ đi đến điều vô lý về mặt sinh học. Sẽ không có khả năng thứ ba.

6. Đối với chúng ta thì cách đặt vấn đề như vậy sẽ mãi mãi đóng kín con đường nghiên cứu các vấn đề cơ bản nhất, đó là nghiên cứu cấu trúc hành vi của con người, phân tích thành phần và các hình thức của nó. Chúng ta sẽ mãi mãi nằm trong vòng của quan niệm sai lầm cho rằng hành vi là phép cộng của các phản xạ.

Phản xạ - là khái niệm trừu tượng: Xét về phương pháp luận nó là khái niệm có giá trị nhưng nó không thể trở thành khái niệm cơ bản của tâm lý học, một khoa học cụ thể về hành vi con người. Nói chung con người không phải cái túi bằng da chứa đầy phản xạ và não không phải là khách sạn cho hàng loạt các phản xạ có điều kiện ngẫu nhiên dừng chân.

Nghiên cứu các phản xạ trội trên động vật, nghiên cứu sự tích hợp của các phản xạ đã chỉ ra một cách chắc chắn rằng hoạt động và phản xạ của từng bộ phận có thể không phải là tinh tại mà là chức năng của trạng thái chung của cơ thể. Hệ thần kinh làm việc như một thể thống nhất.

Công thức này của Serington<sup>(4)</sup> cần phải được đặt vào nền tảng của học thuyết về cấu trúc hành vi.

Thực chất ý nghĩa của từ "phản xạ" được dùng ở nước ta hiện nay rất giống với ý nghĩa của câu chuyện về Kanhitphertan. Một người nước ngoài sống ở Hà Lan khi hỏi mọi người "Người ta chôn ai vậy ?, Nhà của ai đấy ? Ai đi qua đấy ?..." đều được trả lời bằng từ Kanhitphertan. Anh ta đã ngây thơ nghĩ rằng mọi thứ ở đất nước này đều do Kanhitphertan làm ra. Trong khi đó tiếng Hà Lan từ Kanhitphertan có nghĩa là "tôi không hiểu anh nói gì".

Đó là bằng chứng chứng minh cho việc không hiểu hiện tượng nghiên cứu là trường hợp của phản xạ mục đích hay phản xạ tự do<sup>(5)</sup>. Ai cũng biết đó không phải là phản xạ khác về cấu trúc, là cơ chế hành vi. Chỉ trong điều kiện quy mọi thứ vào một mẫu số chung mới có thể nói về mọi thứ như sau: đó là phản xạ, cũng giống như: đó là Kanhetphertan, ở đây từ phản xạ là vô nghĩa.

Thế nào là cảm giác ? - Đó là phản xạ. Thế còn ngôn ngữ, cử chỉ, nét mặt? - Đó cũng là phản xạ. Còn bản năng, xúc cảm ? - Tất cả đều là phản xạ. Tất cả những hiện tượng mà trường phái Viurbur nghiên cứu trong các quá trình tư duy cấp cao, mà Phrot nghiên cứu khi phân tích giấc ngủ - cũng đều là phản xạ. Nếu tất cả đúng là như vậy thì tính chất phi khoa học của các lý giải trần trụi đó thật là rõ ràng. Trong phương pháp phân tích như vậy thì khoa học không những không đem lại ánh sáng và sự rõ ràng cho vấn đề nghiên cứu, không giúp cho việc phân chia hạn chế đối tượng, hình thức, hiện tượng mà còn bắt mọi người nhìn mọi thứ trong ánh sáng lờ mờ, khi tất cả dính

<sup>(4)</sup> Nhà sinh lý học Anh - Người sáng lập thuyết về tính chất tích hợp của hoạt động của hệ thần kinh trung ương

<sup>(5)</sup> Khái niệm về phản xạ mục đích hay phản xạ tự do do Pavlov đề xuất

liền với nhau, không có giới hạn giữa các đối tượng. Cái này là phản xạ, cái kia cũng là phản xạ, nhưng sự khác biệt giữa chúng là gì ?

Cái cần phải nghiên cứu không phải là phản xạ mà là hành vi - cơ chế, thành phần và cấu trúc của nó. ở nước ta cứ mỗi lần xuất hiện ảo ảnh trong thực nghiệm đối với động vật hay con người là hình như chúng ta nghiên cứu phản ứng hay phản xạ. Thực chất là chúng ta nghiên cứu hành vi, vì rằng chúng ta buộc phải hạn chế trước hành vi của nghiệm thể bằng cách nào đó để bảo đảm có phản ứng hay phản xạ. Nếu không chúng ta chẳng thu được kết quả gì.

Trong các thí nghiệm của Pavlov, chẳng lẽ chó chỉ phản ứng bằng phản xạ tiết nước bọt, chứ không phải bằng tổ hợp các phản ứng vận động khác nhau (vận động bên trong và vận động bên ngoài) và chả lẽ chúng không có ảnh hưởng gì đến diễn biến của phản xạ đang được quan sát ? và chẳng lẽ kích thích có điều kiện được đưa vào trong các thí nghiệm đó không tự nó gây ra các phản ứng ? (như phản ứng định hướng của tai, mắt vv...). Tại sao việc đóng đường liên hệ có điều kiện lại xảy ra giữa phản xạ tiết nước bọt và tiếng chuông chứ không phải là ngược lại, tức là không phải nuieng thịt gây ra chuyển động định hướng ? Chẳng lẽ nghiệm thể khi nhấn tay vào chìa khoá theo tín hiệu lại thể hiện toàn bộ phản ứng của mình ? Còn sự thư giãn chung của cơ thể, ngả lưng vào ghế, ngả đầu, thở phào lại không phải là bộ phận đáng kể của phản ứng ?

Tất cả những điều nói trên vạch rõ tính chất phức tạp của bất cứ phản ứng nào, vạch rõ sự phụ thuộc của nó vào cấu trúc của cơ chế hành vi mà phản ứng đó có tham gia, và không thể nghiên cứu phản ứng dưới dạng trừu tượng. Ngoài ra cũng không nên quên điều đó trước khi rút ra những kết luận lớn, quan trọng từ thực nghiệm kinh điển với phản xạ có điều kiện, rằng việc nghiên cứu mới chỉ bắt đầu và mới chỉ bao quát một nhóm rất hẹp, rằng mới chỉ nghiên cứu một hai

loại phản xạ (phản xạ tiết nước bọt và phản xạ vận động tự vệ và mới chỉ là các phản xạ cấp I và theo khuynh hướng bất lợi về mặt sinh học đối với động vật (vì sao động vật lại phải tiết nước bọt đáp ứng với các tín hiệu xa, với các tác nhân kích thích cấp cao ?). Vì vậy chúng ta cảnh giác với việc chuyển các quy luật của phản xạ học trực tiếp vào tâm lý học. V. A Vacner<sup>(6)</sup> (1923) đã nói rất đúng rằng phản xạ là nền móng nhưng căn cứ vào phản xạ chưa thể nói được cái gì sẽ được xây dựng trên đó.

Từ những suy nghĩ trên chúng tôi cho rằng nên thay đổi quan điểm đối với hành vi con người như là cơ chế nghiên cứu hoàn toàn bằng chìa khoá phản xạ có điều kiện. Nếu không có giả thuyết làm việc ban đầu về bản chất tâm lý của ý thức thì không thể xem xét lại một cách có phê phán tất cả vốn liếng khoa học trong lĩnh vực này, lựa chọn và gieo mầm cho nó, chuyển thành ngôn ngữ mới, đề ra các khái niệm và vấn đề mới.

Tâm lý học không được loại bỏ ý thức mà cần vật chất hoá nó, chuyển nó thành ngôn ngữ khách quan tồn tại một cách khách quan và thường xuyên vạch trần những điều giả tạo, hoang đường. Thiếu điều đó thì không thể có chuyện dạy học, phê bình và nghiên cứu.

Điều dễ hiểu là không được coi ý thức như một loại hiện tượng thứ yếu về mặt sinh học, sinh lý học và tâm lý học. Phải tìm cho nó một ví trí và giải thích nó trong cùng một dãy hiện tượng cùng với tất cả các phản ứng của cơ thể. Đó là đòi hỏi đầu tiên đối với giả thuyết làm việc của chúng ta. ý thức là một vấn đề của cấu trúc hành vi. Những đòi hỏi khác là: giả thuyết cần phải nhanh chóng giải thích những vấn đề cơ bản có liên quan đến ý thức - vấn đề bảo toàn năng lượng, tự ý thức, bản chất của các lĩnh vực tâm lý học thực nghiệm

---

<sup>(6)</sup> Người sáng lập ra tâm lý học so sánh Nga

(của tư duy, tình cảm và ý chí), khái niệm vô thức, sự tiến hoá của ý thức, sự đồng nhất và thống nhất của nó.

Ở đây, dưới dạng ngắn gọn và sơ lược mới chỉ trình bày những ý nghĩ cơ bản nhất, chung nhất, ban đầu mà theo chúng tôi ở giao điểm của chúng sẽ là giả thuyết làm việc tương lai về ý thức trong tâm lý học hành vi.

## II

Bây giờ chúng tôi chuyển sang vấn đề từ bên ngoài, từ tâm lý học.

Mọi hành vi cơ bản nhất của động vật được cấu tạo từ hai nhóm phản ứng: nhóm phản ứng bẩm sinh, vô điều kiện và nhóm tập nhiễm, có điều kiện. Ở đây, phản ứng không điều kiện là tinh hoa sinh học di truyền kinh nghiệm tập thể của chủng loại, còn các phản ứng tập nhiễm xuất hiện trên cơ sở kinh nghiệm di truyền đó qua việc thiết lập các mối liên hệ mới có trong kinh nghiệm cá nhân. Như vậy, có thể quy ước rằng toàn bộ hành vi của động vật bao gồm kinh nghiệm di truyền cộng với kinh nghiệm di truyền x với kinh nghiệm cá nhân. Đácuyn đã làm sáng tỏ nguồn gốc của kinh nghiệm di truyền, còn I.P Pavlov thì phát hiện ra cơ chế nhận kinh nghiệm đó. Nhìn chung công thức này bao trùm hành vi của động vật.

Vấn đề sẽ khác đối với con người. Ở đây muốn nắm bắt đầy đủ tất cả các hành vi cần đưa các phần tử mới vào công thức. Ở đây, trước hết cần phải nhấn mạnh tới kinh nghiệm rộng rãi được kế thừa của con người so với động vật.

Con người không chỉ sử dụng các kinh nghiệm được kế thừa về phương diện vật chất. Toàn bộ cuộc sống của chúng ta, lao động và hành vi đều dựa vào việc sử dụng rộng rãi kinh nghiệm của các thế hệ trước, kinh nghiệm không phải được truyền qua việc sinh đẻ từ cha cho con. Chúng tôi quy ước đó là kinh nghiệm lịch sử.

Bên cạnh đó còn có kinh nghiệm xã hội, kinh nghiệm của những người khác. Kinh nghiệm này tham gia như một thành phần rất quan trọng trong hành vi con người. Không phải tôi chỉ có các mối liên hệ được đóng kín (trong kinh nghiệm cá nhân tôi) giữa các phản xạ không điều kiện và các phản ứng riêng biệt của môi trường, mà còn có cả một tập hợp các mối liên hệ đã được thiết lập trong kinh nghiệm của những người khác. Nếu như tôi biết sa mạc Xahara và sao hỏa dù chưa một lần ra khỏi đất nước của mình, và không lần nào nhìn qua kính thiên văn thì hiển nhiên là nguồn gốc của kinh nghiệm đó thuộc về kinh nghiệm của những người khác, những người đã đi qua Xahara và ngắm nhìn các vì sao qua kính thiên văn. Cũng hiển nhiên là kinh nghiệm đó không có ở động vật. Chúng tôi gọi đó là thành phần xã hội của hành vi chúng ta.

Cuối cùng, cái mới thực sự đối với hành vi con người là sự thích ứng của nó và hành vi thích ứng này có các hình thức mới so với động vật. Ở động vật - là thích ứng thụ động với môi trường, còn ở con người - là sự thích ứng tích cực của môi trường đối với bản thân. Đúng là ở động vật chúng ta cũng gặp các dạng ban đầu của thích ứng tích cực trong hoạt động bản năng (làm tổ ...), nhưng thứ nhất là ở động vật các hình thức đó không phải là chủ đạo, không có vai trò cơ bản và thứ hai là về thực chất chúng vẫn mang tính chất thụ động về mặt cơ chế thực hiện.

Con nhện chăng tơ, con ong làm tổ bằng sáp do bản năng một cách máy móc như nhau. Ở đây không tìm thấy sự tích cực hơn so với

trong các phản ứng thích nghi khác. Vấn đề khác đi đối với người thợ dệt và nhà kiến trúc (Mác đã nói rằng trước hết họ xây tác phẩm của mình trong đầu; kết quả nhận được trong quá trình lao động đã có sẵn trong đầu trước khi bắt đầu quá trình lao động. Cách giải thích đó là hoàn toàn không phải bàn cãi, nó không có nghĩa nào khác ngoài nói về sự tích luỹ kinh nghiệm bắt buộc đối với lao động của con người. Lao động lặp lại trong cử động của tay và trong sự thay đổi của vật liệu, cái mà trước đó đã được làm trong biểu tượng của người lao động giống như là các mô hình của chính các cử động và vật liệu đó.

Ở động vật, không thể có sự tiếp thu kinh nghiệm cho phép phát triển các hình thức thích nghi tích cực như ở con người.

Đến bây giờ thành phần mới của công thức hành vi của con người có dạng như sau: Kinh nghiệm lịch sử, kinh nghiệm xã hội, kinh nghiệm đã được tăng cường.

Còn lại một vấn đề: cần nối các thành phần mới và thành phần cũ của công thức bằng ký hiệu gì? Chúng ta đã biết dấu nhân kinh nghiệm di truyền với kinh nghiệm cá nhân. Nó có nghĩa là cơ chế phản xạ có điều kiện.

Phần sau của bài báo này dành cho việc tìm kiếm các dấu còn thiếu.

### III

Trong phần trên đã nêu các vấn đề có tính chất sinh học và xã hội.

Bây giờ chúng ta sẽ xem xét khía cạnh sinh lý của nó. Thậm chí cả những thực nghiệm đơn giản nhất với các phản xạ riêng rẽ cũng động chạm đến vấn đề phối hợp các phản xạ hay chuyển phản xạ vào hành vi. Ở phần trên đã sơ bộ nói rằng bất cứ thí nghiệm nào của Pavlov cũng đòi hỏi hành vi có tổ chức ban đầu của chó, sao cho mỗi

liên hệ cần thiết duy nhất có thể đóng lại trong sự va chạm của các phản xạ. Chính Pavlov (1950) cũng đã buộc phải hình thành một số phản xạ phức tạp hơn ở chó. Nhiều lần ông đã vạch rõ sự va chạm của hai phản xạ khác nhau xuất hiện trong quá trình thí nghiệm.

Ở đây không phải lúc nào cũng thu được kết quả như nhau:

Trong trường hợp này là sự lấn át của phản xạ tiết nước bọt đối với phản xạ tự vệ, còn trong trường hợp khác lại có sự tăng cường đồng thời cả hai phản xạ. Hai phản xạ giống như hai đĩa cân (cách nói của Pavlov). Ông không nhầm mắt làm ngơ đối với tính chất phức tạp bất thường trong diễn biến của phản xạ. Ông nói: Nếu chúng ta lưu ý rằng phản xạ đối với kích thích bên ngoài không chỉ được giới hạn và được điều chỉnh bởi hành động phản xạ đồng thời bên ngoài khác, mà còn bởi tập hợp các phản xạ bên trong, cũng như hoạt động của tất cả các tác nhân kích thích bên trong có thể có như: kích thích hoá học, nhiệt học vv... Nếu chú ý cả đến các bộ phận khác nhau của hệ thần kinh trung ương cũng như trực tiếp đến các phần tử làm việc của nó, thì quan niệm đó đã bao quát toàn bộ tính chất phức tạp của các hiện tượng đáp ứng bằng phản xạ.

Nguyên tắc cơ bản phối hợp các phản xạ được làm rõ trong các công trình nghiên cứu của Serington thể hiện trong sự đấu tranh giữa các nhóm cơ quan thụ cảm khác nhau để giành giật trường vận động chung. Vấn đề là ở chó trong hệ thần kinh các nơ ron hướng tâm nhiều hơn số nơ ron ly tâm nên mỗi nơ ron vận động có quan hệ về mặt phản xạ không chỉ với một mà với nhiều cơ quan thụ cảm và có thể là với tất cả cơ quan thụ cảm. Trong cơ thể thường xuyên xuất hiện sự đấu tranh giành giật trường vận động chung, nhằm chiếm hữu một cơ quan làm việc giữa các cơ quan thụ cảm khác nhau. Kết cục của cuộc

đấu tranh đó lệ thuộc vào các nguyên nhân rất phức tạp, đa dạng khác nhau. Như vậy, hoá ra là bất cứ một phản ứng được thực hiện nào, bất cứ phản xạ chiến thắng nào cũng đều xuất hiện sau cuộc đấu tranh, sau xung đột tại "điểm liên kết" (Serington).

Hành vi là một hệ thống các phản ứng đã chiến thắng.

Serington nói rằng trong điều kiện bình thường, nếu đặt vấn đề ý thức sang một bên thì toàn bộ hành vi của động vật được cấu thành từ các bước chuyển tiếp lân lượt của trường cuối cùng khi thì đến nhóm phản xạ này, khi thì đến nhóm phản xạ kia. Nói cách khác, hành vi chính là cuộc đấu tranh không bao giờ tắt. Có cơ sở để giả thiết rằng một trong những chức năng quan trọng nhất của não bộ chính là thiết lập sự phối hợp giữa các phản xạ, xuất hiện từ các điểm cách xa nhau.

Theo Serington, cơ chế phối hợp của trường vận động chung được dùng làm cơ sở của quá trình chú ý. Nhờ nguyên tắc này, tại mỗi thời điểm có sự thống nhất hành động và điều đó được dùng làm cơ sở cho khái niệm nhân cách. Như vậy việc tạo ra sự thống nhất của nhân cách là nhiệm vụ của hệ thần kinh - Serington đã khẳng định như vậy. Phản xạ là một phản ứng thống nhất của cơ thể. Cần phải coi mỗi cơ, mỗi cơ quan là "một tấm séc vô danh mà bất cứ nhóm cơ quan thụ cảm nào cũng có thể có".

Có thể làm sáng tỏ quan niệm chung về hệ thần kinh qua sự so sánh sau: "Hệ thống cơ quan thụ cảm liên quan đến hệ thống những đường đi ra giống như miệng phễu ở phía trên với lỗ thoát của nó ở phía dưới. Nhưng mỗi cơ quan thụ cảm có quan hệ không chỉ với một mà với nhiều và có thể với toàn bộ với các sợi đi ra: Tất nhiên từng mối liên hệ có độ bền khác nhau. Do đó, nếu tiếp tục so sánh với cái phễu thì có thể nói rằng miệng phễu rộng gấp 5 lần đáy phễu, bên trong phễu này là các cơ quan thụ cảm. Chúng cũng lại là những cái phễu, miệng của chúng hướng về đáy của phễu chung và bao phủ nó

hoàn toàn. I.P.Pavlov (1950) đã so sánh các bắn cầu đại não với trạm điện thoại, nơi đóng các mối liên hệ tạm thời giữa các phần tử của môi trường và các phản ứng riêng rẽ. Lớn hơn rất nhiều so với trạm điện thoại, hệ thần kinh của chúng ta giống như các cửa nhỏ trong một tòa nhà lớn nào đó mà trong cơn hoảng loạn đám đông hàng nghìn người lao tới. Chỉ có một số người có thể đi qua được cửa. Những người qua được chỉ là một số ít từ hàng nghìn người đã bị chết hoặc bị chèn ép.

Điều đó minh họa gần đúng tính chất của cuộc đấu tranh, của quá trình động, biện chứng giữa thế giới và con người và trong con người. Cuộc đấu tranh đó được gọi là hành vi.

Từ đây rút ra 2 luận điểm cần thiết để đặt ra một cách đúng đắn vấn đề ý thức như là cơ chế hành vi.

1. Thế giới đưa vào miệng phễu hàng nghìn tác nhân kích thích, những ham muốn, lời mời gọi. Bên trong phễu là một cuộc đấu tranh dụng độ không ngừng. Tất cả hưng phấn được đi ra từ đáy phễu dưới dạng các phản ứng trả lời của cơ thể, với số lượng rất nhỏ. Hành vi được thực hiện chỉ là một phần rất nhỏ của khả năng. Từng phút giây trong con người đều tràn đầy những khả năng chưa được thực hiện. Những khả năng chưa được thực hiện này của hành vi chúng ta, sự chênh lệch giữa miệng và đáy phễu chính là một hiện thực cũng giống như các phản ứng đã xảy ra vì tất cả 3 yếu tố tương ứng của phản ứng đều có mặt.

Hành vi chưa được thực hiện đó có thể có các hình thức rất đa dạng cả trong cấu trúc dù phức tạp như thế nào chăng nữa của trường hữu hạn chung và cả trong các phản xạ phức tạp. "Trong các phản xạ phức tạp, các cung phản xạ đôi khi liên kết với nhau trong quan hệ với một bộ phận của trường chung và đấu tranh với nhau trong quan hệ với bộ phận khác của nó". Như vậy phản ứng có thể chỉ được thực hiện một nửa hoặc một phần.

2. Nhờ có sự cản bằng hết sức phức tạp, của cuộc đấu tranh phức tạp nhất giữa các phản xạ trong hệ thần kinh, thường xuyên cần có một kích thích mới với cường độ không đáng kể để quyết định kết quả của cuộc đấu tranh. Trong cuộc đấu tranh của các lực lượng đối kháng một lực mới không đáng kể tự nó quyết định kết quả và hướng của lực tương đương. Trong cuộc chiến tranh lớn, một quốc gia nhỏ bé liên kết với một bên có thể quyết định việc thắng bại. Điều đó có nghĩa là có thể hình dung dễ dàng rằng các phản ứng không đáng kể, thậm chí khó nhận thấy có thể đóng vai trò lãnh đạo tùy theo tương quan tại "điểm liên kết", trong đó có sự tham gia của chúng.

#### IV

Có thể phát biểu quy luật đơn giản, tổng quát, cơ bản nhất về mối liên hệ giữa các phản xạ như sau: Các phản xạ có liên quan với nhau theo các quy luật phản xạ có điều kiện, ngoài ra bộ phận đáp ứng của một phản xạ (bộ phận vận động, bộ phận nội tiết) trong điều kiện thích hợp có thể trở thành tác nhân kích thích có điều kiện (hay là ức chế có điều kiện) của một phản xạ khác, nối tác nhân kích thích ngoại biên với phản xạ mới trong cung phản xạ. Hàng loạt các mối liên hệ như vậy có khả năng di truyền và thuộc về các phản xạ không điều kiện. Phần còn lại của các mối liên hệ đó được tạo ra trong quá trình thực nghiệm và nó không thể không được tạo ra thường xuyên trong cơ thể. I.P Pavlov gọi cơ chế này là phản xạ dây chuyền và áp dụng nó để giải thích bản năng. Trong các thí nghiệm của G.P Delenui<sup>(7)</sup> (1923), cơ chế này cũng được tìm thấy khi nghiên cứu các cử động của cơ theo nhịp. Các cử động này cũng là phản xạ dây chuyền. Như vậy, cơ chế này giải thích một cách tốt nhất sự kết hợp các phản xạ

---

<sup>(7)</sup> Nhà Sinh lý học Xô Viết

vô thức, tự động. Tuy nhiên, nếu không chú ý vào một và chỉ một hệ thống phản xạ mà vào các hệ thống khác nhau và vào khả năng chuyển từ hệ thống này sang hệ thống khác, thì về cơ bản đó chính là cơ chế của ý thức trong ý nghĩa khách quan của nó.

Khả năng cơ thể chúng ta trở thành tác nhân kích thích (bằng các hành động của mình) đối với chính mình (đối với các hành động khác) - Đó chính là cơ sở của ý thức:

Ngay từ bây giờ đã có thể nói về sự tác động qua lại rõ ràng của các hệ thống phản xạ riêng rẽ, về sự phản ánh hệ thống này vào hệ thống khác. Chó phản ứng với axít clohiđric bằng phản xạ tiết nước bọt, nhưng chính nước bọt lại là tác nhân kích thích mới đối với phản xạ nuốt hay nhổ ra ngoài. Trong liên tưởng tự do tôi đọc một từ kích thích: "Hoa hồng" - "Hoa thuỷ tiên". Đó cũng là phản xạ nhưng đó lại là tác nhân kích thích cho từ tiếp theo: "Hoa thuỷ dương mai". Tất cả đều nằm trong một hệ thống hay các hệ thống gần gũi với nhau. Tiếng rú của con sói (như một kích thích) gây ra trong người tôi các phản xạ sợ hãi (phản xạ cơ thể, cử động của nét mặt), thay đổi nhịp thở, nhịp tim, run, khô cổ họng (phản xạ). Các phản xạ đó buộc tôi phải nói "tôi sợ". Ở đây có sự chuyển từ hệ thống này sang hệ thống khác.

Có lẽ, trước hết phải hiểu tính có chủ định, tính có ý thức của các hành vi và trạng thái của chúng ta trong từng thời điểm như một hệ thống chức năng của các cơ chế chuyển từ nhóm phản xạ này sang nhóm phản xạ khác.

Bất cứ phản xạ bên trong nào (với tư cách là tác nhân kích thích gây ra hàng loạt các phản xạ khác từ hệ thống khác) càng được chuyển một cách đúng đắn sang các hệ thống khác thì chúng ta càng có khả năng ý thức rõ ràng các thể nghiệm trong bản thân và ở những người khác và nó càng được thể nghiệm một cách có ý thức hơn (được cảm nhận, được củng cố trong ngôn ngữ).

Việc hiểu rõ cũng có nghĩa là chuyển các phản xạ này vào các phản xạ khác. Cái vô thức, cái tâm lý cũng có nghĩa là phản xạ không được chuyển sang các hệ thống khác. Có khả năng tồn tại nhiều mức độ của tính chủ định, tức là các mức độ tác động qua lại của các hệ thống tham gia vào cơ chế của phản xạ đang vận hành. Ý thức về các thể nghiệm của mình cũng có nghĩa là có tên của chúng trong tư cách là tác nhân kích thích đối với các thể nghiệm khác. Ý thức là thể nghiệm của các thể nghiệm, đúng ra là các thể nghiệm bản chất của các thể nghiệm về các đối tượng. Nhưng chính khả năng phản xạ (thể nghiệm đối tượng) lại là tác nhân kích thích (đối tượng thể nghiệm) đối với phản xạ mới. Cơ chế của tính chất có chủ định này chính là cơ chế chuyển các phản xạ từ hệ thống này vào hệ thống khác. Điều đó cũng gần giống như cái mà VM.Becherev gọi là các phản xạ ý thức được và các phản xạ không ý thức được.

Vấn đề ý thức cần phải được tâm lý học đặt ra và giải quyết trong ý nghĩa: ý thức là sự tác động qua lại, là sự phản ánh, là sự kích thích lẫn nhau của các hệ thống phản xạ khác nhau. Ý thức được cái gì đang được lan truyền với tư cách là tác nhân kích thích sang các hệ thống khác và gây ra sự phản hồi trong đó. ý thức luôn luôn là tiếng vọng, là bộ máy trả lời. Ở đây tôi xin trích dẫn 3 nguồn tài liệu:

1. Đây là chỗ thích hợp để nhắc lại rằng đã nhiều lần trong các tài liệu tâm lý học, đã coi phản ứng quay vòng như là cơ chế hướng phản xạ vào cơ thể nhờ sự giúp đỡ của các dòng hướng tâm. Cơ chế này là cơ sở của ý thức (N.N Langhe 1914). Ở đây người ta cũng thường nêu ý nghĩa về mặt sinh học của phản ứng quay vòng: Kích thích mới, được phản xạ chuyển đi gây ra phản xạ mới thứ hai. Phản xạ này hoặc là tăng cường, hoặc là lặp lại, hoặc làm suy yếu và chèn ép phản xạ đầu tiên tuỳ theo trạng thái chung của cơ thể, tức là tuỳ thuộc vào đánh giá của cơ thể đối với chính phản xạ của mình. Như

vậy, phản ứng quay vòng không phải là sự liên kết đơn giản mà là sự liên kết trong đó một phản ứng được điều khiển bằng phản xạ khác. Chính điểm này đã đặt ra cái mới trong cơ chế của ý thức: Vai trò điều chỉnh của nó đối với hành vi.

2. Serington đã phân biệt hai trường thu cảm ngoài và thu cảm trong. Một trường nằm trên bề mặt cơ thể còn trường kia nằm ở mặt trong của một số bộ phận, nơi mà một bộ phận môi trường bên ngoài đi vào. Ông còn nói riêng về trường thu cảm cơ gân được kích thích bởi chính nó, bởi chính sự thay đổi diễn ra trong các cơ, gân, khớp, mạch máu.

"Khác với các trường thu cảm trong và trường thu cảm ngoài, các cơ quan thu cảm, trường thu cảm cơ gân chỉ bị kích thích bởi các ảnh hưởng thứ cấp đi từ bên ngoài cơ thể. Tác nhân kích thích của chúng là trạng thái hoạt động của bộ phận cơ thể này hay bộ phận cơ thể khác: chẳng hạn như việc co cơ được coi như là phản xạ cơ sở đáp ứng với việc kích thích cơ quan thu cảm ngoài do các yếu tố môi trường bên ngoài gây ra. Thông thường các phản xạ xuất hiện nhờ kích thích hệ cơ - gân được kết hợp với các phản xạ được tạo ra bởi việc kích thích các cơ quan thu cảm ngoài (Serington 1912).

Các nghiên cứu đã chỉ rõ việc kết hợp các phản xạ thứ cấp với các phản ứng sơ cấp có thể thực hiện được với cả các phản xạ đồng minh và các phản xạ đối kháng với nhau. Nói cách khác, phản ứng thứ cấp có thể tăng cường hoặc làm suy yếu phản ứng sơ cấp. Cơ chế của ý thức chính là như vậy.

3. Cuối cùng I.P Pavlov đã có lần nói rằng việc tái tạo các hiện tượng thần kinh trong thế giới chủ quan là hết sức độc đáo, qua nhiều lần khúc xa. Do vậy, nhìn chung sự hiểu biết tâm lý học của hoạt động thần kinh ở cấp độ cao là mang tính chất quy ước, gần đúng.

Ở đây I.P Pavlov chỉ nêu một sự so sánh đơn giản, nhưng chúng ta hiểu đúng nguyên văn của nó và khẳng định rằng ý thức là sự "khúc xạ nhiều lần" của phản xạ.

## V

Như vậy vấn đề tâm lý được giải quyết không tốn công sức chút nào.

Toàn bộ ý thức được quy về các cơ chế chuyển giao phản xạ, hoạt động theo các quy luật chung, có nghĩa là có thể giả định rằng ngoài các phản ứng ra trong cơ thể không có bất cứ các quá trình nào khác.

Một khả năng mới được mở ra cho việc giải quyết vấn đề tự ý thức và tự quan sát. Tri giác bên trong, nội quan chỉ có được nhờ có sự tồn tại của trường gân - cơ và liên quan với nó là các phản xạ thứ cấp. Điều đó lúc nào cũng là tiếng vọng của phản ứng.

Tự ý thức là sự tri giác cái diễn ra trong tâm hồn con người. Ở đây tính dễ hiểu của kinh nghiệm đối với một cá nhân người trực tiếp trải nghiệm kinh nghiệm của mình trở nên rõ ràng. Chỉ có chính tôi và một mình tôi quan sát và tri giác các phản ứng thứ cấp của tôi. Đối với tôi, các phản ứng của tôi lại là các tác nhân kích thích mới của trường gân xương. Ở đây có thể dễ dàng giải thích sự phân chia cơ bản của kinh nghiệm; Nó mang tính chất tâm lý chính vì nó không giống một cái gì khác, vì nó có quan hệ với các tác nhân kích thích chưa từng thấy ở đâu ngoài cơ thể tôi, chuyển động của tay tôi do mắt tri giác cũng có thể giống như tác nhân kích thích cả đối với tôi và đối với mắt người khác nhưng tính có chủ định của chuyển động đó, những hung phấn của hệ gân - cơ xuất hiện và gây ra các phản xạ thứ cấp chỉ tồn tại đối với một mình tôi. Chúng không có gì chung với tác nhân kích

thích mắt ban đầu. Ở đây có những đường thần kinh khác, các cơ chế, các tác nhân kích thích khác.

Vấn đề phức tạp nhất của phương pháp tâm lý học có liên quan chặt chẽ với điều đó là vấn đề về giá trị của tự quan sát. Tâm lý học trước đây cho rằng tự quan sát là nguồn gốc, cơ bản của tri thức tâm lý học. Phản xạ học thì hoàn toàn phủ nhận nó hay đặt nó dưới sự kiểm soát của các số liệu khách quan, coi nó như là nguồn thông tin bổ sung. (V.M Becherev 1923).

Cách hiểu vấn đề như trên cho phép hiểu trên những nét chung nhất, gần đúng nhất ý nghĩa khách quan của lời giải thích bằng lời của nghiệm thể đối với công trình nghiên cứu khoa học. Các phản xạ chưa được phát hiện (ngôn ngữ cảm), các phản xạ bên trong không cho phép quan sát trực tiếp có thể tìm thấy bằng cách gián tiếp thông qua các phản xạ quan sát được. Các phản xạ bên trong đó chính là các tác nhân kích thích của các phản xạ quan sát được này.

Căn cứ vào sự có mặt của lời nói (phản xạ trọn vẹn) mà chúng ta nhận xét về sự có mặt của tác nhân kích thích tương ứng. Ở đây, các tác nhân này đóng vai trò kép: là tác nhân kích thích trong quan hệ với phản xạ trọn vẹn và là phản xạ trong quan hệ với tác nhân kích thích trước đó.

Trong điều kiện mà tâm lý (một nhóm phản xạ chưa được phát hiện) đóng vai trò to lớn hàng đầu trong hành vi, sẽ là tự sát đối với khoa học nếu từ chối việc tìm kiếm nó bằng con đường gián tiếp, thông qua sự phản ánh của nó vào các hệ thống phản xạ khác. Chúng ta đã tính đến các phản xạ đối với các kích thích ẩn bên trong cơ thể. Lô gíc và đường đi của ý nghĩ cũng giống như lô gíc và đường đi của việc chứng minh. Trong cách hiểu như vậy thì dù ở bất cứ trường hợp nào, việc nhận xét bằng lời của nghiệm thể không phải là hành động tự quan sát. Nếu đồng nhất chúng, thì giống như là nhúng thìa hắc ín

vào chai mật ong của công trình nghiên cứu khoa học khách quan. Trong nhận xét bằng lời nghiệm thể không bị đặt vào vị trí của người quan sát, không giúp nghiệm viên quan sát các phản ứng bị giấu kín đối với anh ta. Suy cho cùng, trong lời nhận xét của mình, nghiệm thể vẫn là đối tượng của thể nghiệm, nhưng có một vài thay đổi được đưa vào thực nghiệm bằng phỏng vấn tiếp theo. Việc đưa tác nhân kích thích mới (phỏng vấn mới), phản xạ mới cho phép nhận xét về các phản ứng chưa được phát hiện của cái trước đó. Ở đây hình như toàn bộ thực nghiệm đi qua một thấu kính kép. Cần phải đưa thực nghiệm đi qua các phản ứng thứ cấp của ý thức vào trong phương pháp nghiên cứu tâm lý học. Hành vi con người và việc hình thành các phản ứng có điều kiện mới được xác định không phải chỉ bằng các phản ứng trọn vẹn đã được phát hiện, làm rõ đến cùng mà còn bằng các phản ứng chưa được phát hiện ở bên ngoài bằng mắt thường. Tại sao lại có thể nghiên cứu các phản xạ ngôn ngữ đầy đủ mà lại không thể tính được các ý nghĩ - phản ứng bị đứt quãng hai phần ba mặc dù chúng đều là các phản ứng tồn tại trên thực tế ?

Nếu tôi nói thành lời từ "buổi chiều" đến với tôi trong liên tưởng tự do sao cho nghiệm viên nghe thấy thì điều đó được tính như là phản ứng ngôn ngữ, phản xạ có điều kiện. Còn nếu tôi nói thầm, cho riêng mình thì tôi nghĩ chả lẽ vì thế mà nó không còn là phản xạ và đã thay đổi bản chất của mình ? Đâu là ranh giới giữa từ được nói ra và từ không được nói ra ? Nếu tôi mấp máy môi, nếu tôi nói thầm để cho nghiệm viên không nghe thấy, thì khi đó sẽ như thế nào ? Nghiệm viên sẽ yêu cầu tôi nhắc lại thành tiếng từ đó hay đó sẽ là phương pháp chủ quan mà chỉ cho phép chính bản thân mình thôi ? Nếu có thể (có lẽ hầu như mọi người đều đồng ý như vậy) thì tại sao lại không thể yêu cầu nhắc lại từ đã nói trong óc, tức là không mấp môi và thì thầm ? Nó đã và đang còn là phản ứng vận động ngôn ngữ, phản xạ có điều

kiện. Không có nó thì không có ý nghĩ. Đấy chính là hỏi ý kiến, là sự kể lại của nghiệm thể, là nhận xét bằng lời của họ về cái phản xạ chưa được phát hiện, chưa nắm bắt được bằng tai của nghiệm viên (đó chính là sự khác biệt giữa ý nghĩ và ngôn ngữ). Hiển nhiên là các phản xạ đó tồn tại một cách khách quan. Việc chúng, tồn tại thực sự với tất cả các dấu hiệu của tồn tại vật chất có thể kiểm tra bằng nhiều phương pháp. Một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất của phương pháp tâm lý học là soạn thảo các phương pháp đó. Phân tâm học<sup>(8)</sup> là một trong những phương pháp như vậy.

Nhưng điều quan trọng nhất là gì - đó chính là các phản xạ chưa được làm rõ phải quan tâm đến việc thuyết phục chúng ta về sự tồn tại của mình. Chúng có ảnh hưởng lớn đến diễn biến tiếp theo của các phản ứng đến nỗi nghiệm viên hoặc là phải tính đến chúng hoặc là từ chối nghiên cứu diễn biến của các phản ứng. Liệu có nhiều ví dụ về hành vi mà các phản xạ bị ức chế không xâm nhập vào hay không? Như vậy hoặc là chúng ta phải từ chối nghiên cứu hành vi con người trong các dạng quan trọng nhất hoặc là chúng ta buộc phải tính đến các vận động bên trong và đưa nó vào thực nghiệm của chúng ta.

Có hai ví dụ làm sáng tỏ sự cần thiết đó. Nếu như tôi đang nhớ lại điều gì đó thì tôi đang tạo ra phản ứng ngôn ngữ mới. Chẳng lẽ sẽ là không quan trọng nếu trong thời gian đó tôi suy nghĩ (hay đơn giản là nhắc lại từ cho trước hoặc xác định mối liên hệ logic giữa từ đó và từ khác)? Chẳng lẽ kết quả trong hai trường hợp lại hoàn toàn khác nhau?

Trong liên tưởng tự do, để đáp lại từ kích thích "tiếng sấm" tôi nói từ "con rắn". (Nhưng trước đó trong óc tôi đã thoảng qua ý nghĩ

---

<sup>(8)</sup> Phân tâm học là một xu hướng tâm lý cho rằng cơ sở của dời sống tâm lý là sức mạnh vô thức (các dục vọng như bản năng tình dục, hung tính vv...)

"tia chớp"). Chẳng lẽ việc không tính đến ý nghĩ này thì tôi có biểu tượng sai lầm rằng đáp lại từ "tiếng sấm" phải là từ "con rắn" chứ không phải là từ "tia chớp" ?

Hẳn là ở đây không nói về sự chuyển giao đơn giản phương pháp tự quan sát thực nghiệm từ tâm lý học truyền thống vào tâm lý học hiện đại mà nói về sự cần thiết không thể trahi hoãn phải đề ra phương pháp mới nghiên cứu các phản xạ ức chế. Ở đây sự cần thiết mang tính chất nguyên tắc và khả năng của nó được bảo vệ.

Để kết thúc các vấn đề về phương pháp, chúng tôi dừng lại ở một biến thái có tính chất giáo huấn mà phương pháp nghiên cứu phản xạ học trên cơ thể con người đang thể nghiệm, đã được V.P Protopopov viết trong một bài báo.

Lúc đầu các nhà phản xạ học đã đặt dòng điện kích thích vào bàn chân, sau đó họ thấy tốt hơn là chọn bộ máy hoàn chỉnh hơn để làm tiêu chuẩn cho phản xạ đáp ứng, đó là dùng tay thay cho bàn chân (V.P. Protopopov 1923). Nhưng đã nói a thì phải nói b. Con người có một bộ máy vô cùng hoàn thiện nhờ đó thiết lập được mối liên hệ rộng rãi hơn với thế giới - đó là hệ thống ngôn ngữ. Vấn đề còn lại ở đây là chuyển sang các phản ứng ngôn ngữ.

Nhưng điều đáng chú ý nhất lại chính là "một vài hiện tượng" mà các nhà nghiên cứu đã buộc phải gấp trong quá trình làm việc. Vấn đề ở chỗ, việc phân biệt phản xạ ở con người đạt được rất chậm và khó khăn và hoá ra khi tác động đến đối tượng bằng từ thích hợp có thể gây ra ức chế hoặc hưng phấn phản xạ có điều kiện (V.P Protopopov 1923). Nói cách khác, toàn bộ các phát hiện dẫn đến một điều là ở con người có thể quy ước để họ rút tay lại khi có một tín hiệu nào đó và không rút tay lại khi có tín hiệu khác. Và ở đây tác giả buộc phải khẳng định hai luận điểm quan trọng đối với chúng ta như sau:

1. Hiển nhiên là, các nghiên cứu phản xạ học ở con người trong tương lai cần phải được tiến hành chủ yếu nhờ các phản xạ có điều kiện thứ cấp. Điều đó có nghĩa là tính có chủ định xâm nhập vào các thực nghiệm của các nhà phản xạ học và đã thay đổi đáng kể bức tranh hành vi. Đấy ý thức ra cửa, nó lại đi vào bằng cửa sổ.

2. Đưa các biện pháp nghiên cứu đó vào phương pháp phản xạ học là trộn lẫn nó với phương pháp nghiên cứu phản ứng đã có từ lâu của tâm lý học thực nghiệm. Protopopov nhận thấy điều đó, nhưng ông cho rằng đó chỉ là sự trùng hợp ngẫu nhiên, sự trùng hợp bề ngoài mà thôi. Đối với chúng ta thì rõ ràng đây là sự đầu hàng hoàn toàn của phương pháp phản xạ học đã áp dụng thành công đối với chó trước những vấn đề hành vi con người.

Điều cực kỳ quan trọng cần vạch rõ là cả ba lĩnh vực tâm lý mà tâm lý học thực nghiệm đã phân chia: ý thức, tình cảm và ý chí, nếu nhìn nhận từ góc độ giả thuyết được nêu ở trên, đều có bản chất cố hữu là tính có chủ định và chúng tỏ ra rất phù hợp với giả thuyết cũng như với phương pháp được đưa ra từ giả thuyết đó.

1. Lý thuyết xúc cảm của U. Jems (1905) đã mở rà khả năng cho cách lý giải đó về tính có chủ định của tình cảm. Từ 3 phần tử thông thường: A: - Nguyên nhân tình cảm, B - Tình cảm, C - Các biểu hiện trong cơ thể của tình cảm U. Jems đã sắp xếp lại theo trật tự sau: A-C-B. Tôi sẽ không nhắc lại lập luận của ông mà mọi người đều đã biết mà chỉ muốn nêu rõ rằng, cách lý giải đó đã làm rõ các vấn đề sau:

a. Tính chất phản xạ của tình cảm, tình cảm như một hệ thống các phản xạ - A và B.

b. Tính chất thứ cấp của tính có chủ định của tình cảm, chức năng của nó được dùng làm kích thích của phản ứng mới ở bên trong - B và C.

Ý nghĩa sinh học của tình cảm như một phản ứng đánh giá nhanh chóng của toàn bộ cơ thể đối với chính hành vi của mình, như một hành động quan tâm của toàn bộ cơ thể đối với phản ứng, như một nhà tổ chức bên trong của tất cả những gì có ở thời điểm xảy ra hành vi, đã được làm sáng tỏ. Điều tôi muốn nói thêm là mô hình 3 chiều của tình cảm<sup>(9)</sup> của Vund về thực chất cũng đã nới lên tính chất đánh giá của tình cảm như là dư âm của toàn bộ ưu thế đối với phản ứng của mình. Đó chính là tính chất không lặp lại, tính duy nhất của các xúc cảm trong mọi trường hợp diễn biến của chúng.

2. Các hành động nhận thức của tâm lý học thực nghiệm cũng có bản chất 2 mặt vì chúng xảy ra có chủ định. Tâm lý học đã chia chúng thành 2 tầng: các hành động nhận thức và ý thức các hành động đó.

Đáng chú ý là các kết quả tự quan sát rất tinh tế của trường phái Viurbua, một trường phái "Tâm lý học đơn thuần của các nhà tâm lý học theo hướng đã nêu trên. Một trong những kết luận của các công trình đó là xác định tính chất không thể quan sát được của hành động tư duy. Hành động đó bị trôi tuột khỏi tri giác. Tự quan sát ở đây đã làm hết sức mình. Chúng ta đang nằm ở đáy của ý thức. Một kết luận nghịch thường là - các hành động của tư duy có yếu tố vô thức nào đó. Các hiện tượng được chúng ta nhận thấy trong ý thức của mình là các thể phẩm của ý nghĩ chứ không phải thực chất của nó: đó chỉ là các mảnh vụn, các đoạn nhỏ, bọt mà thôi.

---

<sup>(9)</sup> Lý thuyết 3 chiều của tình cảm do V. Vund, nhà tâm lý học Đức đề ra cho rằng tình cảm có 3 thông số:

- a. Hài lòng - không hài lòng
- b. Căng thẳng - thư giãn
- c. Kích thích - yên tĩnh

Bằng thực nghiệm O.Kiulpe (1916)<sup>(10)</sup> đã chứng minh rằng cái "tôi" không thể tách rời khỏi chúng ta. Không thể vừa tư duy - dàn toàn bộ cho các ý nghĩ, vừa đâu vào chúng lại vừa quan sát các ý nghĩ đó. Sự phân chia tâm lý như vậy không thể đi đến kết quả cuối cùng. Điều đó có nghĩa là ý thức không được hướng vào bản thân, nó là yếu tố thứ yếu. Không được nghĩ về ý nghĩ của mình, nắm bắt cơ chế của tính có chủ định - chính là vì nó không phải là phản xạ, tức là nó không thể là đối tượng của trải nghiệm, không phải là tác nhân kích thích của phản xạ mới mà là cơ chế chuyển giữa các hệ thống phản xạ. Nhưng khi ý nghĩ đã kết thúc, tức là phản xạ đã được đóng lại thì có thể chủ định quan sát nó được: "Lúc đầu là cái này, sau đó là cái kia" - Kiulpe đã nói như vậy.

Về vấn đề này M.B.Cron trong một bài báo đã viết rằng các hiện tượng mới do các công trình nghiên cứu của phái Viuxbuia phát hiện trong các quá trình cao cấp của ý thức giống một cách kinh ngạc các phản xạ có điều kiện của Pavlov. Tính chất tự phát của ý nghĩ, sự phát hiện nó ở dạng có sẵn, sự cảm nhận phức tạp của hoạt động, của sự tìm kiếm vv... đã nói lên điều đó. Tính không thể quan sát được của nó đã khẳng định các cơ chế đã được nêu ra ở đây.

3. Cuối cùng là ý chí có thể khám phá ra bản chất có chủ định của mình một cách tốt nhất và đơn giản nhất. Sự có sẵn trong ý thức các biểu tượng vận động (tức là các phản xạ thứ cấp do sự chuyển động của các bộ phận cơ thể đã giải thích cái gì xảy ra ở đây. Bất cứ chuyển động nào lần đầu cũng cần phải được thực hiện một cách vô thức. Sau đó hệ thống cơ - gân (tức là phản ứng thứ cấp) được dùng làm cơ sở cho tính có chủ định của nó. (G. Mutenbéc<sup>(11)</sup>, 1914;

<sup>(10)</sup> Nhà triết học, Tâm lý học Đức - Người lãnh đạo trưởng phái tâm lý học Vúxbua đầu thế kỷ XX.

<sup>(11)</sup> Nhà tâm lý học Đức.

Ebbingau, 1912). Tính có chủ định của ý chí gây ra hai loại ảo tưởng: Tôi đã nghĩ và tôi đã làm. Ở đây thực ra là có hai phản ứng nhưng xếp theo trật tự ngược lại: Lúc đầu là phản ứng thứ cấp rồi sau đó mới có phản ứng cơ bản, phản ứng sơ cấp. Đôi khi quá trình lại bị phức tạp hoá và học thuyết về hành động ý chí, về cơ chế của nó bị phức tạp hoá bởi các động cơ, tức là bởi sự dụng độ của một số phản ứng thứ cấp, cũng phù hợp với các ý nghĩ được phát triển ở trên.

Rất có thể, điều quan trọng nhất là dưới ánh sáng của những ý nghĩ đó có thể giải thích được sự phát triển của ý thức từ lúc mới诞生, nguồn gốc của nó là từ kinh nghiệm, tính chất thứ cấp và tính chất bị quy định của nó bởi môi trường. Tồn tại quyết định ý thức - ở đây, có thể lần đầu tiên có ý nghĩa chính xác về mặt tâm lý và tìm được cơ chế của tính chất quyết định này.

## VI

Trong con người có thể dễ dàng tách ra một nhóm phản xạ được gọi là các phản xạ thuận nghịch. Đó là các phản xạ đối với các kích thích, mà các kích thích này có thể do con người tạo ra. Từ nghe được - là tác nhân kích thích, từ được nói ra - là phản xạ, tạo ra chính tác nhân kích thích đó. Ở đây phản xạ có tính thuận nghịch vì rằng kích thích có thể trở thành phản ứng và ngược lại. Các phản xạ thuận nghịch tạo ra cơ sở cho hành vi xã hội, được dùng để phối hợp hành vi tập thể. Từ toàn bộ tập hợp các tác nhân kích thích, tách ra một nhóm tác nhân kích thích mang tính chất xã hội, nhưng tác nhân xuất phát từ những người khác. Chính bản thân tôi cũng tạo lai được các tác nhân kích thích đó. Các tác nhân kích thích này có tính chất thuận nghịch và quy định hành vi của tôi theo cách khác. Chúng so sánh tôi với mọi người, làm cho các hành động của tôi đồng nhất với tôi. Theo nghĩa

rộng của từ này, trong ngôn ngữ chưa đựng nguồn gốc của hành vi xã hội và ý thức.

Điều quan trọng là nếu điều đó là đúng thì có nghĩa là cơ chế của hành vi xã hội và cơ chế của ý thức là như nhau. Ngôn ngữ, một mặt là "hệ thống phản xạ tiếp xúc xã hội" (A.V Zankin 1924), mặt khác về thực chất lại là hệ thống các phản xạ của ý thức, có nghĩa là ý thức là bộ máy phản ánh các hệ thống khác.

Đây chính là gốc rễ của vấn đề về "cái tôi" của người khác, về nhận thức tâm lý người khác. Cơ chế nhận thức bản thân (tự ý thức) và cơ chế nhận thức người khác là giống nhau.

Các lý thuyết thông thường về nhận thức tâm lý người khác hoặc là thừa nhận tính bất khả tri (không thể nhận thức được) của nó (A.I.Vedenxki<sup>(12)</sup>, 1917) hoặc là bằng giả thuyết này hay giả thuyết khác cố gắng xây dựng một cơ chế tương tự mà bản chất của nó (cả trong lý thuyết linh cảm và lý thuyết tương tự) là giống nhau : Chúng ta nhận thức người khác trong chừng mực chúng ta nhận thức bản thân, nhận thức cơn giận dữ của người khác, chúng ta tạo ra cơn giận của chính bản thân mình.

Thực ra thì nói ngược lại có lẽ đúng hơn. Tôi nhận thức bản thân ở mức độ mà tôi có thể tri giác các phản xạ của tôi một lần nữa như là các tác nhân kích thích mới.

Giữa cái mà tôi có thể nhắc lại thành tiếng từ đã được nói thầm và cái mà tôi có thể nhắc lại từ đã nói bằng từ khác, về thực chất không có bất cứ sự khác biệt nào. Cũng không có sự khác biệt về nguyên tắc trong các cơ chế: cả cái này và cả cái kia đều là các phản ứng thuận nghịch - là các kích thích.

---

<sup>(12)</sup> Nhà triết học duy tâm, giáo sư đại học tổng hợp Xan pectecbua (Nga)

Vì vậy hậu quả rút ra từ việc chấp nhận giả thuyết đã nêu trên là thừa nhận việc xã hội hoá toàn bộ ý thức, rằng trong ý thức, vai trò hàng đầu, thuộc về yếu tố xã hội. yếu tố cá nhân được thiết kế như là yếu tố dẫn xuất, yếu tố thứ cấp dựa trên cơ sở yếu tố xã hội và theo đúng mẫu hình của nó. Từ đây, rút ra tính chất hai mặt của ý thức: biểu tượng về con người hai mặt - chính là biểu tượng gần gũi nhất đối với biểu tượng thực tế về ý thức. Điều đó gần giống như việc phân chia nhân cách thành "tôi" và "nó" mà Phrót đã làm. Ông nói, trong quan hệ đối với "nó" thì "cái tôi" giống như một kỵ sĩ, người cần phải kích thích sức mạnh siêu việt của ngựa, chỉ có điều khác là kỵ sĩ làm bằng sức lực vay mượn. Có thể tiếp tục so sánh như vậy, người kỵ sĩ, nếu không muốn từ biệt con ngựa thì thường đưa ngựa đến nơi mà nó muốn. Còn "cái tôi" muốn biến ý chí của "nó" thành hành động thì phải bằng chính ý chí của mình. (Phrót. 1924).

Việc hình thành tính có chủ định của ngôn ngữ ở người câm, điều đặc biệt là sự phát triển các phản ứng sờ nắn ở người mù là sự khẳng định tuyệt vời ý tưởng về sự đồng nhất của các cơ chế của ý thức và tiếp xúc xã hội, rằng ý thức như là sự tiếp xúc xã hội với chính mình. Thông thường ở người câm điều không phát triển ngôn ngữ ở giai đoạn tiếng kêu phản xạ không phải là do ở họ trung tâm ngôn ngữ bị tổn thương mà là do khả năng thuận nghịch của phản xạ ngôn ngữ bị tê liệt vì không nghe được. Ngôn ngữ không quay trở lại như một tác nhân kích thích vào chính bản thân người nói. Vì vậy nó có tính chất vô thức và phi xã hội. Thông thường người câm, điều bị hạn chế bởi ngôn ngữ cử chỉ quy ước. Ngôn ngữ này giúp họ tiếp cận với một nhóm rất hẹp kinh nghiệm xã hội của những người câm khác và phát triển ở họ tính có chủ định. Nhờ sự giúp đỡ của mắt những phản xạ đó quay trở lại với người câm.

Việc dạy người câm, điếc từ góc độ tâm lý học thể hiện ở việc phục hồi hay bù trừ cơ chế thuận nghịch của phản xạ đã bị tổn thương. Người câm học nói, đọc và so sánh những cử động phát âm từ môi người nói. Họ tự học nói bằng cách sử dụng các tác nhân kích thích gần - cơ thứ cấp xuất hiện trong các phản ứng ngôn ngữ vận động. Điều đáng chú ý là tính có chủ định của ngôn ngữ và kinh nghiệm xã hội xuất hiện đồng thời và song song với nhau. Đây có lẽ là thực nghiệm tự nhiên khẳng định luận điểm cơ bản của bài báo này. Tôi hy vọng trong một công trình riêng sẽ làm sáng tỏ hơn và đầy đủ hơn vấn đề này. Người câm điếc học cách nhận thức bản thân và các chuyển động của mình ở mức độ mà họ học cách nhận thức người khác.

Sự đồng nhất của cả hai cơ chế ở đây hầu như rất rõ ràng và hiển nhiên.

Bây giờ chúng ta có thể liên kết lại các thành phần của công thức hành vi của con người, đã được nêu ở một trong các mục ở trên. Rõ ràng kinh nghiệm lịch sử và kinh nghiệm xã hội, từ bản thân không thể hiện cái gì đó khác biệt về mặt tâm lý vì thực tế chúng không thể được phân chia và luôn luôn có sẵn cùng với nhau. Chúng ta nói chúng bằng dấu +. Cơ chế của chúng hoàn toàn giống như cơ chế ý thức mà tôi đã từng nêu ra, vì vậy cần phải coi ý thức như một trường hợp riêng của kinh nghiệm xã hội. Do vậy, cả hai bộ phận đó được biểu thị bằng cùng một chỉ số kinh nghiệm đã được tiếp thu.

Để kết thúc bài viết này, tôi cảm thấy điều quan trọng và đáng kể nhất là chỉ ra sự trùng hợp của các kết luận tồn tại giữa các ý nghĩ đã được phát triển ở đây và sự phân tích về ý thức mà UJems đã thực hiện. Các ý nghĩ xuất phát từ các lĩnh vực hoàn toàn khác nhau, đi bằng những con đường khác nhau đều dẫn đến cùng một quan điểm mà U.Jems đã đưa ra trong phân tích trùu tượng của mình. Trong cuốn

sách "Tâm lý học" (1911) ông tuyên bố rằng sự tồn tại của các trạng thái như nó vốn có không phải là bằng chứng đã được chứng minh mà có lẽ là một thành kiến đã bám rẽ sâu sắc. Chính các số liệu tự quan sát tuyệt vời của ông đã làm ông tin vào điều đó.

"Cứ mỗi lần tôi cố gắng phát hiện trong tư duy của tôi tính tích cực như là nó vốn có, tôi lại gặp ngay một hành động vật lý, một ấn tượng nào đó đi từ đâu, lông mày, cổ họng và mũi".

Trong bài báo "ý thức có tồn tại không ?" Ông đã giải thích rằng, toàn bộ sự khác biệt giữa ý thức và thế giới (giữa phản xạ đối với phản xạ và phản xạ đối với tác nhân kích thích) chỉ là trong ngữ cảnh của hiện tượng. Trong ngữ cảnh của các tác nhân kích thích - Đó là thế giới, trong ngữ cảnh của các phản xạ của mình - Đó là ý thức. ý thức chỉ là phản xạ của phản xạ.

Như vậy ý thức không phải là phạm trù xác định, một phương thức tồn tại đặc biệt. Nó là cấu trúc phức tạp của hành vi, một phần tăng cường của hành vi nói riêng.

Ü.Jems nói rằng "Tôi tin rằng, dòng tư duy trong tôi chỉ là gọi tên một cách hời hợt mà trong khi xem xét kỹ thì thực chất chỉ là dòng hơi thở. Theo Cantor việc "Tôi tư duy" phải kèm theo tất cả các đối tượng của tôi, không phải là cái gì ngoài việc "Tôi thở" ... ý nghĩ được làm từ vật chất cũng như các đồ vật mà thôi ... (Jems 1913).

Trong bài viết này mới chỉ nêu lượt qua một vài ý nghĩ ban đầu. Tuy nhiên tôi cảm thấy rằng cần phải bắt đầu nghiên cứu ý thức từ đây ... Khoa học của chúng ta hiện nay đang ở trong tình trạng đứng đằng xa công thức cuối cùng của một định lý hình học đang hoàn thành luận cứ cuối cùng - Điều đòi hỏi phải chứng minh. Hiện nay điều quan trọng đối với chúng ta là vạch ra cái gì cần phải chứng minh rồi sau

đó mới bắt tay vào chứng minh. Lúc đầu là đề ra nhiệm vụ rồi sau đó mới giải quyết nó\*.

Với khả năng của mình, bài viết này mới chỉ nêu ra các vấn đề cần giải quyết.

---

\* Trong bài viết này đã cố chỉnh lý sau khi tham khảo một số công trình nghiên cứu của nhà TLH Hành vi - Vấn đề ý thức được đặt ra và giải quyết gần giống với các ý tưởng nêu ra ở đây. Chẳng hạn như quan hệ giữa các phản ứng với nhau.

## PHƯƠNG PHÁP MANG TÍNH CHẤT CÔNG CỤ TRONG TÂM LÝ HỌC<sup>(1)</sup>

1. Trong hành vi con người thường gặp hàng loạt sự thích nghi nhân tạo, hướng vào việc làm chủ các quá trình tâm lý của bản thân. Công bằng mà nói, nếu so sánh với kỹ thuật, thì các thích ứng đó được gọi một cách quy ước là các công cụ tâm lý hay các công cụ (theo thuật ngữ của E.Clapared)<sup>(2)</sup> - công cụ bên trong, theo thuật ngữ của P.turnwald - Modus operandi).

2. Cũng giống như các phép tương tự khác, phép tương tự này sẽ không được thực hiện đến cùng, đến sự trùng hợp toàn bộ các dấu hiệu của các khái niệm. Do vậy trước hết không nên hy vọng rằng chúng ta sẽ tìm được tất cả không thiếu đặc điểm nào của công cụ lao động trong các khả năng thích ứng đó. Để biện hộ cho mình, phép tương tự đó phải đúng trong dấu hiệu cơ bản, trung tâm, có tính bản chất nhất của hai khái niệm gần nhau. Dấu hiệu có tính chất quyết định, đó là vai trò của các thích ứng trong hành vi, tương tự như vai trò của công cụ trong lao động.

3. Công cụ tâm lý - là các cấu thành nhân tạo. Về bản chất chúng có tính chất xã hội chứ không phải tính chất sinh học, hay là sự thích ứng có tính chất cá nhân. Chúng hướng vào việc làm chủ các quá trình của người khác hay của bản thân mình, cũng như kỹ thuật hướng vào việc làm chủ các quá trình của tự nhiên.

---

<sup>(1)</sup> L.X Vugdtxki tuyển tập, tập 1. NXB Giáo dục 1983. Đây là bản đê cương báo cáo trình bày năm 1930 tại học viện giáo dục cộng sản mang tên N.K Crupxcaia.

<sup>(2)</sup> Nhà tâm lý học Thụy Sĩ. Người có ảnh hưởng lớn đến J. Piaget

4. Các ví dụ về công cụ tâm lý và các hệ thống phức tạp của chúng có thể là: ngôn ngữ, các hình thức đánh số thứ tự và tính toán khác nhau, các phương pháp kỹ thuật ghi nhớ, ký hiệu đại số, tác phẩm nghệ thuật, chữ viết, sơ đồ, biểu đồ, bản đồ, bản vẽ, mọi ký hiệu quy ước có thể có vv...

5. Tham gia vào quá trình hành vi, công cụ tâm lý cũng làm thay đổi toàn bộ diễn biến và cấu trúc các chức năng tâm lý, bằng các tính chất của mình, quy định cấu trúc của hành vi có tính chất công cụ mới, giống như công cụ kỹ thuật làm thay đổi quá trình thích ứng tự nhiên, quy định hình thức của các thao tác lao động.

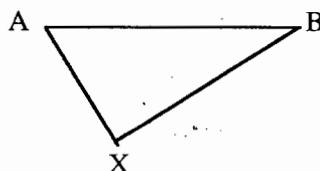
6. Bên cạnh các hành động tự nhiên và các quá trình của hành vi cần phải phân biệt các chức năng nhân tạo, có tính chất công cụ và các hình thức của hành vi. Các hành động tự nhiên xuất hiện và được đặt vào các cơ chế đặc biệt trong quá trình phát triển, tiến hoá và chung cho cả người và động vật cấp cao; loài người có được các chức năng thứ hai muộn hơn. Chúng là sản phẩm của sự phát triển lịch sử và tạo ra dạng hành vi đặc trưng của con người. Theo nghĩa đó T.Ribo<sup>(3)</sup> gọi chú ý không chủ định là chức năng tự nhiên, còn chú ý có chủ định là chức năng nhân tạo. Ông nhận thấy trong đó sản phẩm của sự phát triển lịch sử.

7. Không nên hình dung các hành động nhân tạo là các hành động siêu nhiên, đứng trên tự nhiên, được xây dựng theo các quy luật mới, đặc biệt nào đó. Các hành động nhân tạo có bản chất như các hành động tự nhiên. Chúng có thể được phân chia cho đến tận cùng và quy về các hành động tự nhiên đó, giống như bút cũ máy móc hay công cụ kỹ thuật nào cũng có thể được phân chia thành hệ thống các lực tự nhiên và các quá trình.

---

<sup>(3)</sup> Nhà tâm lý học Pháp theo trường phái khoa học tự nhiên

Cấu trúc (tổ hợp), xu hướng, sự thay thế các quá trình tự nhiên đó cũng có tính chất nhân tạo. Quan hệ giữa các quá trình tự nhiên và các quá trình có tính chất công cụ có thể được giải thích bằng sơ đồ tam giác sau:



Trong quá trình ghi nhớ tự nhiên liên tưởng trực tiếp (phản xạ có điều kiện) được thiết lập giữa 2 kích thích A và B. Trong quá trình ghi nhớ nhân tạo, có sử dụng kỹ thuật ghi nhớ, chính ẩn tượng đó nhờ sự giúp đỡ của công cụ tâm lý X (sơ đồ ghi nhớ). Thay vào mỗi liên hệ trực tiếp A - B có hai mối liên hệ được thiết lập A - X và X - B. Mỗi mối liên hệ đó cũng chính là quá trình phản xạ có điều kiện tự nhiên do tính chất của các mô não bộ quy định, giống như mỗi liên hệ A - B. Việc thay thế một mối liên hệ bằng hai mối liên hệ mới mang tính chất công cụ, nhân tạo cũng dẫn đến cùng một kết quả nhưng bằng con đường khác. Xu hướng nhân tạo do công cụ đem lại cho quá trình tự nhiên, khép kín mối liên hệ có điều kiện (tức là sử dụng một cách tích cực các thuộc tính tự nhiên của các mô não bộ) cũng có tính chất mới mẻ.

8. Sơ đồ nêu trên vừa giải thích bản chất của phương pháp mang tính chất công cụ, vừa giải thích tính độc đáo của quan điểm do phương pháp đó đưa ra đối với hành vi và sự phát triển của nó. Phương pháp này vừa không phủ nhận bất cứ phương pháp có tính chất tự nhiên nào vừa không tương giao với nó. Theo cách tiếp cận thứ nhất có thể xem hành vi con người như một hệ thống các quá trình tự nhiên, phức tạp và cố gắng tìm ra các quy luật điều khiển chúng, giống như xem xét tác dụng của bất cứ

máy móc nào với tư cách là hệ thống các quá trình lý hoá. Theo cách thứ hai có thể xem hành vi từ quan điểm con người sử dụng các quá trình tâm lý tự nhiên của mình và phương pháp sử dụng chúng; xem con người sử dụng các tính chất tự nhiên của các mô não bộ của mình và làm chủ các quá trình diễn ra trong đó như thế nào.

9. Phương pháp mang tính chất công cụ đưa ra quan điểm mới về quan hệ giữa hành vi và hiện tượng bên ngoài. Bên trong quan hệ chung kích thích - phản ứng, (tác nhân kích thích - phản xạ), mà các phương pháp mang tính chất tự nhiên đề ra trong tâm lý học, phương pháp mang tính chất nhân tạo phân biệt quan hệ kép tồn tại giữa hành vi và hiện tượng bên ngoài: hiện tượng bên ngoài (kích thích), trong trường hợp này có thể đóng vai trò đối tượng mà hành vi hướng vào giải quyết nhiệm vụ này hay khác đặt ra cho cá nhân (như ghi nhớ, so sánh, chọn lọc, đánh giá, cân nhắc ...), còn trong trường hợp khác lại đóng vai trò phương tiện, nhờ đó chúng ta định hướng và thực hiện các thao tác tâm lý cần thiết để giải quyết nhiệm vụ (ghi nhớ, so sánh, lựa chọn ...). Trong hai trường hợp bản chất tâm lý của quan hệ giữa hành vi và kích thích bên ngoài có sự khác biệt về chất, mang tính chất nguyên tắc. Trong cả hai trường hợp kích thích có sự khác nhau, việc xác định, quy định, tổ chức hành vi cũng bằng phương pháp đặc biệt. Trong trường hợp thứ nhất, có lẽ nên gọi kích thích là đối tượng còn trong trường hợp thứ hai gọi là công cụ tâm lý của hành động mang tính chất công cụ.

10. Sự hiện diện đồng thời trong hành động hai loại kích thích (tức là có cả đối tượng và công cụ - đóng vai trò khác nhau về chất) là tính chất độc đáo, vĩ đại nhất của hành động có tính chất công cụ (mà việc tìm hiểu nó là cơ sở của phương pháp mang tính chất công cụ). Như vậy, trong hành động có tính chất công cụ, giữa đối tượng và thao tác tâm lý hướng vào nó có thành phần trung gian mới được đưa vào -

đó là công cụ tâm lý. Nó trở thành trung tâm cấu trúc, là tiêu điểm quy định về mặt chức năng tất cả các quá trình tạo ra hành động có tính chất công cụ. Khi đó mọi hành vi đều trở thành thao tác trí tuệ.

11. Việc đưa công cụ vào quá trình hành vi một mặt là gây ra hoạt động của một loạt các chức năng mới có liên quan đến việc sử dụng công cụ và việc điều khiển chúng: mặt khác, là loại hỏ và làm cho hàng loạt các quá trình tự nhiên trở thành không cần thiết, do công việc của chúng được thay thế bằng công cụ. Thứ ba là làm biến dạng tiến trình và thời điểm riêng biệt (như cường độ, trường độ, trật tự) của tất cả các phần tử tham gia vào thành phần hành động có tính chất công cụ của các quá trình tâm lý; thay thế các chức năng này bằng các chức năng khác, tức là tái tạo, sắp xếp lại toàn bộ cấu trúc hành vi, giống hệt như công cụ kỹ thuật tái tạo toàn bộ cấu trúc các thao tác lao động. Các quá trình tâm lý, nếu lấy tổng thể, tạo ra một thể thống nhất phức tạp nào đó mang tính chất cấu trúc và tính chất chức năng hướng về việc giải quyết nhiệm vụ mà đối tượng đã đặt ra. Đồng thời tùy theo phương pháp vận hành do công cụ quy định, tạo ra một thể trọng vẹn mới - hành động mang tính chất công cụ.

12. Toàn bộ thành phần của hành động có tính chất công cụ được lấy từ tâm lý học khoa học tự nhiên có thể được quy gọn vào hệ thống các kích thích - phản ứng. Tính đặc thù cấu trúc bên trong của hành động có tính chất công cụ mà các điểm quan trọng nhất của nó đã được nêu ở trên (kích thích - đối tượng và kích thích - công cụ, sự tái tạo và kết hợp các phản ứng nhờ sự trợ giúp của công cụ) quy định bản chất của nó. Hành động có tính chất công cụ đối với tâm lý học khoa học tự nhiên - là một cấu thành có cấu trúc phức tạp (hệ thống phản ứng), một thể trọng vẹn có tính chất tổng hợp, là đơn vị cơ sở của hành vi theo quan điểm của phương pháp mang tính chất công cụ.

13. Sự khác biệt cơ bản của công cụ tâm lý với các công cụ kỹ thuật là hướng tác động của nó vào tâm lý và hành vi. Trong khi công cụ kỹ thuật được đưa vào như một thành phần trung gian giữa hoạt động của con người và đối tượng bên ngoài, hướng vào việc gây ra những thay đổi trong chính đối tượng, công cụ tâm lý không làm thay đổi gì trong đối tượng; nó là công cụ tác động vào chính bản thân (hay đến người khác) - tác động vào tâm lý, vào hành vi, chứ không tác động vào đối tượng. Như vậy, trong hành động có tính chất công cụ thể hiện tính tích cực đối với bản thân chứ không phải đối với đối tượng.

14. Trong tính độc đáo của công cụ tâm lý không có gì mâu thuẫn với chính bản thân của khái niệm này, vì trong quá trình hoạt động và lao động, trong quan hệ với vật chất do giới tự nhiên mang lại, con người "tự đương đầu như sức mạnh của tự nhiên" (C. Mác Ph.Ăng ghen tuyển tập, tập 23 trang 88). Trong quá trình này, khi tác động vào giới tự nhiên, bên ngoài và thay đổi nó, con người đồng thời thay đổi bản chất của mình, tác động vào bản chất đó, làm cho sức mạnh tự nhiên của mình phục tùng bản thân. Sự khuất phục "sức mạnh của tự nhiên đó", tức là khuất phục hành vi của bản thân, là điều kiện tất yếu của lao động. Trong hành động có tính chất công cụ, con người làm chủ bản thân từ bên ngoài - thông qua các công cụ tâm lý.

15. Hiển nhiên là, kích thích này hay kích thích khác trở thành công cụ tâm lý không phải là do các tính chất vật lý của nó, được sử dụng trong công cụ kỹ thuật (như độ bền của thép ...). Trong hành động tâm lý các thuộc tính tâm lý của hiện tượng bên ngoài được sử dụng. Kích thích trở thành công cụ tâm lý là nhờ việc sử dụng nó như phương tiện tác động vào tâm lý và hành vi. Vì vậy, bất cứ công cụ nào cũng đồng thời là kích thích, còn nếu như nó không phải là kích thích tức là không có khả năng tác động đến hành vi, thì nó không thể trở thành công cụ. Nhưng không phải mọi kích thích đều là công cụ.

16. Việc sử dụng các công cụ tâm lý nâng cao và mở rộng vô hạn các khả năng của hành vi, làm cho kết quả làm việc của các thiên tài dễ hiểu đối với tất cả mọi người (xem lịch sử toán học và lịch sử các khoa học khác).

17. Về bản chất phương pháp có tính chất công cụ là phương pháp lịch sử - phát sinh. Nó mang quan điểm lịch sử vào việc nghiên cứu hành vi. Chỉ có thể hiểu được hành vi như là lịch sử hành vi (P.P Blonxki). Các lĩnh vực cơ bản, nơi có thể áp dụng có kết quả phương pháp có tính chất công cụ là:

a. Lĩnh vực tâm lý học dân tộc, tâm lý học xã hội - lịch sử, nghiên cứu sự phát triển lịch sử của hành vi, các mức độ và các hình thức phát triển của nó.

b. Lĩnh vực nghiên cứu về phương diện lịch sử các chức năng tâm lý cấp cao - các hình thức cao của trí nhớ (nghiên cứu kỹ thuật ghi nhớ), chú ý, tư duy ngôn ngữ và tư duy toán học vv...

c. Tâm lý học trẻ em và tâm lý học sư phạm. Phương pháp có tính chất công cụ không có điểm gì chung (ngoài tên gọi) với lý thuyết lô gíc có tính chất công cụ của Diuy<sup>(4)</sup> và của các nhà thực dụng khác.

18. Phương pháp có tính chất công cụ nghiên cứu trẻ em không chỉ như là đối tượng đang phát triển mà là đối tượng giáo dục, nhìn thấy ở đó sự khác biệt về chất lịch sử phôi thai của loài người.

Giáo dục có thể được định nghĩa như là sự phát triển nhân tạo của trẻ em. Giáo dục không chỉ ảnh hưởng đến quá trình phát triển này hay quá trình phát triển khác mà còn đổi mới một cách cơ bản toàn bộ các chức năng của hành vi.

---

<sup>(4)</sup> Nhà triết học, tâm lý học, giáo dục học Mỹ, một đại biểu của trường phái tâm lý học chức năng

19. Nếu như lý thuyết về năng khiếu tự nhiên (A.Bine) cố gắng nắm được quá trình phát triển tự nhiên của trẻ em không lệ thuộc vào kinh nghiệm nhà trường và những ảnh hưởng của giáo dục, tức là nghiên cứu trẻ em không lệ thuộc vào việc em là học sinh cấp mấy, thì lý thuyết về thích ứng học đường hay lý thuyết về tài năng chỉ nhằm nắm bắt quá trình phát triển trong nhà trường, tức là nghiên cứu học sinh đang học ở cấp độ hiện thời không lệ thuộc vào việc em là người như thế nào. Phương pháp có tính chất công cụ nghiên cứu quá trình phát triển tự nhiên và giáo dục như là hợp kim thống nhất, đề ra mục đích phát hiện việc toàn bộ các chức năng tự nhiên của trẻ em ở mức độ giáo dục hiện thời được đổi mới như thế nào.

Phương pháp có tính chất công cụ cố gắng trình bày lịch sử việc trẻ em trong quá trình giáo dục đã làm lại cái mà loài người đã làm trong tiến trình lịch sử lao động lâu dài, tức là "thay đổi bản chất của mình ... phát triển các sức mạnh tiềm tàng và bắt chúng chịu sự điều khiển của bản thân mình" (C.Mác, Ph.Ăng ghen tuyển tập, tập 23, trang 188 - 189).

Nếu phương pháp thứ nhất nghiên cứu trẻ em không phụ thuộc vào việc em là học sinh, phương pháp thứ hai - nghiên cứu học sinh không lệ thuộc vào các đặc điểm khác của một trẻ em, thì phương pháp thứ ba nghiên cứu trẻ em như một học sinh.

Sự phát triển nhiều chức năng tâm lý tự nhiên ở lứa tuổi trẻ em (trí nhớ, tư duy) hoặc là không được theo dõi ở quy mô đáng kể, hoặc là có vị trí không đáng kể, do đó không thể so sánh được sự khác biệt to lớn giữa hoạt động tương ứng của trẻ em và người lớn. Trong quá trình phát triển, trẻ được trang bị và trang bị lại bằng các công cụ rất khác nhau. Trẻ em cuối cấp khác trẻ em đầu cấp ở mức độ và tính chất của việc trang bị các công cụ, tức là ở mức độ làm chủ hành vi của mình.

Các mốc phát triển cơ bản là giai đoạn chưa có ngôn ngữ và giai đoạn ngôn ngữ.

20. Sự khác biệt trong các kiểu phát triển của trẻ em (năng khiếu, khuyết tật) phần lớn liên quan đến kiểu và tính chất sự phát triển có tính chất công cụ. Việc không biết sử dụng các chức năng tự nhiên của mình và biết làm chủ các công cụ tâm lý về cơ bản quy định toàn bộ kiểu phát triển của trẻ em.

21. Việc nghiên cứu trạng thái hiện thời và cấu trúc hành vi của trẻ em đòi hỏi phát hiện các hành động có tính chất công cụ của chúng và tính đến sự đổi mới các chức năng tự nhiên tham gia vào hành động đã cho. Phương pháp có tính chất công cụ là phương pháp nghiên cứu hành vi và sự phát triển của nó nhờ việc phát hiện các công cụ tâm lý trong hành vi và cấu trúc của các hành động có tính chất công cụ do chúng tạo ra.

22. Nhờ chức năng tâm lý tự nhiên của bản thân, cứ mỗi khi việc làm chủ công cụ tâm lý nâng cao chức năng tâm lý hiện thời lên cấp cao hơn thì cũng đồng thời gia tăng và mở rộng hoạt động , thay đổi cấu trúc và cơ chế của nó. Ở đây các quá trình tâm lý tự nhiên không mất đi mà kết hợp với hành động có tính chất công cụ, nhưng trong cấu trúc của mình, chúng bị lệ thuộc về mặt chức năng vào công cụ được áp dụng.

23. Phương pháp có tính chất công cụ đưa ra nguyên tắc và phương pháp nghiên cứu tâm lý trẻ em. Phương pháp này có thể sử dụng bất cứ biện pháp nào, tức là bất cứ biện pháp kỹ thuật nghiên cứu nào như: thực nghiệm, quan sát.

24. Các công trình nghiên cứu được tiến hành theo sáng kiến của tác giả về trí nhớ, tính toán, hình thành khái niệm ở trẻ em độ tuổi học sinh là các ví dụ áp dụng phương pháp có tính chất công cụ.

## TƯ DUY VÀ NGÔN NGỮ<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Tác phẩm công bố năm 1934. Đây là tác phẩm nổi tiếng nhất của L.X Vugõtxki, trong đó ông đã tổng kết sự nghiệp khoa học của mình và vạch ra các triển vọng nghiên cứu tiếp theo.

Theo quan điểm cấu trúc "Tư duy và ngôn ngữ" - tuyển tập các bài viết của Vugõtxki được coi là tác phẩm hoàn chỉnh, được liên kết với nhau bằng các vấn đề, phương pháp và kết quả các giải pháp. Bài viết đầu tiên "Nguồn gốc phát sinh của tư duy và ngôn ngữ" (xem khoa học tự nhiên và chủ nghĩa Mác số 1 năm 1929) và một bài báo khác có liên quan "Bản về vấn đề trí tuệ của khỉ dạng người nhân các công trình của Keler" (xem khoa học tự nhiên và chủ nghĩa Mác số 2 1929) đã dành cho vấn đề quan trọng mang tính chất nguyên tắc đối với Vugõtxki là phân tích các quan điểm cơ bản của Keler trong sự so sánh với các luận điểm cơ bản của thuyết lịch sử văn hoá. Bài báo đó là chương 4 của cuốn sách "Tư duy và ngôn ngữ". Bài viết đã công bố trước đây của ông "Vấn đề ngôn ngữ và tư duy trẻ em trong học thuyết Piaget" (như lời giới thiệu cho cuốn sách của J.Piaget "Tư duy và ngôn ngữ trẻ em" là chương II của tác phẩm "Tư duy và ngôn ngữ"). Việc phân tích lý luận của Piaget đối với Vugõtxki có tầm quan trọng không kém so với việc phân tích công trình tiên khái niệm, rất gần với công trình của một học trò của ông là L.X Xakharov "Về phương pháp nghiên cứu khái niệm" và với bản báo cáo của Vugõtxki tại Trường Đại học sư phạm Leningrat ngày 20 tháng 5 năm 1933. "Sự phát triển các khái niệm thông thường và khái niệm khoa học" (xem L.X Vugõtxki. "Sự phát triển trí tuệ trẻ em trong quá trình dạy học" M. 1935).

Các chương còn lại của cuốn sách "Tư duy và ngôn ngữ" mà chính Vugõtxki đã viết trong lời giới thiệu được viết lần đầu tiên dành cho cuốn sách này kết thúc vào năm 1934.

Vào năm 1956 tác phẩm được tái bản trong cuốn L.X.Vugõtxki, các công trình nghiên cứu tâm lý học chọn lọc. Vào năm 1962 cuốn sách này được dịch sang tiếng Anh và được xuất bản với lời giới thiệu của Bruner và lời nói cuối của J Piaget ở Mỹ. Từ đó đến nay nó đã được tái bản nhiều lần bằng nhiều thứ tiếng khác.

Trong tuyển tập này, chúng tôi dịch một số bài viết của L.X Vugõtxki về tư duy và ngôn ngữ. Những bài viết này được trích trong tác phẩm: Tuyển tập tâm lý học đại cương: tâm lý học tư duy. M, NXB Đại học Tổng hợp Moscow 1981. I.U.Gippenreite, V.V.Petukhov.

## I. VẤN ĐỀ VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TƯ DUY VÀ NGÔN NGỮ

Tư duy và ngôn ngữ thuộc về một nhóm vấn đề tâm lý, trong đó đứng đầu là vấn đề quan hệ của các chức năng tâm lý khác nhau, của các hình thức hoạt động khác nhau của ý thức. Tất nhiên, điểm trung tâm của vấn đề là quan hệ giữa ý nghĩ và từ ngữ. Nếu cố gắng phát biểu một cách ngắn gọn về kết quả của các công trình mang tính chất lịch sử về vấn đề tư duy và ngôn ngữ trong khoa học tâm lý thì có thể nói rằng, tất cả các giải pháp do các nhà nghiên cứu khác nhau đề ra cho vấn đề này từ thời xa xưa đến bây giờ, thường giao động giữa 2 thái cực - giữa việc đồng nhất, gắn liền toàn bộ ý nghĩ với từ ngữ và việc tách rời một cách siêu hình, tuyệt đối giữa chúng với nhau.

Toàn bộ vấn đề phụ thuộc vào phương pháp nghiên cứu, nếu chúng ta ngay từ đâu đặt ra cho bản thân vấn đề quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ, thì cũng cần làm rõ trước những phương pháp nào cần được áp dụng trong quá trình nghiên cứu vấn đề này, những phương pháp có thể bảo đảm giải quyết vấn đề một cách có hiệu quả.

Cần phân biệt hai cách phân tích đã được áp dụng trong tâm lý học. Việc nghiên cứu bất cứ cấu thành tâm lý nào cũng đòi hỏi phải có sự phân tích. Tuy nhiên, sự phân tích này cần phải có hai hình thức khác nhau về nguyên tắc. Theo chúng tôi, một trong hai hình thức đó có lỗi trong thất bại mà các nhà nghiên cứu gặp phải khi giải quyết vấn đề mang tính chất thế kỷ này, còn hình thức thứ hai là điểm khởi đầu, duy nhất đúng để có thể thực hiện ít nhất là bước đi đầu tiên về hướng giải quyết vấn đề.

Có thể gọi phương pháp phân tích tâm lý là chia các tổng thể tâm lý phức tạp thành các phân tử. Có thể so sánh phương pháp này với việc phân tích thành phần hóa học của nước. Chia nó ra thành

hydrô và ôxy. Dấu hiệu cơ bản của cách phân tích này là kết quả thu được các thành phần có nguồn gốc khác so với tổng thể được phân tích. Các thành phần không chứa đựng trong mình các tính chất cố hữu của tổng thể như là vốn có nhưng có một loạt các tính chất mới mà tổng thể không bao giờ tìm thấy. Với nhà nghiên cứu có ý định giải quyết vấn đề tư duy và ngôn ngữ, cũng như với bất kỳ ai trong quá trình tìm kiếm cách giải thích khoa học về những tính chất nào đó của nước, chẳng hạn như tại sao nước làm lửa tắt, tại sao lại áp dụng định luật Acsimét đối với nước, cũng đều cần đến việc phân tích nước thành hydrô và ôxy như là một phương tiện giải thích các tính chất đó. Anh ta sẽ rất kinh ngạc khi biết rằng hydrô cũng cháy còn ôxy thì duy trì sự cháy và không bao giờ có thể từ các tính chất của các thành phần đó để giải thích được các tính chất cố hữu của tổng thể.

Không có nơi nào mà các kết quả phân tích như vậy lại biểu lộ rõ như trong phạm vi học thuyết về tư duy và ngôn ngữ. Chính từ ngữ là một thể thống nhất giữa âm thanh và ý nghĩa chứa đựng trong đó, là một tế bào sống, trong hình thức đơn giản nhất của mình, mọi tính chất cơ bản, cố hữu của tư duy ngôn ngữ nói chung qua việc phân tích như vậy bị chia cắt thành hai phần, để rồi sau đó các nhà nghiên cứu cố gắng xác định mối liên hệ mang tính chất cơ học, bê ngoài giữa chúng với nhau.

Điểm quyết định, có tính chất bước ngoặt trong toàn bộ học thuyết về tư duy và ngôn ngữ, là việc chuyển từ cách phân tích này sang cách phân tích khác. Chúng ta có thể quy ước cách phân tích đó như là phân chia một tổng thể thống nhất, phức tạp thành các đơn vị. Chúng tôi coi đơn vị là sản phẩm của phép phân tích, khác với các phân tử, nó có tất cả các tính chất cơ bản cố hữu của tổng thể. Các tính chất này, là các bộ phận sống động không thể phân chia của thể thống nhất đó. Không phải công thức hoá học của nước mà là việc nghiên cứu các phân tử và chuyển động của phân tử mới là chìa khoá để giải

thích các tính chất riêng của nước. Cũng hệt như vậy, tế bào sống bảo toàn được tất cả các tính chất sống cơ bản, gắn liền với cơ thể. Tế bào sống là đơn vị đích thực của phương pháp phân tích sinh học. Tâm lý học muốn nghiên cứu các thể thống nhất phức tạp cần phải hiểu điều đó. Nó cần phải tìm ra các đơn vị không thể phân chia, nhưng bảo toàn được các tính chất cố hữu của tổng thể đã cho như một thể thống nhất. Trong các đơn vị đó, các tính chất được thể hiện dưới dạng đối lập với nhau. Nhờ cách phân tích này, chúng ta cố gắng giải quyết các vấn đề cụ thể đặt ra trước mắt. Cái gì không thể tiếp tục phân chia nhưng lại chứa đựng các tính chất gắn liền với tư duy ngôn ngữ như một tổng thể ? Chúng tôi nghĩ rằng, một đơn vị như vậy có thể tìm được bên trong của từ ngữ - trong ý nghĩa của nó.

Trong từ ngữ, chúng ta thường chỉ biết một khía cạnh bề ngoài, hướng về phía chúng ta mà thôi. Trong khi đó, một khía cạnh khác, bên trong của nó ẩn dấu khả năng giải quyết vấn đề chúng ta đang quan tâm, là quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ. Chính trong nghĩa của từ ngữ thắt nút sự thống nhất cái mà chúng ta gọi là tư duy ngôn ngữ.

Từ ngữ thường không liên quan đến một đối tượng riêng biệt nào đó mà có quan hệ với một nhóm hay một lớp đối tượng. Nhờ vậy, mỗi từ thể hiện sự khái quát hoá ẩn. Bất cứ từ ngữ nào cũng khái quát và theo quan điểm tâm lý học, nghĩa của từ trước hết là sự khái quát. Nhưng dễ thấy sự khái quát lại là hành động bằng lời của ý nghĩa, phản ánh hiện thực hoàn toàn khác so với nó được phản ánh trong các cảm giác và tri giác trực tiếp. Nhờ đó, chúng ta có thể kết luận rằng nghĩa của từ, cái mà chúng ta vừa mới cố gắng tìm hiểu từ khía cạnh tâm lý, sự khái quát hoá của nó là hành động của tư duy trong nghĩa hẹp của từ này.

Nhưng đồng thời nghĩa lại là bộ phận không thể tách rời của từ ngữ như là nó vốn có, nó thuộc về thế giới ngôn ngữ ở mức độ giống

như thuộc về thế giới ý nghĩa. Từ ngữ không có nghĩa không phải là từ mà là âm thanh trống rỗng. Từ ngữ bị tước mất ý nghĩa không thuộc về thế giới ngôn ngữ. Vì vậy, có thể coi nghĩa như là hiện tượng có tính chất ngôn ngữ về bản chất, và là hiện tượng có liên quan đến lĩnh vực tư duy. Nó đồng thời là ngôn ngữ và tư duy vì nó là đơn vị của tư duy ngôn ngữ. Nếu như vậy thì rõ ràng là phương pháp nghiên cứu vấn đề mà chúng ta đang quan tâm không phải là cái gì khác ngoài phương pháp phân tích ngữ nghĩa, phương pháp phân tích khía cạnh ý nghĩa của ngôn ngữ, phương pháp nghiên cứu nghĩa của từ. Nghiên cứu sự phát triển, vận hành, cấu trúc và sự vận động của đơn vị này, chúng ta có thể nhận thức được nhiều điều, làm sáng tỏ vấn đề về quan hệ của tư duy và ngôn ngữ, vấn đề về bản chất của tư duy ngôn ngữ.

Chức năng ban đầu của ngôn ngữ là giao tiếp. Ngôn ngữ, trước hết là công cụ giao tiếp xã hội, phương tiện để nói và hiểu biết. Chức năng này, trong điều kiện phân chia thành các phân tử, bị tách rời với chức năng trí tuệ của ngôn ngữ và cả hai chức năng này được gán trong ngôn ngữ một cách song song không lệ thuộc nhau. Ngôn ngữ hình như kết hợp trong mình cả hai chức năng giao tiếp và tư duy nhưng hai chức năng này quan hệ như thế nào, và sự phát triển, sự liên kết về mặt cấu trúc của chúng ra sao - Tất cả những vấn đề đó đến bây giờ đã và đang chưa được nghiên cứu.

Trong khi đó nghĩa của từ, ở mức độ nào đó là đơn vị chức năng của ngôn ngữ, của tư duy. Không thể có giao tiếp trực tiếp của các tâm hồn. Tất nhiên, đó là định lý của tâm lý học. Cũng hiển nhiên là, nếu giao tiếp không gián tiếp qua ngôn ngữ hay hệ thống ký hiệu hoặc phương tiện giao tiếp nào khác, thì chỉ có thể là kiểu giao tiếp thô thiển nhất trong phạm vi hết sức hạn chế. Thực chất, giao tiếp nhờ sự giúp đỡ của các cử động biểu cảm không xứng đáng được gọi là giao

tiếp mà nên gọi là lây lan. Con ngõng hoảng sợ, nhìn thấy hiểm họa, dùng tiếng kêu báo động, không chỉ thông báo điều nó nhìn thấy mà còn lây sự hoảng sợ của mình cho cả đàn. Giao tiếp dựa trên sự hiểu biết mang tính chất trí tuệ và trao đổi ý nghĩ, thể nghiệm một cách có chủ định đòi hỏi có một hệ thống phương tiện nhất định mà nguyên mẫu của nó đã, đang, và mãi mãi là ngôn ngữ con người xuất hiện từ nhu cầu trong giao tiếp và hoạt động.

Để có thể thông báo thể nghiệm nào đó hay nội dung ý thức cho người khác, không có con đường nào khác ngoài gắn nội dung được thông báo vào một lớp hiện tượng nào đó và điều đó đòi hỏi sự khai quát hoá. Như vậy, giao tiếp có sự khai quát và sự phát triển nghĩa của từ, tức là sự khai quát hoá từ thành hiện thực trong sự phát triển giao tiếp. Như vậy, các hình thức cao cấp của giao tiếp tâm lý gắn liền với con người, chỉ có thể xảy ra nhờ con người có sự trợ giúp của tư duy phản ánh hiện thực một cách khai quát.

Cần chú ý đến một ví dụ nào đó để có thể khẳng định mối liên hệ của giao tiếp và khai quát, mối liên hệ hai chức năng cơ bản của ngôn ngữ. Tôi muốn thông báo cho ai đó rằng tôi cảm thấy lạnh. Tôi có thể làm cho họ hiểu điều đó nhờ sự giúp đỡ của các cử động biểu cảm, nhưng sự hiểu biết thực sự và thông báo chỉ có được khi và chỉ khi tôi biết khai quát và gọi tên cái mà tôi đang thể nghiệm, tức là biết gắn cảm giác lạnh mà tôi đã thể nghiệm với một lớp các trạng thái nào đó quen thuộc đối với đối tác của tôi. Đó chính là lý do tại sao một đồ vật trọn vẹn lại là vật không thể thông tin được đối với các em chưa có khả năng khai quát nhất định. Vấn đề không phải là thiếu từ ngữ và âm thanh thích hợp mà là thiếu các khái niệm và sự khai quát tương ứng, mà thiếu nó thì sẽ không thể có sự hiểu biết.

Tôi đã từng nói rằng, thường thì không phải là từ ngữ khó hiểu. Từ ngữ bao giờ cũng có sẵn khi sẵn có khái niệm. Vì vậy có đủ

cơ sở coi nghĩa của từ không phải chỉ như là sự thống nhất của tư duy và ngôn ngữ mà còn như sự thống nhất của khái quát hoá và giao tiếp, của thông tin và tư duy. ý nghĩa mang tính chất nguyên tắc của cách đặt vấn đề như vậy đối với mọi vấn đề phát sinh của tư duy và ngôn ngữ là không thể nào đo lường hết được. Trước hết, nó thể hiện ở chỗ, chỉ với giả định này lần đầu tiên việc phân tích nguyên nhân phát sinh của tư duy và ngôn ngữ mới trở thành hiện thực.

## II. NGUỒN GỐC PHÁT SINH CỦA NGÔN NGỮ VÀ TƯ DUY

Sự kiện cơ bản mà chúng ta gặp phải trong quá trình nghiên cứu nguồn gốc phát sinh của tư duy và ngôn ngữ được thể hiện ở chỗ quan hệ giữa hai quá trình đó không phải là đại lượng không đổi, ổn định mà là đại lượng thay đổi trong toàn bộ quá trình phát triển. Các đường cong phát triển nhiều lần hội tụ và phân tán, cắt nhau, cân bằng với nhau trong một số giai đoạn và đi song song với nhau thậm chí còn dính liền với nhau ở từng bộ phận, rồi sau đó là bị phân nhánh.

Điều đó đúng trong cả quá trình phát sinh chủng loại và phát sinh cá thể.

Trước hết cần phải nói rằng tư duy và ngôn ngữ có nguồn gốc phát sinh hoàn toàn khác nhau. Có thể coi sự kiện này đã được chứng minh bằng hàng loạt các công trình nghiên cứu trong lĩnh vực tâm lý học động vật: Sự phát triển của chức năng này hay chức năng khác không phải chỉ có nguồn gốc khác nhau mà còn đi theo các con đường khác nhau trong toàn bộ thế giới động vật.

Các công trình nghiên cứu trí tuệ và ngôn ngữ của khỉ dạng người, đặc biệt là các công trình của Keler (1921) và Ierc (1925) có ý

nghĩa quyết định, chứng minh tầm quan trọng hàng đầu của sự kiện đó.

Trong các thí nghiệm của Keler chúng ta có chứng cứ rõ ràng về mầm mống của trí tuệ (tư duy) nằm ngay trong nghĩa của từ, đã xuất hiện ở động vật không lệ thuộc vào sự phát triển của ngôn ngữ, cũng như không liên quan đến các kết quả của sự phát triển đó. "Tính sáng tạo" của khỉ được thể hiện trong việc chế tạo và sử dụng công cụ và áp dụng các "đường vòng" trong khi giải quyết những nhiệm vụ ở giai đoạn cơ sở của sự phát triển tư duy, giai đoạn tiền ngôn ngữ.

Sự thiếu vắng ngôn ngữ và sự hạn chế của các "kích thích có dấu vết" của cái gọi là "các biểu tượng" là những nguyên nhân cơ bản dẫn đến sự khác biệt to lớn giữa con người hoang dã nhất với động vật cấp cao. Keler đã nói rằng "thiếu một phương tiện trợ giúp kỹ thuật quý báu đó (ngôn ngữ) và sự hạn chế mang tính nguyên tắc của nguyên liệu có tính chất trí tuệ quan trọng nhất của cái gọi là "biểu tượng" là nguyên nhân làm cho khỉ simpanze không thể có bất cứ mầm mống phát triển có tính chất văn hoá nào".

Tồn tại trí tuệ giống như người trong khi không có bất kỳ ngôn ngữ giống người nào, trong khi các thao tác trí tuệ độc lập đối với "ngôn ngữ" của động vật.

Đó là kết luận ngắn gọn có thể rút ra từ các công trình nghiên cứu của Keler mà chúng ta quan tâm.

Keler, bằng phân tích thực nghiệm chính xác, đã nêu rõ ràng điều quyết định đối với hành vi của simpanze chính là sự tồn tại về phương diện thị giác của tình huống hiện thời. Có hai luận điểm có thể được coi là đúng trong mọi trường hợp. Luận điểm thứ nhất: trong bất cứ điều kiện nào sử dụng ngôn ngữ một cách thông minh, là chức năng trí tuệ không bị quy định một cách trực tiếp bởi cấu trúc trường thị giác. Luận điểm thứ

hai: trong tất cả các nhiệm vụ không có liên quan đến cấu trúc thị giác hiện thời, mà liên quan đến cấu trúc khác (cấu trúc cơ học chẳng hạn) simpanze đều chuyển từ kiểu hành vi thông minh sang phương pháp thử và sai đơn thuần, một thao tác đơn giản, theo quan điểm của con người như: đặt chồng thùng gỗ này lên thùng kia và giữ cho nó cân bằng hay lấy cái vòng ra khỏi đinh hâu như không thể nào thực hiện được đối với các chú khỉ "ngây thơ bất động" và máy móc.

Từ hai luận điểm này rút ra kết luận lôgíc tất yếu là: xét từ khía cạnh tâm lý, giả thuyết simpanze có khả năng làm chủ việc sử dụng ngôn ngữ của con người là rất khó có thể xảy ra.

Nhưng sự việc được giải quyết rất dễ dàng, nếu như ở khỉ chúng ta thực sự không tìm thấy bất cứ mầm mống ngôn ngữ nào. Trên thực tế, ở simpanze chúng ta tìm thấy thứ "ngôn ngữ" tương đối phát triển trong một số quan hệ nào đó (trước hết là quan hệ ngữ âm). Điều đáng chú ý là ngôn ngữ và trí tuệ của nó vận hành độc lập với nhau. Keler đã mô tả "ngôn ngữ" simpanze mà ông đã quan sát được trong nhiều năm ở trại nuôi khỉ Tenherif như sau: "các dấu hiệu về mặt ngữ âm chỉ thể hiện mong muốn và trạng thái chủ quan của chúng; Do vậy đây là các biểu hiện xúc cảm nhưng không bao giờ là dấu hiệu của cái gì đó "mang tính khách quan". (Keler 1921).

Keler đã mô tả các hình thức rất đa dạng của "giao tiếp ngôn ngữ" giữa khỉ simpanze với nhau. Cần phải đặt ở vị trí hàng đầu các cử động biểu lộ cảm xúc, bộc lộ rất rõ ràng và phong phú ở simpanze (nét mặt, cử chỉ, các phản ứng âm thanh). Tiếp theo là các cử động biểu lộ các xúc cảm mang tính xã hội (các cử chỉ đón chào vv). Nhưng Keler nói: "cử chỉ của chúng cũng giống như các âm thanh biểu cảm không ký hiệu và cũng không mô tả điều gì có tính chất khách quan".

Động vật "hiểu" rất rõ nét mặt và cử chỉ của nhau. Nhờ cử chỉ, chúng không chỉ "thể hiện" các trạng thái xúc cảm của mình, mà còn

cả những mong muốn, thúc đẩy, hướng vào các đối tượng khác. Trong những trường hợp đó, phương pháp phổ biến là simpanze bắt đầu vận động những động tác mà nó muốn thực hiện hay nó muốn thúc đẩy con khỉ khác thực hiện (lôi kéo một con khỉ khác và các bước đi ban đầu khi simpanze muốn "gọi" bạn đi theo mình; các cử động nắm bắt khi simpaze muốn giằng chuối ở tay con khỉ khác). Tất cả những cử chỉ đó đều trực tiếp liên quan đến hành động.

Bây giờ chúng ta quan tâm đến việc xác định 3 vấn đề có liên quan đến đặc điểm ngôn ngữ của simpanze.

Thứ nhất: mối liên hệ của ngôn ngữ với các vận động biểu cảm thể hiện rất rõ ràng trong các thời điểm simpanze bị kích thích mạnh, không phải là đặc trưng cho khỉ dạng người. Ngược lại, đó là đặc điểm chung cho những động vật có bộ máy phát âm, và hình thức phản ứng biểu cảm âm thanh rõ ràng là cơ sở cho sự xuất hiện và phát triển ngôn ngữ con người.

Thứ hai: ở simpanze, các trạng thái xúc cảm thể hiện thường hành vi. Tuy các biểu hiện ngôn ngữ phong phú nhưng lại bất lợi cho việc vận hành các phản ứng trí tuệ. Keler đã nhiều lần nhận thấy phản ứng xúc cảm (đặc biệt là xúc động) phá vỡ hoàn toàn thao tác trí tuệ của simpanze như thế nào.

Thứ ba: chức năng ngôn ngữ ở simpanze không được sử dụng hết bằng khía cạnh xúc cảm, và đó cũng không phải là tính chất đặc biệt của ngôn ngữ khỉ dạng người. Sự giống nhau về nguồn gốc ngôn ngữ của chúng với ngôn ngữ của nhiều loại động vật khác, thể hiện nguồn gốc phát sinh của chức năng tương ứng của ngôn ngữ con người. Ngôn ngữ không chỉ là phản ứng biểu cảm mà còn là phương tiện tiếp xúc tâm lý với đồng loại. Cả ở khỉ do Keler quan sát và cả ở Simpanze do Ierc nghiên cứu người ta cũng phát hiện rất rõ chức năng đó của ngôn ngữ. Tất nhiên, chức năng liên hệ hay chức năng tiếp xúc

này ít có liên quan đến phản ứng trí tuệ (với tư duy) của động vật. ~~ít~~  
nhất thì chức năng này nhắc đến một thông báo hay một tác động có  
chủ định nào đó. Về thực chất, đó là phản ứng bản năng, hay đại loại  
là cái gì đó rất gần với nó.

Bây giờ chúng ta có thể tổng kết lại. Chúng ta đã quan tâm đến  
quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ trong sự phát triển chủng loại như  
chức năng này hay chức năng khác. Để làm sáng tỏ điều đó, chúng ta  
đã dựa vào các công trình nghiên cứu thực nghiệm và quan sát đối với  
ngôn ngữ và trí tuệ khỉ dạng người. Có thể phát biểu văn tắt các kết  
luận cơ bản như sau.

1. Tư duy và ngôn ngữ có các nguồn gốc phát sinh khác nhau.
2. Sự phát triển tư duy và ngôn ngữ đi theo các con đường khác  
nhau, không lệ thuộc vào nhau.
3. Quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ không phải là đại lượng ổn  
định trong suốt quá trình phát triển chủng loại.
4. Ở khỉ tìm thấy trí tuệ tương tự như người trong một số quan  
hệ (mầm mống sử dụng công cụ) và ngôn ngữ tương tự con người -  
trong các quan hệ hoàn toàn khác (ngữ âm của ngôn ngữ, mầm mống  
xúc cảm và chức năng xã hội của ngôn ngữ).
5. Người ta không tìm thấy ở khỉ quan hệ đặc trưng cho con  
người (đó là mối liên hệ giữa tư duy và ngôn ngữ). Chúng không có  
liên quan trực tiếp với nhau ở simpanze.
6. Trong phát sinh chủng loại của tư duy và ngôn ngữ, chúng ta  
có thể thừa nhận giai đoạn tiền ngôn ngữ trong quá trình phát triển trí  
tuệ, và giai đoạn tiền trí tuệ trong quá trình phát triển ngôn ngữ.

Trong phát sinh cá thể quan hệ của hai tuyến phát triển, tư duy  
và ngôn ngữ không rõ ràng và hỗn độn. Tuy nhiên, ở đây nếu đặt sang  
một bên mọi vấn đề về sự song song của phát sinh chủng loại và phát

sinh cá thể thì chúng ta có thể xác định các nguồn gốc phát sinh khác nhau và các tuyến phát triển khác nhau của tư duy ngôn ngữ.

Trong thời gian gần đây, chúng tôi nhận được các bằng chứng thực nghiệm cho thấy rằng trong sự phát triển của mình, tư duy trẻ em trải qua giai đoạn tiền ngôn ngữ. Các phương án biến thể thực nghiệm của Keler trên simpanze được áp dụng cho trẻ chưa biết nói. Keler tự mình làm thí nghiệm đối với trẻ em để so sánh. Biuler nghiên cứu trẻ em về vấn đề này một cách có hệ thống. Về các thực nghiệm của mình, ông nói: "Các hành động của trẻ hoàn toàn giống hành động của khỉ, vì vậy có thể gọi thời kỳ cuộc đời trẻ em này là "độ tuổi simpanze" (trẻ 10, 11, 12 tháng tuổi) ... Trong độ tuổi simpanze trẻ em tạo ra các phát minh đầu tiên của mình, tất nhiên là còn thô thiển nhưng cực kỳ quan trọng về mặt tinh thần (Biuler 1924).

Về mặt lý thuyết trong các thực nghiệm đó, điều có ý nghĩa nhất là sự không lệ thuộc của mầm mống các phản ứng trí tuệ vào ngôn ngữ.

Nhận thấy điều đó, Biuler viết: "Người ta nói rằng ngôn ngữ đứng ở giai đoạn ban đầu hình thành con người. Rất có thể là như vậy, nhưng trước đó còn có tư duy công cụ, tức là sự hiểu biết các mối liên kết cơ học và tìm ra các phương tiện cơ học nhằm các mục đích cơ học nhất định".

Nguồn gốc tiền trí tuệ của ngôn ngữ đã được chứng minh từ lâu. Tiếng kêu, tiếng bập bê và những từ đầu tiên của trẻ là các giai đoạn phát triển ngôn ngữ, nhưng là các giai đoạn tiền trí tuệ. Chúng không có gì chung với sự phát triển tư duy.

Quan điểm được thừa nhận chung là xem ngôn ngữ trẻ em ở giai đoạn phát triển này chủ yếu như là dạng hành vi xúc cảm. Các công trình nghiên cứu mới nhất (S.Biuler và những người khác: về các hình

thức hành vi xã hội ban đầu của trẻ và khí cụ của các phản ứng của trẻ trong năm đầu tiên, Getxer và Tuder-Gart - về các phản ứng đầu tiên của trẻ đối với giọng nói con người) đã nêu rõ, trong năm đầu, tức là ở giai đoạn phát triển trí tuệ của ngôn ngữ, chức năng xã hội của ngôn ngữ có sự phát triển phong phú.

Sự tiếp xúc xã hội phong phú, phức tạp của trẻ dẫn đến sự phát triển rất sớm của "các phương tiện liên hệ". Ở trẻ hoàn toàn có thể xác định được các phản ứng đặc trưng, một nghĩa đối với giọng nói người, ngay sau khi trẻ được 3 tuần (các phản ứng tiền xã hội) và các phản ứng có tính chất xã hội đối với giọng nói người ở tháng thứ hai. Tiếng cười, tiếng bập bẹ, sự chỉ trỏ, các cử chỉ ở các tháng đầu tiên thực hiện vai trò phương tiện tiếp xúc xã hội.

Như vậy ở trẻ em 1 tuổi đã thể hiện rõ 2 chức năng của ngôn ngữ quen thuộc đối với chúng ta khi nghiên cứu phát sinh chủng loại.

Nhưng điều quan trọng nhất là chúng ta biết sự phát triển tư duy và ngôn ngữ của trẻ được thể hiện ở chỗ tại một thời điểm nào đó (gần 2 tuổi) các tuyến phát triển tư duy và ngôn ngữ, trước đó tách rời nhau, cắt nhau, trùng nhau trong sự phát triển và tạo ra tiền đề cho một hình thức hành vi mới rất đặc trưng đối với con người.

V. Stecner đã mô tả sớm hơn và tốt hơn những người khác sự kiện quan trọng bậc nhất này trong sự phát triển tâm lý của trẻ em. Ông chỉ rõ ở trẻ "ý thức lơ mơ về ý nghĩa của ngôn ngữ và ý chí chiếm lĩnh nó" được đánh thức như thế nào. Stecner nói rằng, ở thời điểm này, trẻ em có phát minh vĩ đại nhất trong cuộc đời của mình. Nó phát hiện ra "mỗi vật đều có tên riêng của mình" (Stecner 1922).

Đó là thời điểm mang tính bước ngoặt, từ đó ngôn ngữ bắt đầu có tính chất trí tuệ, còn tư duy - có tính chất ngôn ngữ, được đặc trưng bởi hai dấu hiệu khách quan. Qua đó chúng ta có thể đánh giá một

cách đúng đắn rằng bước ngoặt đó đã xảy ra trong quá trình phát triển ngôn ngữ. Cả hai yếu tố đó có liên quan với nhau.

Điểm thứ nhất thể hiện ở chỗ, trẻ đã có bước ngoặt này bắt đầu tích cực mở rộng vốn từ của mình, thường xuyên hỏi về từng đồ vật mới: cái đó gọi là gì.

Điểm thứ hai thể hiện ở việc tăng một cách nhanh chóng và nhảy vọt vốn từ, xuất hiện trên cơ sở mở rộng ngôn ngữ của trẻ.

Mọi người đều biết, động vật có thể học các từ riêng biệt của ngôn ngữ con người và sử dụng chúng trong tình huống thích hợp. Ở trước thời kỳ này trẻ cũng biết tiếp thu các từ riêng biệt. Đối với chúng, các từ này là kích thích có điều kiện hay là các yếu tố thay thế các đối tượng con người, hành động, trạng thái, nguyên vọng riêng rẽ. Tuy nhiên, ở giai đoạn này trẻ đã biết tất cả các từ mà những người xung quanh cho nó biết.

Bây giờ tình hình đã trở thành hoàn toàn khác về nguyên tắc.

Tự trẻ em cần đến từ ngữ và cố gắng nỗ lực để làm chủ ký hiệu thuộc về đối tượng, ký hiệu được dùng để gọi tên, thông báo. Như Mây man đã nêu, nếu như giai đoạn phát triển ban đầu ngôn ngữ của trẻ, có tính chất xúc cảm - ý chí theo nghĩa tâm lý học, thì bắt đầu từ thời điểm này ngôn ngữ bước vào giai đoạn phát triển có tính chất trí tuệ của mình. Đường như trẻ đã phát hiện ra chức năng tượng trưng của ngôn ngữ.

Ở đây, đối với chúng ta, điều quan trọng là nhấn mạnh một điểm mang tính nguyên tắc: chỉ đến giai đoạn phát triển tương đối cao nào đó, sự phát triển tư duy và ngôn ngữ "phát minh vĩ đại trong cuộc đời trẻ" mới trở thành hiện thực. Để "phát minh" ra ngôn ngữ cần phải tư duy.

Chúng tôi có thể nêu một cách ngắn gọn các kết luận như sau:

1. Trong quá trình phát sinh cá thể của tư duy và ngôn ngữ, chúng ta tìm thấy nguồn gốc khác nhau của hai quá trình này.
2. Trong quá trình phát triển ngôn ngữ trẻ em, chúng ta có thể thừa nhận có "giai đoạn tiền trí tuệ" cũng như trong sự phát triển tư duy có "giai đoạn tiền ngôn ngữ".
3. Trước thời điểm nào đó, sự phát triển của tư duy và ngôn ngữ đi theo các con đường khác nhau, độc lập với nhau.
4. Tại một thời điểm nào đó, cả hai tuyến cắt nhau, sau đó tư duy trở thành tư duy ngôn ngữ, còn ngôn ngữ trở thành ngôn ngữ trí tuệ.

Chúng tôi đi đến việc phát biểu luận điểm cơ bản của toàn bộ bài báo này, luận điểm có ý nghĩa phương pháp luận quan trọng bậc nhất đối với toàn bộ việc đặt ra vấn đề. Kết luận đó rút ra từ việc so sánh sự phát triển tư duy ngôn ngữ. Sự phát triển của ngôn ngữ và trí tuệ diễn ra trong thế giới động vật và trong độ tuổi ấu thơ của trẻ em diễn ra theo các con đường đặc biệt khác nhau. Việc so sánh đó đã nêu rõ từng quá trình phát triển không phải là sự kế tục trực tiếp quá trình phát triển khác mà chính là sự thay đổi kiểu phát triển. Tư duy ngôn ngữ không phải là hình thức tự nhiên của hành vi mà là hình thức xã hội lịch sử, vì thế nó có sự khác biệt cơ bản trong hàng loạt các tính chất đặc trưng và các quy luật, mà trong các hình thức tự nhiên của tư duy và ngôn ngữ không thể phát hiện được.

### III. Ý NGHĨ VÀ TỪ NGỮ

Cái mới, đáng kể nhất mà công trình nghiên cứu này đưa vào học thuyết về tư duy và ngôn ngữ, là phát hiện ra rằng nghĩa của từ ngữ có sự phát triển. Phát hiện ra sự thay đổi nghĩa của từ và sự phát

triển của chúng là phát hiện cơ bản của chúng tôi, cho phép lần đầu tiên khắc phục triệt để luận điểm đã từng là nền tảng của tất cả các lý thuyết trước đây về sự ổn định, bất biến của nghĩa của từ ngữ.

Nghĩa của từ không cố định, mà thay đổi trong quá trình phát triển của trẻ em. Nó thay đổi cả trong các hình thức vận hành khác nhau của ý nghĩa. Có lẽ nó là cấu thành có tính chất cơ động chứ không phải là cấu trúc tĩnh. Việc xác định sự biến đổi nghĩa của từ chỉ trở thành hiện thực khi và chỉ khi bản chất của từ đã được xác định đúng đắn. Trước hết bản chất của từ được phát hiện trong tính chất khái quát của nó. Sự khái quát được thể hiện như là điểm trung tâm, cơ bản trong bất cứ từ nào, vì bất cứ từ nào cũng có tính khái quát.

Nhưng một khi nghĩa của từ có thể thay đổi trong bản chất của mình, thì có nghĩa là cả quan hệ của ý nghĩa đối với từ ngữ cũng thay đổi. Muốn hiểu được động thái quan hệ giữa ý nghĩa và từ ngữ, cần đưa một nhát cắt ngang vào sơ đồ phát sinh sự thay đổi nghĩa, do chúng tôi đưa ra trong công trình nghiên cứu cơ bản. Cần phải làm rõ vai trò, chức năng của nghĩa của từ trong hành động tư duy.

Bây giờ chúng ta cố gắng hình dung toàn bộ cấu trúc phức tạp của bất cứ quá trình tư duy nào và sự diễn biến phức tạp của nó từ thời điểm phát sinh đến khi kết thúc trọn vẹn, trong cách phát biểu thành lời. Để làm điều đó chúng ta phải đi từ góc độ phát sinh sang góc độ chức năng và không mô tả quá trình vận động của nghĩa trong quá trình phát triển nghĩa là sự thay đổi cấu trúc của chúng, mà mô tả quá trình tư duy ngôn ngữ sống động.

Trước khi đi đến việc mô tả một cách có trình tự quá trình đó, chúng tôi nêu rõ tư tưởng cơ bản, chủ đạo mà toàn bộ việc nghiên cứu sau đó sẽ được dùng để giải thích và phát triển nó. Tư tưởng trung tâm đó được trình bày bằng công thức sau : trước hết, quan hệ của ý nghĩa và từ ngữ không phải là quan hệ cấu trúc, mà là quá trình, quan hệ đi

từ ý nghĩ đến từ ngữ và ngược lại - từ từ ngữ đến ý nghĩ. Quan hệ này, dưới ánh sáng của phân tích tâm lý được thể hiện như là một quá trình đang phát triển. Đó không phải là sự phát triển mang tính chất lứa tuổi, mà là phát triển có tính chất chức năng. Nhưng sự chuyển động của chính quá trình tư duy từ ý nghĩ đến từ ngữ cũng là sự phát triển. ý nghĩ không được bộc lộ trong từ ngữ mà được thực hiện trong từ ngữ. Vì thế có nói về sự hình thành (sự thống nhất của tồn tại và không tồn tại) của ý nghĩ trong từ ngữ. Bất cứ ý nghĩ nào cũng đều là sự cố gắng liên kết cái này với cái kia, xác định quan hệ giữa chúng. Bất cứ ý nghĩ nào cũng có sự chuyển động, mở rộng hay nói gọn lại, ý nghĩ thực hiện một chức năng, một công việc, giải quyết một nhiệm vụ nào đó. Dòng chảy của ý nghĩ được thực hiện như là sự chuyển động bên trong qua hàng loạt chặng đường, như là sự chuyển ý nghĩ vào từ ngữ và chuyển từ ngữ vào ý nghĩ. Vì vậy, nhiệm vụ hàng đầu đặt ra cho người phân tích, nghiên cứu quan hệ của ý nghĩ đối với từ ngữ như là sự vận động từ ý nghĩ đến từ ngữ, là nghiên cứu các pha của sự vận động đó, phân biệt các chặng đường mà ý nghĩ đi qua để hiện thân trong từ ngữ. ở đây, trước mắt nhà nghiên cứu mở ra nhiều cái mà "các nhà thông thái mơ cũng không thấy được".

Trước hết, sự phân tích đã dẫn chúng ta đến việc phân biệt hai bình diện của ngôn ngữ : khía cạnh bên trong, khía cạnh ý nghĩa và khía cạnh bên ngoài, khía cạnh ngữ âm, khía cạnh giai đoạn của ngôn ngữ tuy tạo ra sự thống nhất thực sự nhưng mỗi khía cạnh có quy luật vận động riêng của mình. Sự thống nhất của ngôn ngữ là sự thống nhất phức tạp chứ không phải là đồng dạng, đơn điệu. Trước hết sự vận động trong khía cạnh ngữ nghĩa và khía cạnh ngữ âm của ngôn ngữ được tìm thấy trong hàng loạt sự kiện có liên quan đến lĩnh vực phát triển ngôn ngữ của trẻ em. Chúng tôi chỉ xin nêu ra hai sự kiện cơ bản nhất.

Chúng ta biết rằng khía cạnh bên ngoài của ngôn ngữ ở trẻ em phát triển từ một từ đến liên kết hai, ba từ, rồi sau đó đến câu đơn giản và kết hợp các câu, xa hơn nữa là đến các câu phức tạp và ngôn ngữ mạch lạc, trọn vẹn cấu trúc các từ thành một dây câu. Chúng ta cũng biết rằng về phương diện nghĩa thì từ đầu tiên của trẻ là một câu - câu một từ. Trong quá trình phát triển bình diện ngữ nghĩa của ngôn ngữ, trẻ bắt đầu từ câu, và chỉ sau này mới chuyển sang làm chủ các đơn vị ý bộ phận, nghĩa của các từ riêng biệt, chia ý nghĩa liên mạch được thể hiện trong câu một từ thành một dây các nghĩa riêng biệt có liên quan với nhau. Như vậy, nếu bao quát điểm đầu và điểm cuối của quá trình phát triển bình diện ngữ nghĩa và ngữ âm của ngôn ngữ, có thể dễ dàng khẳng định rằng, sự phát triển đó đi theo các hướng đối lập. Bình diện ngữ nghĩa, trong sự phát triển của mình, đi từ tổng thể đến bộ phận, từ câu đến từ, còn bình diện ngữ âm đi từ bộ phận đến tổng thể, từ một từ đến một câu.

Có một sự kiện khác không kém phần quan trọng, có liên quan đến giai đoạn phát triển muộn hơn. Piaget đã xác định rằng, trẻ sớm làm chủ cấu trúc phức tạp của mệnh đề phụ có liên từ như "vì"; "mặc dù"; "vì thế", "tuy rằng" so với làm chủ cấu trúc ý nghĩa tương ứng với các hình thức cú pháp đó. Trong quá trình phát triển của trẻ, ngữ pháp đi trước lôgic. Trẻ em sử dụng liên từ hoàn toàn chính xác và thích hợp, thể hiện các mối liên hệ về nhân quả, thời gian và các mối liên hệ khác trong ngôn ngữ ngẫu hứng của mình, trong tình huống thích hợp, khi còn chưa nhận thức được khía cạnh ý nghĩa của các liên từ đó và chưa biết sử dụng chúng một cách có chủ định. Điều đó có nghĩa là sự vận động của khía cạnh ngữ nghĩa và ngữ âm trong quá trình làm chủ các cấu trúc cú pháp phức tạp không trùng hợp với nhau trong quá trình phát triển. Sự không trùng hợp của hai khía cạnh này trong việc vận hành, phát triển ý nghĩ tuy kẽm phần trực tiếp nhưng lại còn rõ nét hơn.

Từ hàng loạt sự kiện có liên quan đến vấn đề đang bàn, cần phải đặt lên hàng đầu sự không trùng hợp về ngữ pháp và tâm lý của chủ ngữ và vị ngữ.

Sự không trùng hợp này có thể giải thích qua ví dụ sau : chẳng hạn có một câu như : "Đồng hồ rơi". Trong câu này từ "đồng hồ" là chủ ngữ còn từ "rơi" là vị ngữ. Chúng ta hình dung câu này được nhắc lại hai lần trong các tình huống khác nhau và nó thể hiện hai ý nghĩ khác nhau trong cùng một hình thức.

Tình huống thứ nhất: Tôi chú ý đến việc đồng hồ đang đứng và hỏi tại sao lại xảy ra như vậy. Người ta trả lời tôi : "Đồng hồ rơi". Ở trường hợp này, trong ý thức của tôi, trước đó đã có biểu tượng về đồng hồ. Đồng hồ là chủ ngữ có tính chất tâm lý, là cái được nói đến. Biểu tượng về sự rơi của đồng hồ là cái thứ yếu. Từ "rơi" ở đây là vị ngữ, là cái nói về chủ ngữ. Trong trường hợp này sự phân tích câu về ngữ pháp và về tâm lý là trùng hợp.

Tình huống thứ hai : Đang ngồi cạnh bàn làm việc, tôi nghe tiếng ôn của vật đã rơi và hỏi cái gì rơi. Người ta trả lời bằng câu như trên "Đồng hồ rơi". Trong trường hợp này, trong ý thức, trước đó có biểu tượng về vật đã rơi. "Rơi" là cái được nói tới, tức là chủ ngữ tâm lý. Điều được nói về chủ ngữ xuất hiện sau đó trong ý thức, đó là biểu tượng đồng hồ. Ở đây, biểu tượng này đóng vai trò vị ngữ tâm lý.

Thực chất, có thể biểu thị ý nghĩ đó như sau : cái vật đã rơi là đồng hồ. Trong trường hợp này vị ngữ tâm lý và vị ngữ ngữ pháp không trùng hợp. Việc phân tích cho thấy trong câu phức tạp, bất cứ thành phần nào của câu cũng có thể trở thành vị ngữ tâm lý. Trong trường hợp này nó mang trong mình trọng tâm lôgic mà chức năng ngữ nghĩa của nó thể hiện ở việc tách ra vị ngữ tâm lý.

Nếu cố gắng rút ra những kết quả mà chúng ta đã biết qua việc phân tích hai khía cạnh của ngôn ngữ, thì có thể nói rằng, sự hiện diện của bình diện ngôn ngữ thứ hai, bên trong, đứng sau các từ ngữ, buộc chúng ta nhận thấy trong câu nói đơn giản nhất quan hệ giữa khía cạnh ngữ nghĩa và ngữ âm của ngôn ngữ không phải là bất động, mà là sự chuyển động, sự chuyển từ cú pháp nghĩa đến cú pháp từ ngữ, biến ngữ pháp ý nghĩ thành ngữ pháp từ ngữ, làm biến dạng cấu trúc ý nghĩa trong quá trình hiện thân của nó trong từ ngữ.

Nhưng chúng ta cần tiến thêm một bước trên con đường đã vạch ra và xâm nhập sâu hơn vào khía cạnh bên trong của ngôn ngữ. Bình diện ngữ nghĩa chỉ là bình diện ban đầu trong tất cả các bình diện bên trong. Nếu không hiểu đúng bản chất tâm lý của ngôn ngữ bên trong, thì sẽ không thể có điều kiện làm rõ quan hệ của ý nghĩ đối với từ ngữ, trong tính chất phức tạp thực sự của nó.

Nếu giả thuyết của chúng tôi cho rằng ngôn ngữ tự kỷ là hình thức sơ khai của ngôn ngữ bên trong là đáng tin cậy, thì như vậy vấn đề phương pháp nghiên cứu ngôn ngữ bên trong được giải quyết. Nghiên cứu ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em trong trường hợp này là chìa khóa cho việc nghiên cứu bản chất tâm lý của ngôn ngữ bên trong.

Bây giờ chúng ta có thể chuyển sang mô tả ngắn gọn tính chất của bình diện thứ ba đã được đặt ra về sự vận động của ý nghĩ đến từ ngữ - bình diện ngôn ngữ bên trong. Đặc điểm đầu tiên, quan trọng nhất của ngôn ngữ bên trong là cú pháp đặc biệt của nó. Khi nghiên cứu cú pháp ngôn ngữ bên trong trong ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em, chúng ta nhận thấy một đặc điểm quan trọng, lột tả được xu hướng cơ động, tăng cường của ngôn ngữ tự kỷ theo mức độ phát triển. Đặc điểm đó thể hiện ở sự đứt quãng, rời rạc, sự rút gọn của ngôn ngữ bên trong so với ngôn ngữ bên ngoài. Dưới dạng quy luật chung, chúng ta có thể nói rằng ngôn ngữ bên trong, tùy theo mức độ phát triển của

mình, không đơn giản là xu hướng giảm hay bỏ bớt, không phải là sự chuyển đơn giản sang phong cách điện báo, mà là xu hướng đặc thù giảm câu và mệnh đề theo hướng bảo toàn vị ngữ và các thành phần của mệnh đề có liên quan, nhờ bỏ bớt chủ ngữ và các từ có liên quan. Sử dụng phương pháp phân cực, chúng ta cần phải giả thiết rằng tính chất vị ngữ đơn thuần, tuyệt đối là hình thức cù pháp cơ bản của ngôn ngữ bên trong.

Trong trường hợp, khi chủ ngữ của nhận xét được nói ra đã được các bên đối thoại biết rõ từ trước thì tình trạng cũng tương tự như vậy. Giả sử là có một số người đứng đợi tại bến tàu, đợi tàu B để đi về hướng nào đó. Khi nhận thấy đoàn tàu đang tới, không bao giờ lại có ai trong số khách đợi tàu nói một câu đầy đủ : "Tàu B, mà chúng ta đang đợi để đi đến nơi nào đó, đang tới", mà bao giờ cũng nói một cách ngắn gọn, bằng một vị ngữ : "Đến rồi" hay "B".

Những ví dụ rõ ràng về sự rút gọn của ngôn ngữ bên ngoài, quy nó vào một số vị ngữ được chúng tôi tìm thấy trong các tiểu thuyết của Tônxtôi, người đã nhiều lần đến với tâm lý học hiểu biết. "Không ai nghe được điều mà anh ta (Nhicôlai Lévin - người đang hấp hối") nói. Chỉ có Kiti hiểu được, vì cô liên tục theo đuổi ý nghĩ về việc anh ấy cần gì và tại sao lại cần". Chúng ta có thể nói rằng, trong các ý nghĩ của cô ta, người đã theo dõi ý nghĩ của người đang hấp hối, đã có chủ ngữ, mà từ ngữ không ai hiểu được của anh ta có liên quan. Nhưng, có lẽ ví dụ đáng chú ý nhất là việc tỏ tình của Kiti và Lévin, nhờ các chữ cái đầu của từ. "Đã từ lâu tôi muốn hỏi em một điều: - "Xin mời" - "Thế này nhé" - Anh ta nói và viết các chữ cái đầu : K. E. TR. L A K TH C Đ Đ, TH C N L K B G H L C T, các chữ cái đó có nghĩa là : Khi em trả lời anh : Không thể có điều đó, thế có nghĩa là không bao giờ hay là có thể. Lúc đó không thể có một khả năng nào để cô ta có thể hiểu được câu nói phức tạp đó. Nhưng cô ta nói - "Em

hiểu" và đỏ bừng mặt. Anh ta nói : " và chỉ vào chữ K (có nghĩa là không bao giờ) - Cô ta nói : "Từ này có nghĩa là không bao giờ - nhưng không phải thế đâu!". Anh ta xóa bỏ từ đã viết và đưa phấn cho cô ta, rồi nhổm dậy. Cô ta viết : K Đ E K T T L K Đ (có nghĩa là khi đó em không thể trả lời khác được) và viết tiếp : các chữ cái đầu Đ A C T Q V B Q T C (có nghĩa là để anh có thể quên và bỏ qua tất cả). Anh ta giằng lấy phấn và bằng các ngón tay căng thẳng, run run bẻ ra từng miếng nhỏ và viết các chữ cái đầu có nghĩa như sau : "Anh không quên điều gì cả. Anh mãi mãi yêu em". "Em hiểu" - cô ta nói thầm. Anh ta ngồi và viết một câu rất dài. Cô ta hiểu ra tất cả và ngay tức khắc cầm phấn viết trả lời. Anh ta rất lâu không thể hiểu được điều mà cô ta viết và thường nhìn vào mắt cô ta. Anh ta bối rối vì hạnh phúc. Tuy không thể hình dung ra ý của các từ mà cô ta đã viết, nhưng nhìn vào ánh mắt tràn trề hạnh phúc, anh bỗng hiểu tất cả những gì mà anh muốn hiểu. Sau đó anh viết 3 chữ cái. Nhưng chưa kịp viết xong thì cô ta đã đọc được và tự mình viết tiếp câu trả lời : Vâng. Trong câu chuyện của họ, tất cả đều đã được nói: rằng cô yêu anh, rằng cô sẽ nói với bố, mẹ rằng anh sẽ đến vào buổi sáng ("Anna Carenhina" phần 4 chương 13).

Ví dụ trên có ý nghĩa đặc biệt về mặt tâm lý, vì tình tiết tỏ tình giữa Kiti và Nhicôlai được Tônxtôi vay mượn từ chính cuộc sống của mình. Bằng cách như vậy ông tỏ tình với C.A Berc, người vợ tương lai. Trong điều kiện có sự trùng hợp ý nghĩ giữa các bên đối thoại, ý thức của họ đi theo cùng một hướng, thì vai trò của các kích thích ngôn ngữ được thu gọn đến mức tối thiểu. Trong khi đó sự hiểu biết văn hoàn toàn chính xác. Trong một tác phẩm khác, Tônxtôi nhận thấy rằng, giữa những người tham gia vào sự tiếp xúc tâm lý rộng lớn thì sự hiểu biết như vậy nhờ sự trợ giúp của ngôn ngữ rút gọn, có thể là nguyên tắc chứ không phải là trường hợp ngoại lệ.

thì sự hiểu biết như vậy nhờ sự trợ giúp của ngôn ngữ rút gọn, có thể là nguyên tắc chứ không phải là trường hợp ngoại lệ.

Sau khi nghiên cứu hiện tượng rút gọn trong ngôn ngữ bên ngoài, chúng ta có thể quay lại chính hiện tượng đó trong ngôn ngữ bên trong mà chúng ta đang quan tâm. Hiện tượng đó không chỉ biểu hiện trong những trường hợp đặc biệt mà biểu hiện thường xuyên ở những nơi có sự vận hành của ngôn ngữ bên trong.

Toàn bộ vấn đề chính là ở chỗ, chính những hoàn cảnh đôi khi tạo điều kiện cho các nhận xét có tính chất vị ngữ trong ngôn ngữ nói nhưng lại không tồn tại trong ngôn ngữ viết, lại là những kẻ đồng hành thường xuyên, trung thành của ngôn ngữ bên trong, không thể tách rời nó.

Chúng ta sẽ nghiên cứu kỹ hơn các hoàn cảnh đó. Xin nhắc lại một lần nữa rằng trong ngôn ngữ nói, việc rút gọn chỉ xảy ra khi và chỉ khi chủ ngữ của điều được nói ra đã được các bên đối thoại biết từ trước. Tình trạng đó là quy luật thường xuyên, tuyệt đối đối với ngôn ngữ bên trong. Chúng ta luôn luôn biết rõ chủ đề của cuộc đối thoại bên trong. Chủ ngữ của những nhận xét bên trong luôn luôn có sẵn trong các ý nghĩ của chúng ta. Nó luôn luôn được hiểu ngầm. Hình như Piaget cũng đã nhận thấy rằng, chúng ta rất dễ dàng tin lời nói của mình và nhu cầu chứng minh, biện luận cho ý nghĩ của mình chỉ phát sinh trong quá trình đụng độ giữa ý nghĩ của chúng ta và ý nghĩ của những người khác. Cũng như vậy, có thể nói rằng, chúng ta dễ dàng hiểu chính mình từ nửa câu nói, từ lời nói bồng gió. Đối mặt với bản thân, chúng ta không bao giờ cần đến câu nói trọn vẹn, điều kiện cần và đủ chỉ là vị ngữ mà thôi. Chủ ngữ luôn luôn ở trong đầu, cũng tương tự như em học sinh trong khi làm phép tính cộng, số dư ngoài phạm vi 10 được ghi lại trong óc. Ngoài ra, trong ngôn ngữ bên trong, chúng ta thường dũng cảm nói lên ý nghĩ của mình, không thể hiện

nó bằng từ ngữ chính xác. Như trên đã nêu, sự gần gũi tâm lý của các bên đối thoại tạo ra sự đồng nhất của tổng giác của họ, sự đồng nhất này lại là điểm quyết định đối với sự rút gọn của ngôn ngữ. Nhưng sự thống nhất của tổng giác trong quá trình giao tiếp với bản thân lại có tính chất đầy đủ, trọn vẹn và tuyệt đối. Vì vậy trong ngôn ngữ bên trong, việc thông báo cụ thể, rõ ràng, ngắn gọn về các ý nghĩ phức tạp nhất, là quy luật, mà Tônxtôi đã coi như là một ngoại lệ hiếm có trong ngôn ngữ nói, chỉ trở thành hiện thực khi và chỉ khi giữa các bên đối thoại có sự gần gũi thân tình sâu sắc bên trong.

Trong ngôn ngữ bên trong, chúng ta không bao giờ cần phải gọi tên điều đáng nói đến (tức là không cần phải nêu ra chủ ngữ). Điều đó dẫn đến sự thống trị của tính chất vị ngữ đơn thuần trong ngôn ngữ bên trong.

Nhưng tính chất vị ngữ của ngôn ngữ bên trong không tận dụng hết toàn bộ tổ hợp các hiện tượng có biểu hiện bề ngoài được thể hiện trong tính chất rút gọn của ngôn ngữ bên trong so với ngôn ngữ bên ngoài. Cũng cần phải nêu ra hiện tượng giảm các yếu tố ngữ âm của ngôn ngữ mà chúng ta đã gặp trong một số trường hợp rút gọn ngôn ngữ nói. Việc tổ tinh của Kiti và Levin cho phép chúng ta kết luận rằng, trong điều kiện hướng ý thức như nhau, vai trò của các kích thích ngôn ngữ được rút gọn đến mức tối thiểu (chỉ cần đến các chữ cái đầu từ), mà vẫn có sự hiểu biết chính xác. Nhưng sự rút gọn đến mức tối thiểu vai trò của các kích thích ngôn ngữ, lại được đưa đến tận cùng giới hạn và thường thấy trong hình thức tuyệt đối trong ngôn ngữ bên trong, vì hướng suy nghĩ giống nhau đã đạt đến mức trọn vẹn nhất.

Theo đúng nghĩa ngôn ngữ bên trong, là ngôn ngữ không lời. Chúng ta cần phải nghiên cứu sâu hơn một chút nguồn gốc thứ ba của tính chất rút gọn của ngôn ngữ bên trong.

Chúng ta tìm thấy nguồn gốc này trong cấu trúc ngữ nghĩa đặc biệt của ngôn ngữ bên trong. Nghiên cứu cho thấy cú pháp nghĩa và toàn bộ cấu trúc ý của ngôn ngữ cũng đặc biệt như cấu trúc từ ngữ và cấu âm của nó.

Trong các công trình nghiên cứu của mình, chúng tôi có thể xác định ba đặc điểm cơ bản có liên quan bên trong với nhau và tạo ra tính đặc thù của khía cạnh ý nghĩa của ngôn ngữ bên trong. Đặc điểm thứ nhất là tính trội của ý so với nghĩa của từ trong ngôn ngữ bên trong. Polan đã có công lớn giúp cho việc phân tích tâm lý về ngôn ngữ, bằng cách tiến hành phân biệt ý và nghĩa của từ. Polan vạch rõ, ý của từ là tập hợp tất cả các sự kiện tâm lý xuất hiện trong ý thức chúng ta nhờ từ ngữ. Như vậy ý của từ là cấu thành phức tạp, không cố định, cơ động, có một số vùng ổn định khác nhau. Nghĩa là một vùng ý, tiếp nhận từ trong ngữ cảnh ngôn ngữ nào đó, và là một vùng ổn định, được chuẩn hóa và chính xác. Nghĩa thực sự của từ không cố định. Trong một thao tác, từ thể hiện một nghĩa, còn trong thao tác khác lại nhận nghĩa khác. Tính cơ động đó của nghĩa dẫn chúng ta đến vấn đề của Polan, vấn đề về sự tương quan giữa ý và nghĩa. Nghĩa của từ không phải là cái gì khác tiềm năng, được hiện thực hóa trong ngôn ngữ sống, trong đó nghĩa chỉ là hòn đá trong tòa nhà ý.

Chúng ta sẽ giải thích sự khác biệt đó giữa nghĩa và ý của từ qua ví dụ về lời kết của câu chuyện ngữ ngôn "chuồn chuồn và kiến". Từ "Popliasi" là từ kết thúc câu chuyện ngữ ngôn có nghĩa hoàn toàn ổn định, xác định như nhau đối với mọi ngữ cảnh mà nó có mặt. Nhưng trong ngữ cảnh câu truyện ngữ ngôn nó tiếp nhận ý rất rộng về mặt trí tuệ và tình cảm. Trong ngữ cảnh này nó đồng thời mang hai ý: "vui vẻ" và "chết".

Sự làm giàu từ bằng ý mà nó chọn cho mình từ ngữ cảnh, tạo thành quy luật cơ bản về động thái của nghĩa. Từ thấm vào mình và

hấp thu nội dung trí tuệ và tình cảm từ toàn bộ ngữ cảnh mà nó dính vào và bắt đầu có ý rộng hay hẹp hơn so với nghĩa của nó: có ý rộng hơn vì phạm vi nghĩa của nó được mở rộng, tiếp nhận một loạt vùng mới chứa đựng nội dung mới; có ý hẹp hơn vì nghĩa trùu tượng của từ bị hạn chế và thu hẹp vì từ chỉ có nghĩa trong ngữ cảnh đã cho. Polan nói, ý của từ là hiện tượng phức tạp, cơ động, thường xuyên thay đổi ở mức độ nào đó phù hợp với các ý thức riêng biệt và đối với một và chỉ một ý thức thì nó thay đổi tùy theo hoàn cảnh. Trong quan hệ này, ý của từ không được sử dụng hết. Từ nhận được ý của mình chỉ khi ở trong câu, nhưng chính câu lại nhận được ý khi nằm trong một đoạn, một đoạn nhận được ý khi trong ngữ cảnh cả cuốn sách, một cuốn sách nhận được ý trong ngữ cảnh của toàn bộ tính sáng tạo của tác giả. Suy cho cùng, ý thực sự của từ được quy định bởi toàn bộ sự phong phú của các yếu tố tồn tại trong ý thức có liên quan đến cái được thể hiện bằng từ đã cho. Nhưng công lao chính của Polan thể hiện ở chỗ ông đã phân tích quan hệ của ý với từ và vạch rõ ràng giữa ý và từ tồn tại các quan hệ có tính chất độc lập hơn so với các quan hệ giữa nghĩa và từ. Gần đây người ta đã nhận thấy rằng cần phải nghiên cứu việc các ý thay đổi các từ, hay đúng hơn là việc các khái niệm thay đổi tên của mình như thế nào. Polan đã dẫn chứng nhiều ví dụ cho thấy từ vẫn còn nhưng ý thì biến mất. Ông đã phân tích các câu nói thông thường (chẳng hạn "anh sống thế nào"), những chuyện bịa đặt và các biểu hiện độc lập khác của từ đối với ý vv.... ý vừa có thể được tách khỏi từ thể hiện nó, vừa có thể dễ dàng được đặt trong một từ khác nào đó. Ông nói rằng tương tự như ý của từ có liên quan đến cả từ nói chung chứ không phải với từng âm tiết, ý của câu cũng liên quan với cả câu nói chung chứ không phải với từng từ nói riêng. Vì vậy, có trường hợp một từ chiếm vị trí của từ khác. ý được tách khỏi từ và bằng cách đó ý được bảo toàn. Nhưng nếu từ có thể tồn tại không cần có ý thì cũng như vậy, ý có thể tồn tại không cần có từ.

Trong ngôn ngữ nói, thông thường chúng ta đi từ phân tử thường xuyên và ổn định nhất của ý, từ vùng ổn định nhất, tức là từ nghĩa của từ đến các vùng cơ động nhất, vùng ý của nó.

Ngược lại, trong ngôn ngữ bên trong, tính trội của ý so với nghĩa mà chúng ta đã biết trong một số trường hợp trong ngôn ngữ nói, như một xu hướng được biểu hiện ít hoặc nhiều, được đưa đến giới hạn tận cùng của nó và được thể hiện trong hình thức tuyệt đối. Ở đây sự chiếm ưu thế của câu so với từ, của toàn bộ ngữ cảnh so với câu không phải là cá biệt mà là quy tắc thường xuyên.

Từ tình hình như vậy, người ta rút ra hai đặc điểm ngữ nghĩa khác của ngôn ngữ bên trong. Chúng có liên quan đến quá trình liên kết, kết hợp và hòa hợp của các từ. Đặc điểm thứ nhất có thể giống như sự chấp dính, thường thấy trong một số ngôn ngữ như là hiện tượng cơ bản, nhưng trong các ngôn ngữ khác như là phương pháp liên kết các từ rất hiếm khi gặp. Trong tiếng Đức, việc tạo ra danh từ thống nhất từ một câu trọn vẹn hay từ một cụm từ mà trong trường hợp này đóng vai trò chức năng của từ thống nhất là hiện tượng thường xảy ra.

Trong các thứ tiếng khác, sự hòa hợp các từ được thấy như là cơ chế hoạt động.

Ở đây có hai điểm đáng chú ý: Một là: các từ riêng rẽ tham gia vào từ phức tạp thường rút gọn âm tiết, sao cho một phần của từ tham gia vào từ phức tạp. Hai là: Từ phức tạp xuất hiện bằng cách đó, thể hiện khái niệm rất phức tạp, từ bình diện cấu trúc và chức năng thể hiện như là từ thống nhất chứ không phải như là sự liên kết của các từ độc lập. Vụng nói rằng, trong các thứ tiếng Mỹ, từ phức tạp cũng được coi như từ đơn giản, được biến cách và chia nhau. Chúng ta thấy có sự tương tự như vậy trong ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em. Tùy theo mức độ gần gũi của dạng ngôn ngữ này với ngôn ngữ bên trong, trong

các lời nói của mình, trẻ em thường bộc lộ xu hướng giảm hệ số ngôn ngữ tự kỷ đến gần sự kết dính phi cú pháp của các từ.

Đặc điểm cuối cùng của ngữ nghĩa ngôn ngữ bên trong có thể giải thích dễ dàng bằng cách so sánh với hiện tượng tương tự trong ngôn ngữ nói. Bản chất của nó thể hiện ở chỗ các ý của từ cơ động hơn, rộng hơn so với nghĩa của chúng, thể hiện các quy luật liên kết và hòa hợp khác với quy luật liên kết, hòa hợp của các nghĩa của từ. Các ý thâm nhập vào nhau, ảnh hưởng lẫn nhau, sao cho các ý trước được chứa đựng trong ý sau hay làm biến dạng nó. Chúng ta thường gặp hiện tượng đó trong ngôn ngữ nghệ thuật. Một từ, qua một tác phẩm nghệ thuật nào đó, thẩm vào mình tất cả tính đa dạng của các đơn vị ý, chứa đựng trong đó và về phương diện ý, nó trở thành tương đương với toàn bộ tác phẩm gộp lại. Có thể dễ dàng giải thích điều đó qua ví dụ tên gọi của các tác phẩm nghệ thuật. Các từ như Đôngkisốt, Hämler, Evghenhi Onhegin, Anna Carenhinna thể hiện quy luật hòa hợp của ý ở dạng đơn thuần nhất. ở đây nội dung ý của cả tác phẩm được gói gọn trong một từ. Ví dụ rõ ràng của quy luật đó là tên của trường ca Gôgôн "Những tâm hồn chết". Nghĩa ban đầu của từ này là ám chỉ những người nông nô đã chết nhưng chưa bị đưa ra khỏi danh sách kiểm tra và vì thế họ bị mua - bán giống như là những người nông dân đang sống. Nhưng bằng sợi chỉ đỏ di qua toàn bộ trường ca, hai từ đó thẩm vào mình, ý mới phong phú hơn và ám chỉ một cái gì đó hoàn toàn khác so với nghĩa ban đầu. Những tâm hồn chết - không phải là những người đã chết được tính như những nông dân đang sống mà là toàn bộ các nhân vật của tiểu thuyết, tuy đang sống nhưng đã chết về mặt tâm hồn.

Chúng ta cũng thấy điều gì đó tương tự như vậy trong ngôn ngữ bên trong được đưa đến tận cùng giới hạn. Ở đây từ thẩm vào mình ý của các từ đứng trước và đứng sau nó, mở rộng phạm vi nghĩa của

mình đến vô hạn. Nó cũng giống như tên của trường ca Gôgôн là sự cô đặc, tập trung của ý. Để phiên dịch nghĩa đó thành ngôn ngữ bên ngoài, cần phải mở rộng các ý được hòa trong một từ vào toàn bộ bối cảnh của các từ đó cũng giống như việc triển khai đầy đủ ý của tên gọi trường ca Gôgôн đã đòi hỏi phải mở rộng nó ra toàn bộ nội dung của "Những tâm hồn chết". Tương tự như việc toàn bộ ý đa dạng của trường ca có thể gói gọn trong một hai từ có liên quan chặt chẽ, nội dung rộng lớn của ý cũng có thể được hòa hợp vào cái bình của từ thống nhất trong ngôn ngữ bên trong.

Trong ngôn ngữ bên trong, lúc nào chúng ta cũng có thể bày tỏ mọi ý nghĩ, mọi cảm giác và cả những nhận định sâu sắc chỉ bằng một tên gọi. Và trong trường hợp này, nghĩa của tên gọi thống nhất đó đối với các ý nghĩ phức tạp các cảm giác và nhận định là không thể so sánh được với nghĩa thông thường của chính từ đó. Nhờ tính chất thành ngữ của toàn bộ ngữ nghĩa của ngôn ngữ bên trong mà nó tỏ ra khó hiểu và khó dịch ra ngôn ngữ thông thường của chúng ta.

Ở đây chúng tôi có thể kết thúc tổng thuật về đặc điểm ngôn ngữ bên trong đã quan sát được trong các thực nghiệm của mình. Chúng tôi chỉ cần nói rằng, có thể ngay từ đâu xác nhận các đặc điểm đó trong nghiên cứu thực nghiệm ngôn ngữ tự kỷ, nhưng để lý giải các sự kiện đó chúng tôi dựa vào việc so sánh chúng với những sự kiện tương tự cùng loại trong ngôn ngữ bên ngoài. Điều quan trọng không chỉ là cách khái quát các sự kiện đã được chúng tôi phát hiện và giải thích một cách đúng đắn, không chỉ như là phương tiện giải thích những đặc điểm tinh tế, phức tạp của ngôn ngữ bên trong qua các ví dụ về ngôn ngữ nói, mà chính là sự so sánh đó đã nêu rõ ràng, ngay trong ngôn ngữ bên trong đã chứa đựng các khả năng hình thành những đặc điểm đó, và điều này đã khẳng định giả thuyết của chúng tôi về nguồn gốc ngôn ngữ bên trong là từ ngôn ngữ tự kỷ và ngôn ngữ bên ngoài. Điều

quan trọng là các xu hướng như tính chất vị ngữ, rút bớt khía cạnh vật lý của ngôn ngữ, sự chiếm ưu thế của ý đối với nghĩa, sự chấp dính các đơn vị ngữ nghĩa, sự hòa trộn các ý và ngôn ngữ có tính chất thành ngữ có thể tìm thấy cả trong ngôn ngữ bên ngoài, như vậy bản chất và các quy luật của từ ngữ cho phép điều đó, làm cho điều đó trở thành hiện thực.

Tất cả những đặc điểm của ngôn ngữ bên trong đã được chúng tôi nêu ở trên chưa chắc có thể xóa tan sự nghi ngờ về tính đúng đắn của luận điểm cơ bản do chúng tôi nêu ra trước đây, rằng ngôn ngữ bên trong là chức năng đặc biệt, độc lập, tự trị và độc đáo của ngôn ngữ. Chúng tôi có quyền xem nó như là bình diện đặc biệt bên trong của tư duy ngôn ngữ, gián tiếp quan hệ cơ động giữa ý nghĩ và từ ngữ. Sau tất cả những gì đã nói về bản chất ngôn ngữ bên trong, về cấu trúc và chức năng của nó thì không còn bất cứ sự nghi vấn nào về việc chuyển từ ngôn ngữ bên trong sang ngôn ngữ bên ngoài, không phải là sự tiếp âm cho ngôn ngữ bên trong mà là sự chuyển tiếp cơ động, phức tạp - biến ngôn ngữ có tính chất vị ngữ và thành ngữ thành ngôn ngữ rành mạch, dễ hiểu đối với người khác.

Bây giờ chúng ta có thể quay lại định nghĩa ngôn ngữ bên trong và ngôn ngữ bên ngoài đối lập với nó, mà chúng ta đã phân tích. Ngôn ngữ bên trong là một chức năng rất đặc biệt, theo nghĩa nào đó, nó đối lập với ngôn ngữ bên ngoài. Nếu ngôn ngữ bên ngoài là quá trình đưa ý nghĩ vào từ ngữ, là vật chất hóa và khách quan hóa ý nghĩ, thì ở đây, chúng ta thấy một quá trình đi theo hướng ngược lại - quá trình di từ ngoài vào trong, quá trình biến mất của ngôn ngữ trong ý nghĩ. Nhưng ngôn ngữ không biến mất cả trong hình thức bên trong của nó. Nói chung ý thức không biến mất và không bị hòa tan vào không khí. Ngôn ngữ bên trong vẫn là ngôn ngữ, tức là ý có liên quan với từ. Nhưng nếu ý được hiện thân trong từ ngữ, trong ngôn ngữ bên ngoài,

thì từ bị chết trong ngôn ngữ bên trong, làm phát sinh ý nghĩ. Về cơ bản, ngôn ngữ bên trong là tư duy thuần túy bằng nghĩa. Ngôn ngữ bên trong là yếu tố cơ động, không ổn định, hay thay đổi, thoảng qua giữa các thái cực được sắp đặt chặt chẽ của tư duy ngôn ngữ: giữa từ ngữ và ý nghĩ. Vì vậy, ý nghĩa và vị trí thực sự của nó chỉ có thể được làm sáng tỏ khi và chỉ khi chúng ta bước tiếp vào bên trong, phân tích, làm rõ quan niệm chung về bình diện thứ 4, tư duy ngôn ngữ.

Bình diện mới của tư duy ngôn ngữ chính là ý nghĩ. Diễn biến và vận động của ý nghĩ không trùng hợp một cách tuyến tính và trực tiếp với sự triển khai ngôn ngữ. Các đơn vị ý và đơn vị ngôn ngữ không trùng hợp. Cả hai quá trình có sự thống nhất nhưng không đồng nhất. Chúng có liên quan với nhau bằng các bước chuyển, các biến đổi phức tạp, nhưng không bao bọc nhau, giống như các đường thẳng đè lên nhau.

Điều đó dễ dàng được khẳng định trong các trường hợp công việc của ý nghĩ kết thúc không thành công, khi đó ý nghĩ không ăn nhập vào từ ngữ (theo cách nói của Dostoevski). Chúng ta hãy nhớ lại tình tiết của một nhân vật tên là Gleb USpenski, người bộ hành bất hanh, không tìm được từ ngữ diễn tả ý nghĩ lớn lao đang ngự trị anh ta, bất lực, tự giày vò bản thân, van lạy kẻ xu nịnh để mong thánh thần hiểu cho. Về thực chất, điều mà cái đầu ủ dột khổn khổ này thể nghiệm, chẳng khác gì nỗi đau của từ ngữ trong đâu nhà thơ hay nhà tư tưởng. Anh ta nhắc đi nhắc lại với bất cứ người nào mới gặp rằng mình không thể tìm được từ ngữ diễn tả các ý nghĩ đang có trong đầu. Nếu như ý nghĩ có cấu trúc và diễn biến trùng hợp với cấu trúc và diễn biến của ngôn ngữ thì trường hợp trên không thể nào xảy ra. Thực ra là, ý nghĩ có cấu trúc và diễn biến riêng của mình và do vậy việc chuyển sang cấu trúc và diễn biến của ngôn ngữ là rất khó khăn.

Không giống như ngôn ngữ, ý nghĩ không cấu thành từ các từ riêng biệt. Nếu tôi muốn thông báo ý nghĩ rằng tôi đã nhìn thấy ngày hôm nay một cậu bé mặc quần xanh, đi giày, chạy trên hè phố, thì tôi không nhìn thấy một cách riêng biệt em bé, quần áo, màu sắc vv... Tôi nhìn thấy đồng thời tất cả trong một hành động thống nhất của ý nghĩ nhưng trong ngôn ngữ tôi lại chia điều đó thành các từ riêng biệt. Ý nghĩ luôn luôn là cái gì đó trọn vẹn, tổng thể chứ không xuất hiện từ từ bằng các đơn vị riêng rẽ như là trong ngôn ngữ. Những gì trong ý nghĩ có tính chất ngẫu hứng, lộn xộn, thì trong ngôn ngữ lại được triển khai có trật tự. Có thể so sánh ý nghĩ với đám mây đen, làm đổ ra con mưa từ ngữ. Vì vậy quá trình chuyển từ ý nghĩ thành ngôn ngữ là quá trình phức tạp, phân chia ý nghĩ và tái tạo nó trong từ ngữ. Chính vì ý nghĩ không trùng hợp với cả từ và cả nghĩa của nó nên đường đi từ ý nghĩ đến lời nói phải đi qua nghĩa. Vì không thể có con đường trực tiếp đi từ ý nghĩ đến lời nói, nên đòi hỏi phải có con đường phức tạp. Thực tế thường có sự than phiền về sự không hoàn thiện của từ ngữ trong việc thể hiện ý nghĩ.

Nhưng toàn bộ vấn đề là ở chỗ giao tiếp trực tiếp của các ý thức không thể trở thành hiện thực cả về phương diện vật lý và phương diện tâm lý. Điều đó chỉ có thể đạt được thông qua con đường gián tiếp, trung gian. Con đường đó được chứa đựng trong sự gián tiếp bên trong của ý nghĩ, lúc đầu bằng nghĩa sau đó bằng từ ngữ. Vì vậy, không bao giờ ý nghĩ lại tương đương trực tiếp với nghĩa của từ. Nghĩa gián tiếp ý nghĩ trên đường đi của nó tới việc thể hiện bằng ngôn ngữ, tức là con đường đi từ ý nghĩ đến từ ngữ là con đường không thẳng, là con đường gián tiếp bên trong.

Chúng tôi cần phải kết thúc quá trình phân tích các bình diện bên trong của tư duy ngôn ngữ. Ý nghĩ chưa phải là điểm cuối cùng trong toàn bộ quá trình đó. Ý nghĩ được sinh ra không phải từ ý nghĩ

khác mà từ linh vực động cơ của ý thức chúng ta. Linh vực này bao quát những ham muốn, nhu cầu, hứng thú, những thúc đẩy, tình cảm, xúc cảm của chúng ta. Đằng sau ý nghĩ là xu hướng, xúc cảm và ý chí. Chỉ có nó mới có thể trả lời câu hỏi cuối cùng "tại sao" trong quá trình phân tích tư duy. Nếu như ở trên chúng ta đã ví ý nghĩ như đám mây đen làm đổ ra cơn mưa từ ngữ, thì nếu so sánh một cách tượng trưng chúng ta cũng coi động cơ của ý nghĩ tương tự như cơn gió làm đám mây chuyển động. Sự hiểu biết thực sự và đầy đủ ý nghĩ của người khác chỉ trở thành hiện thực khi và chỉ khi chúng ta phát hiện ra nguyên nhân xúc cảm - ý chí đích thực của nó.

Trong quá trình nhận thức ngôn ngữ người khác, thì chỉ có một số từ là không hiểu được chứ không phải là không hiểu ý nghĩ của người đối thoại. Nhưng việc hiểu ý nghĩ mà không hiểu động cơ của ý nghĩ được nói ra, thì đó là sự hiểu biết không đầy đủ. Tương tự như vậy, trong quá trình phân tích tâm lý bất cứ câu nói nào, chúng ta chỉ đi đến cùng khi và chỉ khi phát hiện được chính bình diện bên trong bị che dấu đó của tư duy ngôn ngữ, phát hiện ra động cơ của nó.

Đến đây chúng ta có thể đánh giá tổng quát về kết quả phân tích trên.

Tư duy ngôn ngữ là một chỉnh thể phức tạp, cơ động, trong đó quan hệ giữa ý nghĩ và từ được thể hiện như sự chuyển động qua hàng loạt các bình diện bên trong, chuyển từ bình diện này sang bình diện khác. Trong tư duy ngôn ngữ sống động, sự chuyển động đi theo chiều ngược lại, từ động cơ phát sinh ra ý nghĩ nào đó đến việc hình thành chính ý nghĩ đó, đến sự gián tiếp ý nghĩ đó trong từ ngữ bên trong và sau đó trong nghĩa của từ ngữ bên ngoài và cuối cùng là trong các từ ngữ. Tuy nhiên, sẽ là không đúng nếu quan niệm rằng trên thực tế, chỉ có một con đường duy nhất đi từ ý nghĩ đến từ ngữ. Ngược lại, có thể có cả sự chuyển động thuận nghịch, sự chuyển tiếp thuận

nghịch từ bình diện này sang bình diện khác. Nhưng đến bây giờ, ở dạng tổng quát nhất chúng ta đã biết rằng có thể sự chuyển động tại bất cứ điểm nào trên con đường phức tạp đó, theo hướng này hoặc theo hướng khác bao gồm: chuyển động từ động cơ qua ý nghĩ đến ngôn ngữ bên trong, từ ngôn ngữ bên trong đến ý nghĩ, từ ngôn ngữ bên trong đến ngôn ngữ bên ngoài vv... Việc nghiên cứu tất cả sự vận động đa dạng đang tồn tại thực sự từ ý nghĩ đến ngôn ngữ không phải là nhiệm vụ của chúng ta. Chúng ta chỉ quan tâm đến một điều chính yếu và cơ bản: làm sáng tỏ quan hệ giữa ý nghĩ và từ ngữ như là một quá trình cơ động, con đường đi từ ý nghĩ đến ngôn ngữ, sự kết thúc và sự hiện thân của ý nghĩ trong từ ngữ như thế nào.

#### IV. BÀN VỀ BẢN CHẤT CỦA NGÔN NGỮ TỰ KỶ

Trong quá trình phân tích vấn đề này, chúng tôi sẽ xuất phát từ sự đối lập của hai lý thuyết về ngôn ngữ tự kỷ, thuyết của Piagét và thuyết của chúng tôi.

Theo thuyết của Piagét, ngôn ngữ tự kỷ là sự thể hiện trực tiếp tính tự kỷ của ý nghĩ trẻ em, là sự thoả hiệp từ ban đầu giữa tính tự kỷ của tư duy trẻ em và sự xã hội hoá từ của nó, là sự thoả hiệp có tính chất cơ động, trong đó, tuỳ theo mức độ phát triển của trẻ, các yếu tố tự kỷ giảm đi và các yếu tố tư duy được xã hội hoá tăng lên, nhờ đó tính tự kỷ trung tâm cả trong tư duy và trong ngôn ngữ dần dần biến mất.

Từ cách hiểu bản chất ngôn ngữ tự kỷ như vậy rút ra quan điểm của Piagét đối với cấu trúc, chức năng và số phận của dạng ngôn ngữ này. Trong ngôn ngữ tự kỷ, trẻ không cần phải thích ứng với ý nghĩ

của người lớn, vì vậy ý nghĩ của chúng có tính chất tự kỷ tối đa. Điều đó được thể hiện rõ nét trong tính chất khó hiểu của ngôn ngữ tự kỷ đối với người khác, trong tính chất rút gọn và các đặc điểm cấu trúc khác của nó. Về mặt chức năng, ngôn ngữ tự kỷ, không phải là cái gì khác ngoài sự phụ họa đơn giản, kèm theo giai điệu chính của hoạt động của trẻ em và không làm thay đổi điều gì trong giai điệu đó. Có lẽ đó là hiện tượng kèm theo, chứ không thực hiện bất cứ chức năng nào trong hành vi và tư duy trẻ em. Cuối cùng, vì nó là biểu hiện của tính tự kỷ trung tâm của trẻ em, và nó sẽ bị biến mất trong quá trình phát triển của trẻ và đương nhiên số phận phát sinh của nó cũng chết, một cái chết song song của tính tự kỷ trung tâm trong ý nghĩ của trẻ em. Vì vậy, sự phát triển ngôn ngữ tự kỷ đi theo một đường cong đi xuống mà đỉnh của nó là điểm khởi đầu của sự phát triển. Ngôn ngữ này sẽ triệt tiêu tại ngưỡng cửa tuổi học trò. Như vậy, ngôn ngữ tự kỷ là biểu hiện trực tiếp mức độ chưa hoàn thiện, chưa đầy đủ của việc xã hội hoá của ngôn ngữ trẻ em.

Theo quan điểm đối lập, ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em là một trong những hiện tượng chuyển từ các chức năng tâm lý bên ngoài vào các chức năng tâm lý bên trong. Sự chuyển tiếp này là quy luật chung đối với sự phát triển tất cả các chức năng tâm lý cấp cao. Các chức năng này, ngay từ đầu, xuất hiện như là các hình thức hoạt động hợp tác và chỉ sau đó mới được trẻ em chuyển vào lĩnh vực các hình thức hoạt động tâm lý. Ngôn ngữ cho bản thân xuất hiện bằng con đường phân hoá chức năng ngôn ngữ có tính chất xã hội có sẵn từ đầu cho người khác. Không phải là sự xã hội hoá từ từ được đưa vào trong trẻ em từ bên ngoài, mà là sự cá nhân hoá dần dần, xuất hiện trên cơ sở tinh thần xã hội bên trong mới là con đường phát triển cơ bản của trẻ em. Những quan điểm của chúng tôi về vấn đề cấu trúc, chức năng và số phận của ngôn ngữ tự kỷ cũng thay đổi tuỳ thuộc vào quan niệm trên. Cấu trúc

của ngôn ngữ tự kỷ phát triển song song với sự tách biệt các chức năng và phù hợp với các chức năng của nó. Nói cách khác, khi có tên gọi mới thì đương nhiên ngôn ngữ có sự đổi mới trong cấu trúc của mình, phù hợp với các chức năng mới.

Theo chúng tôi, ngôn ngữ tự kỷ có chức năng gần gũi với chức năng của ngôn ngữ bên trong. Đó không phải là giai điệu phụ họa mà là giai điệu chính, là chức năng độc lập, phục vụ cho mục tiêu của hoạt động trí tuệ, cho ý thức khắc phục khó khăn và trở ngại, cho tưởng tượng và tư duy. Đó là ngôn ngữ cho mình, phục vụ cho tư duy trẻ em. Số phận của ngôn ngữ tự kỷ không giống như cách miêu tả của Piaget. Ngôn ngữ tự kỷ phát triển không theo đường cong đi xuống mà theo đường cong đi lên, không phải là thoái hoá mà là sự tiến hoá. Chúng tôi cho rằng, ngôn ngữ tự kỷ là ngôn ngữ bên trong, xét theo chức năng tâm lý, và là ngôn ngữ bên ngoài nếu xét theo cấu trúc của nó. Số phận của nó - là sự chuyển vào ngôn ngữ bên trong.

Theo chúng tôi giả thuyết này có một loạt ưu điểm so với giả thuyết của Piaget. Nó phù hợp với sự kiện đã được phát hiện trong thực nghiệm về sự tăng hệ số ngôn ngữ tự kỷ trong những tình huống khó khăn trong hoạt động đòi hỏi phải có ý thức và tư duy - Những sự kiện mà theo quan điểm của Piaget là không thể lý giải được.

Nhưng ưu điểm cơ bản nhất có tính chất quyết định chính là ở chỗ, nó cho phép giải thích hiện tượng nghịch thường, không thể lý giải được do chính Piaget mô tả. Trên thực tế, theo lý thuyết của Piaget, ngôn ngữ tự kỷ mất đi cùng với độ tuổi, giảm về mặt số lượng tùy theo mức độ phát triển của trẻ em. Nhưng chúng ta cần phải hy vọng rằng, những đặc điểm về cấu trúc cũng giảm cùng với sự mất đi của nó, vì rất khó hình dung được sự mất đi đó chỉ bao hàm khía cạnh số lượng của quá trình mà lại không ảnh hưởng gì đến cấu trúc bên

trong của nó. Trong giai đoạn từ 3 đến 7 tuổi, tức là từ điểm cao nhất đến điểm thấp nhất trong sự phát triển ngôn ngữ tự kỷ, có thể hy vọng rằng những đặc điểm cấu trúc thể hiện đặc trưng của nó là tính chất khó hiểu đối với người khác, cũng sẽ biến mất cũng như chính các biểu hiện của ngôn ngữ này.

Ở đây các sự kiện nói lên điều gì ? Thứ ngôn ngữ nào là khó hiểu hơn - Ngôn ngữ trẻ lên ba hay trẻ lên bảy tuổi ? Kết quả có tính chất quyết định trong nghiên cứu của chúng tôi là tìm ra sự kiện khẳng định rằng; các đặc điểm cấu trúc của ngôn ngữ tự kỷ, thể hiện sự lệch lạc so với ngôn ngữ xã hội và quy định tính chất khó hiểu của nó đối với người khác, không giảm đi mà tăng lên theo tuổi, rằng chúng có mức tối thiểu ở ba tuổi và tối đa ở bảy tuổi, chúng không mất đi mà có sự tiến hóa, rằng chúng thể hiện quy luật phát triển ngược lại so với hệ số ngôn ngữ tự kỷ.

Về bản chất, sự suy giảm hệ số ngôn ngữ tự kỷ có nghĩa là gì ? Các đặc điểm cấu trúc của ngôn ngữ bên trong và sự phân hoá chức năng với ngôn ngữ bên ngoài tăng lên theo tuổi. Cái gì bị giảm đi ? Sự suy giảm ngôn ngữ tự kỷ không nói lên điều gì hơn, ngoài việc giảm một đặc điểm duy nhất của ngôn ngữ này - khía cạnh âm thanh của nó.

Coi việc giảm hệ số ngôn ngữ tự kỷ đến mức triệt tiêu là dấu hiệu mất đi của nó, cũng giống như coi khả năng tính toán mất đi khi trẻ ngừng sử dụng ngón tay khi tính toán và từ tính toán bằng cách nói to chuyển sang tính nhẩm trong óc. Thực chất, đằng sau dấu hiệu mất đi, sau triệu chứng có tính chất tiêu cực, thoái hoá đó, ẩn giấu nội dung hoàn toàn tích cực. Việc hạ thấp hệ số ngôn ngữ tự kỷ, sự suy giảm khía cạnh âm thanh của nó, về thực chất là các triệu chứng của sự phát triển đi lên. Đằng sau chúng là sự phát sinh hình thức ngôn ngữ mới. Cần phải coi sự suy giảm các biểu hiện bê ngoài của ngôn

ngữ tự kỷ là dấu hiệu đang phát triển của sự trùu tượng hoá khía cạnh âm thanh của ngôn ngữ, là sự phân hoá một cách tiến bộ ngôn ngữ tự kỷ khỏi tính chất giao tiếp, là dấu hiệu của năng lực tư duy bằng ngôn ngữ đang hình thành ở trẻ thể hiện chúng, thay vì phải phát âm chúng; thao tác với hình ảnh của từ - thay cho chính từ đó. Chính ở đây thể hiện ý nghĩa tích cực của triệu chứng hạ thấp hệ số ngôn ngữ tự kỷ.

Như vậy, tất cả sự kiện mà chúng ta đã biết từ lĩnh vực phát triển của ngôn ngữ tự kỷ (trong đó có cả các sự kiện của Piaget) đều nói đến một và chỉ một vấn đề: Ngôn ngữ tự kỷ phát triển theo hướng tiến về ngôn ngữ bên trong và toàn bộ tiến trình phát triển của nó không thể hiểu là cái gì khác, ngoài tiến trình tăng tiến tất cả các thuộc tính cơ bản, khác biệt của ngôn ngữ bên trong.

Nhưng để giả thuyết của chúng tôi có thể có độ tin cậy về lý luận, cần phải tìm ra các khả năng cho thực nghiệm mang tính chất phê phán. Theo ý kiến Piaget, ngôn ngữ tự kỷ xuất hiện là do sự xã hội hoá không đầy đủ của ngôn ngữ cá nhân có từ ban đầu, còn theo chúng tôi nó xuất hiện là do sự cá thể hoá và phân hoá chưa đầy đủ của nó. Trong trường hợp thứ nhất ngôn ngữ cho bản thân, tức là ngôn ngữ bên trong được mang từ bên ngoài vào, cùng với xã hội hoá, giống như nước màu trắng lấn át nước màu đỏ. Trong trường hợp thứ hai, ngôn ngữ cho bản thân xuất hiện từ ngôn ngữ tự kỷ, tức là phát triển từ bên trong.

Để có thể khẳng định rõ ràng ý kiến nào là đúng, cần phải làm rõ về mặt thực nghiệm, xác định sự thay đổi ngôn ngữ tự kỷ diễn ra theo hướng nào - theo hướng yếu đi của các yếu tố xã hội, tạo điều kiện cho việc xuất hiện ngôn ngữ có tính chất xã hội, hay là theo hướng tăng lên của chúng. Tất cả các bằng chứng mà chúng tôi nêu ra cho đến bây giờ đã ủng hộ cách hiểu của chúng tôi về ngôn ngữ tự kỷ chống lại quan điểm của Piaget. Tuy vậy dù có ý nghĩa như thế nào

chẳng nữa, chúng cũng chỉ có ý nghĩa gián tiếp và phụ thuộc vào cách giải thích chúng. Vì vậy, phải tổ chức thực nghiệm, mà qua đó có thể trả lời trực tiếp câu hỏi ta đang quan tâm là nếu ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em được rút ra từ tính tự kỷ trung tâm của tư duy và sự khiếm khuyết của việc xã hội hoá nó, thì mọi sự suy giảm của các động cơ mang tính chất xã hội, trong hoàn cảnh mà mọi sự tác động của sự cách ly, về mặt tâm lý của nó cũng làm mất đi sự tiếp xúc tâm lý với những người khác. Bất cứ việc giải phóng chúng khỏi sự cần thiết sử dụng ngôn ngữ xã hội hoá nào cũng phải dẫn đến sự gia tăng một cách đột ngột hệ số ngôn ngữ tự kỷ nhờ tính chất xã hội hoá, vì rằng tất cả điều đó cần tạo ra một cách tối đa các điều kiện thuận lợi để làm sáng tỏ một cách dễ dàng và đầy đủ sự khiếm khuyết của xã hội hoá ngôn ngữ và tư duy của trẻ em. Nếu như ngôn ngữ tự kỷ rút ra từ sự phân hoá không đầy đủ của ngôn ngữ cho bản thân khỏi ngôn ngữ cho người khác, từ sự cá thể hoá không đầy đủ ngôn ngữ mang tính chất xã hội từ ban đầu, từ sự không tách biệt của ngôn ngữ cho mình với ngôn ngữ cho người khác, thì tất cả những thay đổi của tình huống sẽ có ảnh hưởng đến sự giảm sút đột ngột ngôn ngữ tự kỷ.

Chúng tôi chọn xuất phát điểm để đặt vấn đề từ các hiện tượng mà chính Piagét đã phát hiện ra trong ngôn ngữ tự kỷ và như vậy sẽ không có bất kỳ mối nghi ngờ nào về ý nghĩa, về nguồn gốc thực tế của chúng, về sự liên quan của chúng đối với các hiện tượng mà chúng tôi đã nghiên cứu.

Mặc dù Piagét không gán cho các yếu tố đó bất cứ ý nghĩa lý luận nào mà chỉ mô tả chúng như là các dấu hiệu bề ngoài của ngôn ngữ tự kỷ, nhưng dù sao ngay từ đầu chúng ta cũng không khỏi ngạc nhiên vì ba đặc điểm của nó:

1. Ngôn ngữ tự kỷ là sự độc thoại mang tính chất tập thể, nó được biểu hiện trong tập thể trẻ em khi có mặt các em khác cùng tham

gia hoạt động đó chứ không biểu hiện khi trẻ em chỉ còn lại một mình.

2. Sự độc thoại tập thể này được kèm theo ảo tưởng hiểu biết: Trẻ tin những người xung quanh hiểu được những câu nói tự kỷ mà chúng đưa ra không hướng vào ai.

3. Ngôn ngữ để cho mình này có đặc điểm của ngôn ngữ bên ngoài hoàn toàn giống như ngôn ngữ được xã hội hoá, chứ không phải lời nói thầm cho mình một cách khó hiểu.

Trong chuỗi thực nghiệm đầu tiên, chúng tôi đã cố gắng loại bỏ ảo tưởng xuất hiện trong ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em, cho rằng những người khác hiểu mình.

Để làm điều đó, chúng tôi đặt em bé, đã được đo hệ số ngôn ngữ tự kỷ từ trước trong tình huống y hệt như thí nghiệm của Piagét, vào tình huống khác: hoặc là hạn chế hoạt động của nó trong nhóm trẻ cảm giác, hoặc là đặt vào nhóm trẻ nói tiếng nước ngoài. Trong thực nghiệm này, đại lượng biến thiên, chỉ là ảo tưởng hiểu biết, xuất hiện một cách tự nhiên trong tình huống thứ nhất và bị loại bỏ trước trong tình huống thứ hai. Ngôn ngữ tự kỷ sẽ xảy ra như thế nào khi loại bỏ ảo tưởng hiểu biết? Thực nghiệm cho thấy rằng hệ số của nó, trong thực nghiệm kiểm tra không có ảo tưởng hiểu biết, giảm rất nhanh và trong nhiều trường hợp bị triệt tiêu, còn trong các trường hợp còn lại thì giảm đi 8 lần. Những thí nghiệm đó đã xoá tan tất cả mối nghi ngờ về ảo tưởng hiểu biết không phải là vật phụ thuộc, không đáng kể, là điểm bên ngoài trong quan hệ với ngôn ngữ tự kỷ, mà là có liên hệ về mặt chức năng với nó.

Trong chuỗi thực nghiệm thứ hai, chúng tôi lấy độc thoại mang tính chất tập thể của trẻ làm đại lượng biến thiên khi chuyển từ thực nghiệm chính sang thực nghiệm "kiểm tra". Ngay từ đầu đã tiến hành

đo hệ số ngôn ngữ tự kỷ trong tình huống chính, trong đó hiện tượng này được thể hiện dưới hình thức độc thoại mang tính chất tập thể. Sau đó hoạt động của trẻ được chuyển sang tình huống, trong đó khả năng của độc thoại có tính chất tập thể bị loại trừ, bằng cách hoặc là trẻ bị đặt vào môi trường gồm những trẻ em khác không quen biết, hoặc là bị đặt cách ly với các trẻ em khác, cạnh một cái bàn khác nằm ở góc phòng, hoặc là trẻ hoàn toàn làm việc một mình, hoặc là trong điều kiện làm việc ngoài tập thể đó, giữa chừng nghiệm viên bỏ ra ngoài, để trẻ ở lại một mình nhưng vẫn có khả năng quan sát trẻ làm gì trong phòng. Kết quả chung của các thực nghiệm đó hoàn toàn phù hợp với các kết quả trong chuỗi thực nghiệm thứ nhất.

Việc loại trừ độc thoại mang tính chất tập thể trong tình huống mà mọi yếu tố còn lại không thay đổi, thường dẫn đến sự giảm sút đột ngột hệ số ngôn ngữ tự kỷ, mặc dù sự suy giảm này không thể hiện rõ nét như trong trường hợp trên, hệ số ngôn ngữ tự kỷ giảm đến không. Tỷ số giữa hệ số ngôn ngữ tự kỷ của trường hợp thứ nhất đối với trường hợp thứ hai là 6 : 1.

Trong chuỗi thí nghiệm thứ ba, chúng tôi chọn sự phát âm hoá ngôn ngữ tự kỷ làm đại lượng biến thiên, khi chuyển từ thí nghiệm cơ bản sang thí nghiệm kiểm tra. Sau khi đo hệ số ngôn ngữ tự kỷ trong tình huống cơ bản, trẻ được chuyển sang tình huống, trong đó khả năng phát âm bị cản trở hoặc bị loại trừ. Trẻ bị đặt ở khoảng cách rất xa các em khác, các em này cũng được đặt cách xa nhau trong căn phòng rộng, hoặc ở bên ngoài gian phòng thực nghiệm có dàn nhạc đang chơi, hoặc có tiếng ồn lấn át cả giọng nói người khác cũng như của mình. Cuối cùng trẻ bị cấm nói to mà chỉ được nói thầm.

Trong tất cả các thí nghiệm kiểm tra đó, một lần nữa lại thấy có quy luật như đã xảy ra trong hai chuỗi thực nghiệm trên: Sự giảm đột ngột đường cong hệ số ngôn ngữ tự kỷ xuống phía dưới (tương quan

của hệ số này trong thực nghiệm cơ bản và thực nghiệm kiểm tra là 5,4 : 1).

Trong cả ba chuỗi thực nghiệm trên, chúng tôi chỉ theo đuổi một mục đích: Lấy ba hiện tượng làm cơ sở nghiên cứu những hiện tượng xuất hiện trong bất cứ ngôn ngữ tự kỷ nào của trẻ em: ảo tưởng về sự hiểu biết, độc thoại mang tính chất tập thể và sự phát âm. Cả ba hiện tượng trên là các hiện tượng chung cho ngôn ngữ tự kỷ và ngôn ngữ xã hội. Bằng thực nghiệm, chúng tôi đã so sánh các tình huống có và không có các hiện tượng trên và thấy rằng việc loại bỏ các yếu tố liên kết ngôn ngữ cho mình và ngôn ngữ cho người khác tất yếu sẽ dẫn đến sự úc chế ngôn ngữ tự kỷ. Từ đây chúng tôi có quyền kết luận rằng ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em là một hình thức ngôn ngữ đặc biệt đã được tách ra trong quan hệ chức năng và cấu trúc, nhưng qua cách biểu hiện chưa được tách một cách triệt để khỏi ngôn ngữ xã hội. Trong lòng của ngôn ngữ xã hội, ngôn ngữ tự kỷ vẫn liên tục phát triển và trưởng thành.

Theo giả thuyết của chúng tôi, ngôn ngữ của trẻ em, trong quan hệ chức năng và cấu trúc, là ngôn ngữ tự kỷ, tức là một dạng ngôn ngữ đặc biệt, độc lập nhưng chưa trọn vẹn, vì xét về bản chất tâm lý, nó chưa được nhận thức một cách chủ quan như là ngôn ngữ bên trong và chưa được trẻ em tách ra từ ngôn ngữ cho người khác. Cũng như vậy, về mặt khách quan, ngôn ngữ tự kỷ là một chức năng bị phân hoá từ ngôn ngữ xã hội nhưng lại không trọn vẹn vì nó chỉ vận hành trong những tình huống làm cho ngôn ngữ xã hội trở thành hiện thực. Như vậy từ cả khía cạnh chủ quan và khách quan, ngôn ngữ tự kỷ là một hình thức hỗn hợp, quá độ từ ngôn ngữ cho người khác đến ngôn ngữ cho mình và ở đây chứa đựng quy luật cơ bản của sự phát triển ngôn ngữ bên trong - Ngôn ngữ cho mình trở thành ngôn ngữ bên trong nhiều hơn về mặt chức năng và về mặt cấu trúc (tức là bản chất tâm lý) so với các hình thức biểu hiện bên ngoài của nó.

# NGHIÊN CỨU SỰ HÌNH THÀNH

## KHÁI NIỆM - PHƯƠNG PHÁP

### KÍCH THÍCH KÉP<sup>(1)</sup>

Cho đến thời gian gần đây, khó khăn lớn nhất trong lĩnh vực nghiên cứu sự hình thành khái niệm là chưa hoàn thiện phương pháp thực nghiệm, mà nhờ đó có thể xâm nhập sâu vào quá trình hình thành khái niệm và nghiên cứu bản chất tâm lý của nó. Bước quyết định tiến về phía trước là công trình nghiên cứu của AX, được công bố trong cuốn sách "Bàn về sự hình thành khái niệm" xuất bản năm 1921. Phương pháp do AX đề ra nhằm nghiên cứu khái niệm dựa trên các quan điểm lý luận sau:

1. Không nên chỉ giới hạn nghiên cứu các khái niệm có sẵn, điều quan trọng là quá trình hình thành khái niệm mới.
2. Phương pháp nghiên cứu cần phải là phương pháp phát triển - mang tính chất tổng hợp. Trong quá trình thực nghiệm, nghiệm thế phải dần dần đi đến việc xây dựng khái niệm mới. Từ đây rút ra sự cần thiết của việc tạo ra các khái niệm thực nghiệm bằng cách nhóm các dấu hiệu (nhân tạo) tham gia vào nội dung của chúng.
3. Cần phải nghiên cứu quá trình Từ tiếp nhận ý, quá trình biến Từ thành biểu tượng, thành đại diện của đối tượng hay nhóm các đối tượng giống nhau. Do đó việc áp dụng các từ thực nghiệm nhân tạo, ban đầu là vô nghĩa đối với nghiệm thế nhưng sau đó sẽ có ý nghĩa đối với họ trong quá trình thực nghiệm là cần thiết.

---

<sup>(1)</sup> Tuyển tập tâm lý học đại cương: Tâm lý học tư duy M. NXB Đại học Tổng hợp Mockva 1981. I.U.Gippenreyte, V.V. Petukhov Trang 194.

4. Không nên coi khái niệm như các cấu thành khép kín, độc lập tách rời khỏi chức năng mà chúng đảm nhiệm trong dãy các quá trình tâm lý. Trong tư duy và trong hành động, việc tạo ra khái niệm đóng vai trò phương tiện để đạt được mục đích nào đó.

Trong thực nghiệm, nghiệm thể cần phải đứng trước các nhiệm vụ mà việc giải quyết chúng chỉ được thực hiện trên cơ sở tạo ra các khái niệm nhất định.

Dưới đây là mô tả một cách cụ thể phương pháp và việc áp dụng nó đối với trẻ em ra sao.

Một nhóm các khối hình học làm từ bìa cứng được sử dụng làm vật liệu thực nghiệm. Số lượng là 48 khối gồm: 12 khối màu trắng, 12 màu xanh, 12 màu vàng và 12 màu lục. Trong từng màu chúng lại được chia theo kích thước, trọng lượng và hình dạng. Mỗi màu có 6 khối to và 6 khối nhỏ. Sáu khối to gồm 2 khối lập phương, 2 khối hình chóp và 2 hình trụ giống nhau. Trong mỗi loại đó đều có 1 khối nặng và 1 nhẹ. Đối với 6 khối nhỏ cũng có sự phân chia như vậy: hai khối lập phương, 2 hình chóp, 2 hình trụ, trong đó có một khối nặng và một nhẹ. Như vậy đối với một nhóm màu ta có: 3 khối lớn nặng, 3 khối lớn nhẹ, 3 khối nhỏ nặng, 3 khối nhỏ nhẹ.

Thực nghiệm tiến hành qua ba giai đoạn. Giai đoạn thứ nhất: luyện tập; giai đoạn 2 - kiểm; giai đoạn 3 - thử nghiệm. Mỗi lần làm thí nghiệm bắt đầu từ giai đoạn luyện tập. Trước mặt trẻ em là các khối hình học có gắn kèm theo một mảnh giấy nhỏ ghi các từ thực nghiệm. Mảnh giấy trên các khối lớn nặng ghi từ "Ga Sun", trên các khối lớn nhẹ - "Ra S"; trên các khối nhỏ nặng - "Ta Ro", trên các khối nhỏ nhẹ - "Phal". Lúc đầu nghiệm thể chỉ làm việc với một số khối, sau đó tăng lên cho đến hết 48 khối.

Dãy đầu tiên, trước mặt nghiệm thể là các khối nặng có ghi từ "Ga Sun": bên trái là hình lập phương, tiếp đến là hình chóp và cuối cùng là hình trụ.

Dãy thứ hai là các khối nhẹ có ghi từ "RaS" cũng được xếp theo trình tự như trên. Bằng mắt thường thấy các khối dãy thứ hai giống hệt như các khối đứng ở dãy thứ nhất.

Để phát hiện ra sự chênh lệch về trọng lượng cần phải nhấc chúng lên. Nghiệm viên hướng dẫn trẻ nâng nhẹ các khối và đọc tên chữ được ghi trên đó. Lúc đầu nâng khối lớn nặng nằm bên trái, sau đó nâng hình lập phương nhẹ nằm phía sau, tiếp đó khối chóp nặng, khối chóp nhẹ vv... Trình tự đó được lặp lại 3 lần. Sau đó bắt trẻ quay mặt đi đồng thời ta đổi chỗ 1 cặp nào đó: khối nặng đổi chỗ cho khối nhẹ cùng hình dạng. Ta lại cho trẻ thực hiện công việc theo đúng trình tự như trên. Cuối cùng nghiệm viên bóc, giấu đi mảnh giấy có ghi từ ở các hộp và xếp chúng theo một trật tự lộn xộn. Đến đây là kết thúc giai đoạn luyện tập, bắt đầu giai đoạn tìm kiếm.

Trẻ được giao nhiệm vụ: Tìm và đặt về một phía tất cả những khối trước đây đã có gắn mảnh giấy ghi từ "GaSun", khi tìm phải nâng các khối lên. Khi trẻ đã thực hiện xong nhiệm vụ, nghiệm viên hỏi tại sao lại cho rằng trên các khối đã được xếp ra đó có ghi từ "GaSun". Thời gian thực hiện nhiệm vụ, trật tự xếp các hình khối và lời giải thích của trẻ được ghi chép lại. Nếu trẻ làm sai thì nghiệm viên cần chỉ rõ sai ở đâu.

Sau khi thực hiện nhiệm vụ thứ nhất, tiếp tục đề ra nhiệm vụ thứ hai, thứ ba, và thứ tư. Trẻ cần phải trả lời cái gì đã được ghi trên các khối còn lại. Nếu chúng làm sai hay thiếu tự tin thì sau khi nghỉ 5 phút, nhắc lại giai đoạn luyện tập với các khối và cho trẻ giải quyết các nhiệm vụ như cũ.

Tiếp đó chuyển sang luyện tập và giải quyết bài tập đối với 6 khối nhỏ có ghi từ - "TaRo" và "Phal". Trình tự làm y hệt như trên.

Đến buổi thí nghiệm ngày hôm sau, ngay lập tức đưa cho nghiệm thể 12 hình khối và các buổi tiếp theo tăng lên 24, 36 và 48 hình. Trẻ vẫn giải quyết các nhiệm vụ như vậy.

Sau 5 - 7 buổi làm thực nghiệm, trong đa số trường hợp, trẻ bình thường đều giải quyết được các nhiệm vụ được giao, biết trừu tượng hoá khối màu sắc và hình dạng các khối và bắt đầu đưa ra 2 dấu hiệu của khối tham gia vào thành phần khái niệm là: khối lượng và độ lớn để giải thích sự lựa chọn của mình.

Cuối cùng, thí nghiệm bước vào giai đoạn kiểm tra. Giai đoạn này là cần thiết để xác định xem các từ vô nghĩa "Ga Sun", "Ra", "TaRo" và "Phal", nhờ sử dụng chức năng của mình có nhận được ý nghĩa nhất định đối với trẻ em hay không. Nghiệm viên đặt ra một loạt câu hỏi: Sự khác biệt giữa "GaSun" và "RaS" là gì ? "Ga Sun" có lớn hơn "TaRo" không ? "TaRo" nặng hơn hay nhẹ hơn "Phal" ... Trẻ không được nhìn vào hình khối nhưng phải trả lời câu hỏi. Thời gian và kết quả các câu trả lời đều được ghi lại. Sau đó tiến hành thí nghiệm về đặt câu, ví dụ như đề nghị trẻ đặt câu trong đó có từ "Ras" và "GaSun".

Đến đây thực nghiệm được kết thúc.

Nội dung phương pháp của AX là như vậy. Ông đã nêu đặc điểm của phương pháp đó trong công thức ngắn gọn sau đây: "Nghiệm thể nhận được nhiệm vụ mà họ chỉ có thể giải quyết được, nhờ sự giúp đỡ của một số ký hiệu vô nghĩa ban đầu. Các ký hiệu (các từ) được sử dụng làm phương tiện giúp cho nghiệm thể đạt được mục tiêu, mà cụ thể là giải quyết các nhiệm vụ do nghiệm viên đặt ra và nhờ chúng có

công dụng như vậy, nhận được ý nghĩa nhất định. Đối với nghiêm thể, các ký hiệu trở thành vật mang khái niệm.

AX thấy cần phải nêu rõ rằng trong quá trình hình thành khái niệm cũng như trong các quá trình tư duy khác, chúng ta gặp những hiện tượng được điều khiển không chỉ bằng các quy luật liên tưởng và tái tạo các biểu tượng, mà còn bởi cái gọi là "xu hướng quyết định". Chính AX đã chỉ rõ, dấu hiệu duy nhất đáng kể của khái niệm, đó là sự điều chỉnh các quá trình tâm lý phù hợp với ý (nghĩa) của biểu tượng có mục đích".

AX đã tiến một bước rất lớn về phía trước so với các công trình nghiên cứu trước đây, vì đã đưa các quá trình hình thành khái niệm vào cấu trúc giải quyết nhiệm vụ nào đó, nghiên cứu ý nghĩa chức năng và vai trò của yếu tố đó.

Tuy nhiên như thế còn quá ít, vì mục đích và nhiệm vụ được đặt ra tất nhiên là yếu tố cần thiết để quá trình có liên quan đến việc giải quyết nhiệm vụ có thể xuất hiện. Nhưng mục đích có cả ở trẻ trước tuổi học và cả ở học sinh. Trong khi đó, nói chung không một em nào dưới 12 tuổi lại hoàn toàn nhận thức được nhiệm vụ đặt ra cho mình, nhưng lại có khả năng tạo ra khái niệm mới.

Sự hiện diện của mục đích, nhiệm vụ là cần thiết nhưng chưa đủ để xuất hiện hoạt động có mục đích và trong mọi trường hợp không có được sức mạnh quyết định, điều chỉnh diễn biến và cấu trúc của hoạt động đó.

Vấn đề cốt yếu, cơ bản có liên quan đến quá trình hình thành khái niệm và quá trình hoạt động có mục đích nói chung là vấn đề phương tiện, nhờ đó thao tác tâm lý được thực hiện, hoạt động có mục đích được triển khai.

Như vậy, chúng ta đã đi đến quá trình hình thành khái niệm từ bình diện khác, vì vậy ở đây sự phê phán, giải thích một cách khách quan về phương diện tâm lý những kết quả do AX thu được là thừa. Chúng tôi không quan tâm đến vai trò quyết định của nhiệm vụ và ý nghĩa chức năng đặc biệt của các ký hiệu ngôn ngữ, mà trong trường hợp nêu trên tổ chức phản ứng của nghiệm thể được hướng vào các kích thích mang tính chất đối tượng như là vật liệu. Thiếu sót cơ bản của phương pháp của AX, theo chúng tôi, là phương tiện, nhờ đó khái niệm được hình thành (tức là các từ thực nghiệm đóng vai trò các ký hiệu) được cho ngay từ đầu. Chúng là các đại lượng thường xuyên, không thay đổi trong cả quá trình thực nghiệm. Ngoài ra phương pháp sử dụng chúng đã được dự kiến trước trong bản hướng dẫn thực nghiệm.

Từ ngữ ngay từ đâu không đóng vai trò ký hiệu, về nguyên tắc, chúng không khác gì các kích thích khác tham gia vào thực nghiệm, không khác các đối tượng, đồ vật mà nó có liên quan. Chỉ có cách tiến hành nghiên cứu việc sử dụng mang tính chức năng từ ngữ và sự phát triển của nó, các hình thức ứng dụng đa dạng khác nhau về chất trong từng độ tuổi, mới có chìa khoá cho việc nghiên cứu quá trình hình thành khái niệm.

Trong quá trình giải quyết nhiệm vụ nêu trên, chúng tôi đã dựa vào phương pháp nghiên cứu thực nghiệm đặc biệt, phương pháp kích thích kép. Bản chất của phương pháp này thể hiện ở chỗ, nó nghiên cứu sự phát triển và hoạt động của các chức năng tâm lý cao cấp, nhờ hai dây kích thích, trong đó mỗi dây đóng vai trò khác nhau đối với hành vi của nghiệm thể. Một dây thực hiện chức năng đối tượng mà hoạt động của nghiệm thể hướng vào còn dây kích thích kia thực hiện chức năng ký hiệu, nhờ sự giúp đỡ của chúng, các kích thích ngôn ngữ đóng vai trò mà chúng tôi quy ước là các kích thích mang tính chất

công cụ, ý muốn nói đến công dụng của chúng trong hành vi của nghiệm thể.

Chúng tôi chuyển sang mô tả phương pháp. Trên bàn cờ được chia thành hàng loạt vùng, có khoảng 20 - 30 quân cờ bằng gỗ giống như quân cờ nhảy ở mỗi vùng. Các quân cờ đó khác nhau bởi các dấu hiệu sau:

1. Màu sắc (vàng, đỏ, lục, đen, trắng)
2. Hình dạng (lăng trụ tam giác, hình hộp chữ nhật, hình trụ)
3. Chiều cao (thấp, cao)
4. Kích thước bề mặt (to, nhỏ)

Ở mặt dưới mỗi quân cờ có viết một từ thực nghiệm. Tổng số có 4 từ thực nghiệm: từ "Bat" - trên các quân cờ nhỏ và thấp (không phụ thuộc vào màu và hình dạng). Từ "Đéc" - các quân cờ nhỏ và cao. Từ "Repe" - các quân cờ to và thấp. Từ "Mup" - các quân cờ to và cao.

Khác với phương pháp của AX, các quân cờ được xếp hỗn độn, số lượng quân cờ của từng thực nghiệm khác nhau. Hình dạng và các dấu hiệu khác cũng vậy. Nghiệm viên lật một quân cờ = lăng trụ tam giác, thấp, nhỏ, màu đỏ và đưa cho trẻ đọc từ "Bat" được viết ở mặt dưới của quân cờ. Sau đó nó được đặt vào một vùng trên bàn cờ. Nghiệm viên nói cho trẻ biết rằng, trước mắt chúng là các đồ chơi trẻ con của một dân tộc khác. Một số đồ chơi, theo ngôn ngữ của dân tộc đó được gọi tên là "Bat", chẳng hạn như quân cờ này. Các quân cờ khác mang tên khác nhau. Ở trên bàn cờ còn có một số đồ chơi cũng có tên là "Bat". Nếu như trẻ tập trung suy nghĩ, đoán ra ở đâu còn có đồ chơi "Bat" và xếp chúng về một bên tại một vùng của bàn cờ thì nhận được một giải thưởng (chẳng hạn như một cái kẹo, một cái bút vv). Không được lật quân cờ lên, đọc từ đã viết trên đó. Cần phải làm việc bình tĩnh với kết quả tốt nhất, sao cho không đặt một quân nào có tên gọi khác và không bỏ lại một quân nào mà nó cần phải được đặt.

Trẻ nhắc lại quy tắc chơi và xếp các quân cờ theo nhóm.

Thời gian và trình tự sắp xếp các quân cờ được ghi lại. Nghiêm viên hỏi tại sao các em lại xếp các quân cờ đó và có những quân cờ nào mang tên là "Bat". Sau đó đề nghị trẻ lật một trong những quân cờ chưa được xếp lên và thấy có chữ "Bat". Nghiêm viên phải giải thích sai lầm và nói rõ như vậy là trẻ không nhận được giải thưởng. Chẳng hạn, nếu trẻ dựa vào mẫu là hình lăng trụ tam giác để xếp tất cả các lăng trụ không phụ thuộc vào màu sắc và kích thước bề mặt, thì nghiêm viên lật một quân cờ có màu giống như màu của quân cờ mẫu - có màu đỏ, thấp, nhỏ.

Quân cờ được lật lên và mặt trên có chữ được đặt cạnh quân cờ mẫu, còn các quân cờ mà trẻ đã xếp lại được quay trở lại và trẻ lại được đề nghị chọn các quân cờ có tên là "Bat" dựa vào 2 quân cờ đã biết. Sau đó một em xếp tất cả các quân cờ có màu đỏ, một em khác - quân cờ hình lăng trụ tam giác và hình trụ, em thứ ba - chọn các quân cờ có hình dạng khác nhau, em thứ tư - lặp lại cách chọn cũ của mình, em thứ năm - lựa chọn quân cờ theo ý của mình. Trò chơi được tiếp tục khi trẻ vẫn còn chưa sắp xếp đúng các quân cờ và chưa đưa ra được định nghĩa đúng của khái niệm "Bat". Như vậy, nguyên tắc cơ bản của phương pháp của chúng tôi là dây đồ vật được đưa ra ngay từ đầu trò chơi, còn dây từ được đưa vào dần dần: từ nọ sau từ kia cho đến hết. Sau mỗi thay đổi của dây từ, tức là sau mỗi lần thay đổi tính chất của kích thích kép trẻ sẽ có phản ứng tự do, trên cơ sở đó có thể đánh giá về mức độ sử dụng về mặt chức năng các phần tử thuộc dây từ trong các thao tác tâm lý của trẻ hướng vào dây đồ vật.

Như vậy, nếu trong phương pháp của Ax, nhiệm vụ không được đặt ra ngay từ đầu mà được đưa ra sau đó tạo ra bước ngoặt trong tiến trình thực nghiệm, còn phương tiện (từ ngữ) thì ngược lại được đưa vào ngay từ đầu và có mối liên hệ liên tưởng trực tiếp với các kích

thích - đồ vật, thì trong phương pháp kích thích kép, cả hai yếu tố đó được sắp xếp ngược lại. Nhiệm vụ được triển khai ngay từ lúc bắt đầu và tồn tại suốt trong quá trình thực nghiệm, nhưng phương tiện lại được đưa vào nhiệm vụ dần dần cùng với mỗi cỗ gắng mới của nghiệm thử khi giải quyết nhiệm vụ nhưng lại không đầy đủ các từ cho trước.

Kết luận cơ bản của công trình nghiên cứu của chúng tôi có thể được trình bày dưới dạng quy luật chung như sau: Sự phát triển các quá trình dẫn đến sự hình thành khái niệm có nguồn gốc sâu sắc ngay từ tuổi áu thơ, nhưng chỉ ở lứa tuổi chuyển tiếp các chức năng trí tuệ mới chín muồi, hình thành và phát triển và kết hợp với nhau một cách độc đáo, tạo ra cơ sở tâm lý của quá trình hình thành khái niệm.

Trước độ tuổi này, cấu thành trí tuệ có bề ngoài giống như khái niệm thực sự và chính vì sự giống nhau bề ngoài đó mà các công trình nghiên cứu hời hợt đã coi chúng như là dấu hiệu của sự tồn tại khái niệm thực sự ngay trong độ tuổi rất nhỏ.

Những cấu thành trí tuệ đó, trong quan hệ chức năng, thực tế là tương đương với khái niệm chín muồi thực sự sau này, có nghĩa là chúng thực hiện chức năng như nhau khi giải quyết nhiệm vụ giống nhau. Nhưng thực nghiệm phân tích cho thấy, về bản chất tâm lý, về cấu trúc và phương pháp hoạt động, chúng có sự khác biệt về chất so với khái niệm.

Quan niệm cơ bản mà công trình nghiên cứu đã đưa chúng tôi đến thể hiện ở chỗ, sự hình thành khái niệm hay việc từ ngữ tiếp nhận nghĩa là kết quả hoạt động tích cực, phức tạp (thao tác với từ ngữ hay ký hiệu), trong đó các chức năng trí tuệ cơ bản và sự kết hợp của chúng có tham gia. Nó chỉ rõ rằng sự hình thành khái niệm là phương pháp tư duy đặc biệt và nhân tố gần nhất quyết định sự phát triển của phương pháp tư duy mới đó là việc sử dụng về mặt chức năng ký hiệu hay từ ngữ, với tư cách là

phương tiện, nhờ đó trẻ em chi phổi được các thao tác tâm lý, làm chủ diễn biến các quá trình của mình, hướng chúng vào hoạt động giải quyết các nhiệm vụ đã được đặt ra cho cá nhân.

Công trình nghiên cứu của chúng tôi về cơ bản đã vạch rõ, con đường dẫn đến sự phát triển khái niệm bao gồm ba cấp độ, mỗi cấp độ lại được chia thành các giai đoạn hay các pha.

Cấp độ thứ nhất là sự hình thành tổ hợp không hoàn chỉnh, hỗn độn, tách một chùm đối tượng nào đó không có liên quan với nhau về nguồn gốc bên trong và các quan hệ giữa các bộ phận của nó. Ở giai đoạn phát triển này, nghĩa của từ không có tính xác định, trong biểu tượng và trong tri giác trẻ em, sự kết dính các đối tượng riêng biệt có liên quan với nhau bằng cách này hay cách khác có một hình ảnh liền nhau. Đặc điểm tri giác và hành động của trẻ đóng vai trò quyết định trong việc hình thành hình ảnh đó. Hình ảnh này có tính chất không ổn định.

Cấp độ lớn thứ hai trong sự phát triển khái niệm, trong quan hệ chức năng, cấu trúc, phát sinh bao gồm nhiều kiểu hết sức đa dạng nhưng có bản chất là cùng một phương pháp tư duy. Không thể có cách nào khác ngoài gọi tính chất đặc thù đó của tư duy là tư duy trong các tổ hợp.

Điều đó có nghĩa là, sự khái quát hoá được hình thành nhờ phương pháp tư duy trong tổ hợp, về mặt cấu trúc là các tổ hợp các đối tượng hay các vật riêng biệt cụ thể, có liên kết không phải chỉ dựa trên cơ sở các mối liên hệ chủ quan đã được thiết lập trong biểu tượng của trẻ, mà là trên cơ sở các mối liên hệ khách quan tồn tại thực sự giữa các đối tượng đó.

Ở giai đoạn phát triển này, nghĩa của từ có thể được định nghĩa như các tên gọi giống nhau của các đối tượng được liên kết với nhau

trong tổ hợp hay trong nhóm. Cái cốt yếu nhất đối với việc xây dựng tổ hợp là nền tảng của nó không phải là mối liên hệ có tính chất lô gic trừu tượng mà là mối liên hệ cụ thể, có thực giữa các phần tử riêng biệt tham gia vào thành phần của nó. Tổ hợp, cũng như khái niệm, là sự khái quát hoá hay là sự liên kết các đối tượng cụ thể khác nhau về nguồn gốc, nhưng mối liên hệ mà sự khái quát hóa dựa vào đó lại có các kiểu khác nhau. Bất cứ mối liên hệ nào thực sự tồn tại thì cũng có thể dẫn đến việc đưa một phần tử nào đó vào tổ hợp. Đây chính là đặc trưng của việc xây dựng tổ hợp.

Các công trình nghiên cứu của chúng tôi đã phát hiện một số dạng tổ hợp hệ thống ở cấp độ phát triển khái niệm này.

Chẳng hạn một trong các pha của quá trình phát triển tư duy có tính chất tổ hợp là liên kết các đối tượng và các ẩn tượng cụ thể về chúng vào các nhóm đặc biệt. Các nhóm này có cấu trúc giống như là bộ sưu tập. Ở đây, các đối tượng cụ thể khác nhau liên kết với nhau dựa trên cơ sở bổ sung cho nhau theo một dấu hiệu nào đó, và tạo thành một thể trọng vẹn, cấu tạo từ các bộ phận có nguồn gốc khác nhau, bổ sung cho nhau.

Trong những điều kiện thực nghiệm, trẻ em căn cứ theo mẫu đã cho, chọn các quân cờ khác không giống quân cờ mẫu về màu sắc, hình dạng và độ lớn hay một dấu hiệu nào đó. Tuy nhiên nghiệm thể chọn các quân cờ không phải bằng cách ngẫu nhiên, hồn độn mà căn cứ theo dấu hiệu khác biệt và bổ sung cho dấu hiệu có trong quân cờ mẫu. Dấu hiệu này được dùng làm cơ sở liên kết. Bộ sưu tầm xuất hiện nhờ cách xây dựng như vậy tạo ra một tổ hợp các đối tượng khác nhau về màu sắc hay hình dạng. Đó chính là tổ hợp các màu hay hình dạng cơ bản thường gặp trong vật liệu thực nghiệm.

Pha kéo dài và ổn định này trong quá trình phát triển tư duy trẻ em có nguồn gốc sâu xa trong toàn bộ kinh nghiệm cụ thể, trực quan và thực tiễn của trẻ em. Việc đưa các đối tượng riêng biệt vào bộ sưu tập, một tổ hợp quan trọng, trọn vẹn và thống nhất về chức năng các đối tượng bổ sung cho nhau là hình thức khái quát thông thường về các ấn tượng cụ thể mà kinh nghiệm trực quan đã sử dụng để dạy trẻ. Cái cốc và đĩa, khăn ăn-Tất cả đều là các hình mẫu của tổ hợp bộ sưu tập tự nhiên mà trẻ thường gặp trong cuộc sống hàng ngày. Hình thức khái quát cuối cùng, một mặt làm chúng ta hiểu rõ các chặng đường tư duy tổ hợp mà trẻ đã đi qua, mặt khác nó được dùng làm cầu nối đến cấp độ mới, cao hơn - Đó là sự hình thành khái niệm.

Chúng tôi gọi kiểu tổ hợp này là giả khái niệm, vì là sự liên kết một loạt các đối tượng cụ thể, mà căn cứ theo hình thức và đặc điểm bề ngoài thì hoàn toàn trùng hợp với khái niệm, nhưng căn cứ vào bản chất phát sinh, điều kiện xuất hiện và phát triển, các mối liên hệ nhân quả cơ động nằm trong cơ sở của nó thì đó chưa phải là khái niệm. Từ khía cạnh bề ngoài trước mặt chúng ta là khái niệm, còn từ khía cạnh bên trong đó là tổ hợp.

Chỉ có kết quả nhất định mới dẫn đến việc khái quát tổ hợp trùng hợp với khái quát được hình thành trên cơ sở khái niệm. Chẳng hạn như: trẻ căn cứ vào mẫu là tam giác màu vàng, đã chọn tất cả tam giác có trong vật liệu thực nghiệm. Trong cơ sở của khái quát này có thể có khái niệm hay là ý tưởng về tam giác. Nhưng thực tế nghiên cứu cho thấy trẻ liên kết các đối tượng trên cơ sở các mối liên hệ trực quan, có thực, cụ thể.

Kết luận cơ bản của việc nghiên cứu sự phát triển khái niệm ở cấp độ thứ hai có thể trình bày dưới dạng sau:

Trẻ em ở giai đoạn tư duy tổ hợp hiểu nghĩa của từ chính là các đối tượng, nhờ đó sự hiểu biết giữa chúng và người lớn trở thành hiện thực, nhưng hiểu theo cách khác, nhờ sự giúp đỡ của các thao tác trí tuệ khác.

Chúng tôi thấy rằng giả khái niệm không chỉ là tài sản đặc biệt của trẻ em, trong cuộc sống hàng ngày của chúng ta tư duy thường diễn ra trong giả khái niệm.

Tư duy tổ hợp của trẻ em đã được mô tả ở trên chỉ là nguồn gốc đầu tiên trong lịch sử phát triển khái niệm. Nhưng sự phát triển khái niệm của chúng còn có nguồn gốc thứ hai. Nguồn gốc này là cấp độ lớn thứ ba trong quá trình phát triển tư duy trẻ em. Sự phát triển đó, giống như ở cấp độ thứ hai, được chia thành hàng loạt pha hay các giai đoạn.

Đối với tư duy tổ hợp, yếu tố đặc trưng là việc xác định các mối liên hệ và quan hệ. Nó thực hiện các bước đi ban đầu trên con đường khái quát hoá các phần tử kinh nghiệm rời rạc. Nhưng khái niệm, dưới dạng tự nhiên và phát triển của nó, không chỉ đòi hỏi sự liên kết và khái quát các phần tử kinh nghiệm riêng biệt, cụ thể mà còn đòi hỏi sự phân tích, trừu tượng hoá, cách ly các phần tử riêng biệt và khả năng xem xét các phần tử đã được tách ra đó bên ngoài mối liên hệ cụ thể, có thực.

Một pha trong quá trình phát triển khái niệm đó được chúng tôi gọi là giai đoạn tiềm tàng khái niệm. Trong những điều kiện thực nghiệm, trẻ em ở giai đoạn này đã biết lựa chọn một nhóm đối tượng đã được bắn thân khái quát, liên kết theo một dấu hiệu chung.

Khái niệm tiềm tàng rất giống với giả khái niệm, và được thừa nhận là khái niệm đầy đủ theo nghĩa riêng của từ này nếu xét

theo các dấu hiệu bề ngoài. Nhưng bản chất của chúng lại hoàn toàn khác. Chúng là khái niệm trong khả năng, vì chúng có tính chất thực dụng và chức năng. Đối với trẻ, việc định nghĩa đối tượng hay khái niệm cũng tương đương với việc nêu ra cái gì có thể làm được với đối tượng đó. Thậm chí khi định nghĩa những khái niệm trừu tượng thì tình huống thực tế (tương đương với nghĩa của từ) cũng đứng hàng đầu. Có em nói: "Trí tuệ - đó là khi em cảm thấy nóng nhưng không uống nước". Chính ý nghĩa chức năng và cụ thể đó là cơ sở tâm lý duy nhất của khái niệm tiềm tàng.

Cần lưu ý rằng, việc xây dựng tổ hợp đòi hỏi phải chọn một dấu hiệu nào đó chung cho các phần tử khác nhau. Các phần tử này, tất nhiên dù ở bất cứ mức độ nào cũng không phải là dấu hiệu được ưu tiên so với các phần tử còn lại. Đó không phải là đặc trưng cho khái niệm tiềm tàng. Ở đây một dấu hiệu ưu tiên, được trừu tượng hóa khỏi một nhóm dấu hiệu cụ thể mà nó có liên quan thực sự.

Thông thường thì khái niệm tiềm tàng vẫn tồn tại trong giai đoạn phát triển này của nó không chuyển thành khái niệm thực sự. Nhưng chúng chứa đựng khả năng phá huỷ mối liên hệ cụ thể nhờ trừu tượng hoá các dấu hiệu riêng biệt và bằng cách đó tạo ra tiền đề cần thiết cho sự kết hợp các dấu hiệu đó trên cơ sở mới. Chỉ có việc làm chủ quá trình trừu tượng hoá, đồng thời với sự phát triển tư duy tổ hợp, mới tạo điều kiện đưa trẻ em đến việc hình thành khái niệm thực sự. Việc hình thành khái niệm thực sự đó là pha cuối cùng trong quá trình phát triển tư duy trẻ em.

Khái niệm xuất hiện khi một loạt các dấu hiệu đã được trừu tượng hoá lại, được tổng hợp và khi sự tổng hợp trừu tượng đã nhận được bằng cách đó trở thành hình thức cơ bản của tư duy, nhờ đó trẻ

hiểu được hiện thực xung quanh nó. Ở đây vai trò quyết định trong việc hình thành khái niệm thực sự thuộc về từ ngữ.

Từ những hình ảnh và các mối liên hệ rời rạc, từ tư duy tổ hợp, từ khái niệm tiềm tàng trên cơ sở sử dụng từ ngữ làm phương tiện hình thành khái niệm, xuất hiện cấu trúc đặc thù mà chúng tôi có thể gọi là khái niệm với nghĩa đích thực của từ này.

## NGHIÊN CỨU SỰ PHÁT TRIỂN KHÁI NIỆM KHOA HỌC Ở LÚA TUỔI TRẺ EM<sup>(1)</sup>

Vấn đề về sự phát triển khái niệm khoa học trong độ tuổi học sinh trước hết là vấn đề thực tiễn to lớn, thậm chí có tầm quan trọng hàng đầu, xét theo quan điểm các nhiệm vụ đặt ra trước nhà trường trong quá trình dạy trẻ hệ thống các khái niệm khoa học.

Trong khi đó, những gì mà chúng ta đã biết về vấn đề này thật nghèo nàn ... ý nghĩa lý luận của vấn đề cũng rất lớn, vì nghiên cứu sự phát triển các khái niệm khoa học, tức là những khái niệm thực sự, rõ ràng, có tính chất chân lý không thể không phát hiện ra các quy luật cơ bản nhất, bản chất nhất, sâu sắc nhất của bất cứ quá trình hình

---

<sup>(1)</sup> Vugdtxki L.X tuyển tập, tập 2, chương 6 M.NXB giáo dục 1982. (Tiếng Nga).

thành khái niệm nào. Không có gì đáng ngạc nhiên là vấn đề này chưa đựng chìa khoá đi đến toàn bộ lịch sử phát triển trí tuệ của trẻ ...

## I

Chúng tôi xin bắt đầu từ việc phân tích sự kiện cơ bản đã được phát hiện trong nghiên cứu so sánh khái niệm khoa học và khái niệm thông thường ở học sinh. Để làm rõ đặc thù của khái niệm khoa học, điều tự nhiên đối với bước đi ban đầu là chọn con đường nghiên cứu, so sánh khái niệm mà trẻ linh hôi được trong nhà trường với các khái niệm thông thường, con đường đi từ cái đã biết đến cái chưa biết. Chúng tôi đã biết hàng loạt đặc điểm được phát hiện khi nghiên cứu các khái niệm thông thường ở học sinh và muốn xem xét các đặc điểm đó được phát hiện như thế nào trong các khái niệm khoa học. Để làm điều đó cần phải đặt ra các nhiệm vụ giống nhau về cấu trúc, một lần được thực hiện trong tầm vực các khái niệm khoa học, còn một lần được thực hiện trong tầm vực các khái niệm thông thường.

Sự kiện cơ bản, mà nhà nghiên cứu cần phải tìm được, là ở chỗ các khái niệm loại này hay loại kia, không có trình độ phát triển như nhau. Việc phát hiện các mối quan hệ nhân quả, các mối liên hệ, quan hệ thứ tự trong các thao tác với các khái niệm khoa học và khái niệm thông thường, chỉ vừa sức với trẻ với mức độ khác nhau. Phân tích so sánh các khái niệm thông thường và khái niệm khoa học trên một giai đoạn lứa tuổi cho thấy trong điều kiện có chương trình thích hợp trong quá trình dạy học thì sự phát triển khái niệm khoa học vượt trội so với sự phát triển các khái niệm thông thường. Trong các khái niệm khoa học, chúng ta gặp một trình độ tư duy cao hơn trong các khái niệm thông thường. Đường cong giải bài tập (hoàn chỉnh các câu bị ngắt quãng bởi các từ "vì", "mặc dù") đối với khái niệm khoa học luôn

luôn đứng trên đường cong giải quyết các bài tập về các khái niệm thông thường.

Sự kiện này cần phải được giải thích.

Lấy gì để giải thích việc nâng cao trình độ giải bài tập như vậy khi nó được chuyển sang tầm vực khái niệm khoa học ? Có thể nghĩ rằng, việc xác lập các mối liên hệ nhân - quả trong lĩnh vực khái niệm khoa học vừa sức hơn đối với trẻ, đơn giản là vì các tri thức nhà trường đã giúp trẻ trong vấn đề này, còn sự khôn vùa sức của các bài tập tương tự trong tầm vực khái niệm thông thường là do thiếu tri thức. Nhưng giả thuyết này tiêu tan ngay từ đâu nếu như biết rằng các nghiên cứu cơ bản đã loại trừ mọi khả năng ảnh hưởng của nguyên nhân này. J.Piaget đã lựa chọn tài liệu thực nghiệm sao cho việc thiếu tri thức không bao giờ cản trở trẻ giải quyết đúng đắn bài tập tương ứng. Trong các thực nghiệm của Piaget và của chúng tôi, các sự vật, các quan hệ đều được biết rõ: Trẻ phải hoàn thành các câu được lấy từ ngôn ngữ thông thường hàng ngày nhưng bị ngắt ở giữa và đòi hỏi phải bổ sung cho hoàn chỉnh. Trong ngôn ngữ ngẫu hứng của trẻ, các câu nói tương tự như thế được đặt đúng và thường gấp hàng ngày. Cách lý giải đó đặc biệt không có giá trị nếu chú ý rằng các khái niệm khoa học có đường cong kết quả cao hơn nhiều. Rất khó giả thiết rằng trẻ giải bài tập với các khái niệm thông thường lại kém hơn ("Người đi xe đạp bị ngã từ xe đạp vì ..."); "Tàu chở hàng bị chìm xuống biển vì ....") so với giải bài tập với các khái niệm khoa học, đòi hỏi xác định các mối liên hệ nhân quả giữa các sự kiện và các khái niệm lấy từ khoa học xã hội, vì lý do trẻ kém hiểu biết hơn về việc ngã xe hay chìm tàu, so với hiểu biết về vấn đề đấu tranh giai cấp, bóc lột và công xã Pari. Rõ ràng ưu thế của kinh nghiệm và tri thức thuộc về phía các khái niệm thông thường, nhưng dù sao thì kết quả thao tác với chúng

lại kém hơn. Rõ ràng điều giải thích này không làm chúng ta thỏa mãn.

Để có thể giải thích đúng đắn, chúng tôi cố gắng xác định tại sao trẻ lại gặp khó khăn khi hoàn chỉnh câu như đã nêu trên ? Chỉ có một đáp án cho câu hỏi : Bài tập đòi hỏi ở trẻ giải quyết một cách có ý thức, có chủ định những gì mà hàng ngày trẻ thực hiện một cách ngẫu nhiên, tuỳ ý. Trong một tình huống xác định trẻ sử dụng chính xác liên từ "vì". Nếu như trẻ 8 - 9 tuổi nhận thấy người đi xe đạp ngã trên đường phố thì nó sẽ không bao giờ nói rằng người đi xe ngã và làm gãy chân vì mọi người đưa ông vào bệnh viện, nhưng khi giải bài tập trẻ lại nói như vậy hoặc tương tự như vậy. Chúng tôi đã giải thích sự khác biệt cơ bản giữa việc thực hiện một cách có chủ định và không chủ định một thao tác nào đó. Nhưng đứa trẻ trong ngôn ngữ ngẫu hứng sử dụng rất đúng liên từ "vì" còn chưa nhận thức được khái niệm "vì". Trẻ sử dụng quan hệ này trước khi nhận thức được nó. Trẻ không đủ sức sử dụng một cách có chủ định các cấu trúc mà nó đã làm chủ trong tình huống tương ứng. Như vậy chúng ta biết trẻ còn thiếu cái gì để giải bài tập một cách đúng đắn: tính có ý thức và tính có chủ định trong việc sử dụng khái niệm.

Bây giờ chúng tôi chú ý đến các bài tập được lấy từ khoa học xã hội. Các bài tập này đòi hỏi các thao tác gì ở trẻ ? Trẻ được đề nghị hoàn thành câu chưa hoàn chỉnh như sau "Ở Liên Xô có thể tiến hành hoạt động kinh tế theo kế hoạch vì ở Liên Xô không có sở hữu tư nhân - Tất cả đất đai, nhà máy, công xưởng, nhà máy điện đều trong tay công nhân và nông dân". Trẻ biết nguyên nhân, nếu trong lớp nó học tập tốt và nếu câu hỏi này đã được soạn thảo trong chương trình. Nhưng nó còn biết nguyên nhân tại sao con tàu lại đắm và tại sao người đi xe đạp lại ngã. Trẻ làm gì khi trả lời câu hỏi rút ra từ khoa học xã hội? Chúng tôi nghĩ rằng, thao tác mà trẻ thực hiện trong khi

giải quyết các bài tập này có thể được giải thích như sau: thao tác có lịch sử của mình, nó không được hình thành vào thời điểm làm thực nghiệm. Thực nghiệm chỉ là khâu cuối cùng. Chỉ có thể hiểu được nó trong mối liên hệ với các mắt xích trước đó. Khi làm việc với học sinh theo chủ đề, thầy giáo giải thích, thông báo kiến thức hỏi, sửa chữa, bắt học sinh giải thích. Toàn bộ hoạt động với các khái niệm, toàn bộ quá trình hình thành của chúng được trẻ nghiên cứu trong sự hợp tác với người lớn, trong quá trình dạy học. Bây giờ khi trẻ giải bài tập thì bài tập đòi hỏi gì ở trẻ? Kỹ năng bắt chước, nhờ sự giúp đỡ của thầy giáo giải bài tập đó, mặc dù trong khi giải không có tình huống hiện thời và hợp tác. Tình huống đó nằm trong quá khứ. Lần này trẻ phải độc lập sử dụng kết quả của sự hợp tác trước đây.

Sự khác biệt cơ bản giữa bài tập đầu tiên về các khái niệm thông thường và bài tập thứ hai về các khái niệm xã hội, là ở chỗ trẻ cần phải giải quyết nó nhờ sự giúp đỡ của thầy giáo. Khi chúng ta nói rằng trẻ đang bắt chước, điều đó không có nghĩa là nó đang nhìn vào mắt người khác và bắt chước. Nếu hôm nay tôi nhìn thấy cái gì đó và ngày mai tôi cũng làm như vậy thì đó là tôi đã bắt chước. Khi trẻ ở nhà giải bài tập, sau khi ở trong lớp nó đã được xem cách giải mẫu, nó tiếp tục có sự hợp tác, mặc dù trong thời điểm đó thầy giáo không đứng ở bên cạnh. Từ quan điểm tâm lý học đó, chúng tôi coi việc giải bài tập thứ hai tương tự với giải bài tập ở nhà, như là giải bài tập có sự giúp đỡ của thầy giáo. Sự giúp đỡ, thời điểm hợp tác có mặt một cách vô hình, chứa đựng trong việc trẻ giải bài tập độc lập, nếu xét theo hình thức bề ngoài.

Nếu chấp nhận rằng trong bài tập thứ nhất với các khái niệm thông thường và bài tập thứ hai với các khái niệm khoa học, thực chất đều đòi hỏi phải có hai thao tác khác nhau, tức là một lần trẻ phải làm cái gì đó một cách có chủ định, cái mà nó dễ dàng thực hiện một cách

ngẫu hứng, còn một lần nó phải biết cách hợp tác với giáo viên để làm cái gì đó mà nó không thể tự mình làm được một cách ngẫu hứng, thì chúng tôi thấy rất rõ ràng: sự khác biệt trong việc giải các bài tập dạng này hay dạng khác. Không thể có cách giải thích nào khác ngoài cách giải thích dưới đây. Trong hợp tác trẻ có thể làm được nhiều hơn khi làm việc độc lập. Nếu đúng là việc giải các bài tập khoa học xã hội chính là việc giải bài tập trong hợp tác, dưới dạng ẩn tàng, thì dễ hiểu tại sao việc giải bài tập đó lại vượt trội so với giải các bài tập thông thường.

Bây giờ chúng tôi lưu ý đến sự kiện thứ hai. Nó thể hiện ở chỗ việc giải bài tập với liên từ "mặc dù" thuộc kiểu bài tập tương ứng, lại cho một bức tranh hoàn toàn khác. Đường cong giải bài tập với khái niệm thông thường và đường cong giải bài tập với khái niệm khoa học hoà lẫn với nhau. Khái niệm khoa học không có ưu thế so với khái niệm thông thường. Điều đó không thể tìm được cách giải thích nào khác ngoài việc cho rằng, phạm trù quan hệ đối lập chín muồi chậm hơn so với phạm trù quan hệ nhân quả, xuất hiện trong tư duy ngẫu hứng của trẻ cũng muộn hơn. Rõ ràng là các khái niệm thông thường trong lĩnh vực này chưa chín muồi đến mức mà các khái niệm khoa học có thể vượt lên trên nó. Chỉ có ý thức được cái mà mình có. Chỉ có thể chỉ huy được chức năng đang hoạt động. Nếu trẻ đến độ tuổi này đã thành thạo sử dụng một cách ngẫu hứng từ "vì", thì trong hợp tác, có thể nhận thức được nó và sử dụng một cách có chủ định. Nếu trong tư duy ngẫu hứng, trẻ chưa làm chủ được quan hệ được thể hiện bằng liên từ "Mặc dù", thì dĩ nhiên là trong tư duy khoa học trẻ không thể nhận thức được cái mà nó không có và không thể làm chủ được các chức năng vắng mặt. Vì vậy, trong trường hợp này đường cong khái niệm khoa học được phân bố thấp, giống như đường cong giải bài tập với các khái niệm thông thường và thậm chí còn trộn lẫn vào nó.

Sự kiện thứ ba mà các nghiên cứu đã xác định được thể hiện ở chỗ, việc giải bài tập với khái niệm thông thường có tốc độ phát triển nhanh, đường cong giải bài tập loại này liên tục đi lên và ngày càng gần với đường cong giải bài tập với các khái niệm khoa học và đến cuối cùng thì trộn lẫn với nhau. Khái niệm thông thường hình như là đuổi kịp các khái niệm khoa học di trước chúng và tự mình nâng lên trình độ của các khái niệm khoa học. Lê tự nhiên là cần giả thiết rằng việc làm chủ trình độ cao hơn trong lĩnh vực khái niệm khoa học, có ảnh hưởng đến những khái niệm thông thường đã hình thành trước đây ở trẻ. Nó dẫn đến việc nâng cao trình độ của các khái niệm thông thường. Những khái niệm thông thường được đổi mới dưới ảnh hưởng của sự kiện là trẻ đã làm chủ các khái niệm khoa học. Có khả năng là quá trình hình thành khái niệm là quá trình mang tính chất cấu trúc. Có nghĩa là: nếu trẻ làm chủ được cấu trúc cấp cao, tương ứng với ý thức và việc làm chủ trong tầm vực một nhóm khái niệm, thì nó không cần phải làm lại hoàn toàn công việc đó trong quan hệ của từng khái niệm đã được hình thành ngẫu hứng trước đây, mà theo các quy luật cấu trúc cơ bản, trực tiếp, chuyển cấu trúc đã hình thành sang các khái niệm đã có trước đây.

Điều khẳng định này chúng tôi nhận thấy ở sự kiện thứ tư, được phát hiện trong quá trình nghiên cứu. Phạm trù các quan hệ đối lập, đặc trưng cho mối liên hệ của các khái niệm thông thường và các khái niệm khoa học xuất hiện ở học sinh lớp 4. Ở đây, các đường cong giải hai loại bài tập trước đây bị trộn đã tách khỏi nhau đột ngột. Đường cong giải bài tập với các khái niệm khoa học lại vượt trội so với đường cong giải bài tập với các khái niệm thông thường. Sau đó đường cong này lại có tốc độ phát triển nhanh, tiệm cận với đường cong giải bài tập với các khái niệm khoa học và cuối cùng hòa lẫn vào nó. Như vậy có thể nói rằng đường cong của các khái niệm khoa học và khái niệm

thông thường trong các thao tác với liên từ "mặc dù" cũng có các quy luật giống như động thái quan hệ qua lại của các đường cong các khái niệm khoa học và khái niệm thông thường trong các thao tác với liên từ "vì", nhưng chỉ muộn hơn hai năm.

Điều đó hoàn toàn khẳng định ý tưởng của chúng tôi rằng, các quy luật đã mô tả ở trên, trong sự phát triển của các loại khái niệm này hay khái niệm khác, là các quy luật chung, không lệ thuộc vào việc chúng xuất hiện vào năm nào và có liên hệ với các thao tác như thế nào.

Tất cả các sự kiện trên cho phép, với xác suất cao nhất, làm sáng tỏ các yếu tố quan trọng nhất trong các vấn đề mà chúng tôi quan tâm, đó chính là quan hệ của các khái niệm khoa học và khái niệm thông thường trong các thời điểm đầu tiên phát triển hệ thống tri thức về một môn học nào đó. Chúng cho phép làm rõ điểm then chốt trong quá trình phát triển của các khái niệm loại này hay loại khác với mức độ xác định, sao cho đi từ điểm then chốt này, dựa vào các sự kiện đã rõ về bản chất của các khái niệm loại này hay loại khác, có thể hình dung một cách giả định các đường cong phát triển của các khái niệm ngẫu hứng và không ngẫu hứng.

Phân tích các sự kiện đã nêu cho phép kết luận rằng, trong điểm then chốt đầu tiên, sự phát triển các khái niệm khoa học ở trẻ em đi theo con đường đối lập với đường đi của sự phát triển của các khái niệm ngẫu hứng. Trong quan hệ nào đó, các con đường này ngược chiều nhau. Đối với câu hỏi đã đặt ra trước đây, các khái niệm "Người anh em" và "Bóc lột" được phát triển như thế nào, đến bây giờ chúng tôi có thể trả lời rằng chúng được phát triển theo hướng ngược chiều nhau.

Ở đây chứa đựng một điểm then chốt trong giả thuyết của chúng tôi.

Thực tế mọi người đều biết, khi sử dụng các khái niệm ngẫu hứng, trẻ đi đến việc nhận thức chúng, định nghĩa khái niệm thành lời, đến khả năng phát biểu thành lời, đến việc sử dụng khái niệm một cách có chủ định, trong việc xác định các quan hệ lô gíc phức tạp giữa các khái niệm. Trẻ đã biết các sự vật và có khái niệm về chúng. Nhưng cái gì là khái niệm thì vẫn còn là điều khó hiểu. Trẻ có khái niệm về đối tượng và ý thức về đối tượng được thể hiện trong khái niệm, nhưng không ý thức được chính khái niệm, được hành động của chính ý nghĩ của mình, mà nhờ đó đối tượng được thể hiện. Sự phát triển khái niệm khoa học bắt đầu từ chỗ nó vẫn còn chưa phát triển trong toàn bộ lứa tuổi học sinh trong các khái niệm ngẫu hứng. Sự phát triển thường bắt đầu từ hoạt động với chính khái niệm như là nó vốn có, từ định nghĩa khái niệm bằng lời, từ những thao tác đòi hỏi không được tuỳ tiện sử dụng khái niệm đó.

Như vậy, chúng tôi có thể kết luận rằng, các khái niệm khoa học bắt đầu cuộc sống của mình từ trình độ mà trước đó khái niệm ngẫu hứng của trẻ chưa phát triển đến. Làm việc với khái niệm khoa học mới đòi hỏi trong quá trình dạy học 3 thao tác và các tương quan mà ở độ tuổi này chưa thể thực hiện được (như Piaget đã chỉ rõ, thậm chí khái niệm "Anh em" còn chưa có căn cứ đối với trẻ trước 11 - 12 tuổi).

Nghiên cứu cho thấy rằng, do có sự khác biệt về trình độ của khái niệm này hay khái niệm khác ở cùng một học sinh nên sức mạnh và chỗ yếu của các khái niệm thông thường và khái niệm khoa học là khác nhau. Cái mạnh của khái niệm "anh em" là qua một quá trình phát triển lâu dài và đã chiếm phần lớn nội dung kinh nghiệm của mình hoá ra lại là khía cạnh kém cỏi của khái niệm khoa học, ngược lại: cái mạnh của khái niệm khoa học (khái niệm "Định luật Acsimét" hay "bóc lột") lại là chỗ yếu của khái niệm thông thường. Trẻ biết rất

rõ thế nào là anh em. Tri thức này có nội dung kinh nghiệm rộng lớn, nhưng khi trẻ phải giải quyết bài tập trùu tượng về người Anh của Anh như trong thực nghiệm của Piagét thì nó lại nhầm lẫn.

Đối với trẻ, việc sử dụng khái niệm đó trong tình huống không cụ thể, cũng như khái niệm trùu tượng và nghĩa đơn thuần là quá sức. Điều đó đã được làm sáng tỏ trong các công trình của Piagét, đến mức chúng tôi có thể dựa vào nghiên cứu của ông về vấn đề này.

Khi trẻ lĩnh hội khái niệm khoa học, thì nó sắp sửa bắt đầu làm chủ chính các thao tác, trong đó tìm ra chỗ yếu của khái niệm thông thường "Anh em". Trẻ dễ dàng xác định khái niệm, áp dụng nó vào các thao tác lôgic khác nhau, tìm quan hệ của nó đối với các khái niệm khác. Nhưng ở lĩnh vực mà khái niệm "Anh em" tỏ ra là khái niệm mạnh, tức là trong lĩnh vực sử dụng ngẫu hứng, việc áp dụng nó cho một tập hợp vô hạn các tình huống cụ thể, có nội dung kinh nghiệm rất phong phú và có mối liên hệ với kinh nghiệm cá nhân, thì khái niệm khoa học của trẻ bộc lộ chỗ yếu của mình. Khi phân tích khái niệm ngẫu hứng của trẻ chúng tôi thấy trẻ ý thức đối tượng tốt hơn nhiều so với nhận thức chính khái niệm. Còn phân tích khái niệm khoa học của trẻ em cho thấy ở thời kỳ đầu tiên, trẻ ý thức chính khái niệm tốt hơn so với đối tượng được thể hiện trong khái niệm đó. Vì vậy nguy cơ đe doạ sự phát triển bình thường của khái niệm thông thường và khái niệm khoa học là hoàn toàn khác trong quan hệ với khái niệm loại này và với loại kia.

Các ví dụ được nêu ra đã khẳng định điều đó. Khi trả lời câu hỏi thế nào là cách mạng, học sinh lớp ba, ở học kỳ hai, sau khi học đề tài về năm 1905 và 1907, đã trả lời "Cách mạng - đó là chiến tranh, trong đó giai cấp bị áp bức đấu tranh với giai cấp bóc lột". "Nó được gọi là cuộc chiến tranh vệ quốc. Công dân của một nước đấu tranh với nhau". Sự phát triển ý thức của trẻ được phản ánh trong các câu trả lời

trên. Trong đó có tiêu chuẩn tính chất giai cấp. Nhưng ý thức đó khác biệt về chất so với hiểu biết của người lớn về độ sâu sắc và đầy đủ.

Ví dụ dưới đây làm rõ hơn luận điểm do chúng tôi đề ra: "Chúng ta gọi tất cả những người nông dân là sở hữu của địa chủ, là những người nô lệ". - "Địa chủ sống ra sao trong luật pháp chế độ nô lệ?" - "Rất tốt. Tất cả vẫn giàu có, nhà 10 tầng, nhiều phòng, có nhiều quần áo, có điện thấp sáng" vv... Trong ví dụ này chúng tôi nhận thấy sự hiểu biết đặc biệt tuy còn đơn giản về bản chất của chế độ nông nô. Phần lớn, đó là biểu tượng hình ảnh chứ chưa phải là khái niệm khoa học theo nghĩa riêng của từ này. Với khái niệm "Anh em" thì vấn đề hoàn toàn khác. Việc không biết nâng cao hơn ý nghĩa tình huống của từ này, không biết tiếp cận khái niệm "Anh em" như là khái niệm trừu tượng, không có khả năng tránh khỏi các mâu thuẫn lô gíc khi sử dụng khái niệm này - Đó là những nguy cơ có thực và thường gặp trên con đường phát triển khái niệm thông thường.

Có thể trình bày sơ lược sự phát triển của các khái niệm thông thường và khái niệm khoa học bằng hai đường có chiều ngược nhau, trong đó một đường đi từ trên xuống dưới, đạt được một trình độ nhất định tại điểm mà đường thứ hai tiếp cận hướng từ dưới lên trên. Nếu quy ước các tính chất sớm chín muồi và đơn giản hơn là các tính chất cấp thấp, còn các tính chất phát triển muộn, phức tạp hơn, có liên quan đến tính có ý thức và có chủ định của khái niệm, là các tính chất cấp cao, thì có thể nói một cách quy ước rằng khái niệm thông thường của trẻ phát triển từ dưới lên trên, từ các tính chất đơn giản cấp thấp đến các tính chất cấp cao, còn khái niệm khoa học phát triển từ trên xuống dưới, từ các tính chất phức tạp, cấp cao đến các tính chất đơn giản, cấp thấp. Sự khác biệt đó có liên quan đến sự khác biệt giữa khái niệm khoa học với khái niệm thông thường đã nhắc tới ở trên đối với đối tượng.

Mâm mống ban đầu của khái niệm thông thường thường có liên quan đến sự tác động trực tiếp của trẻ với sự vật này hay sự vật khác, với các đối tượng, đồng thời với những lời giải thích của người lớn, với các sự vật có thực, sống động. Chỉ bằng con đường phát triển lâu dài, trẻ mới đi đến chỗ ý thức được đối tượng, nhận thức được chính khái niệm và với các thao tác trùu tượng đối với chúng.

Ngược lại, mâm mống của khái niệm khoa học bắt đầu không phải từ sự tác động trực tiếp với sự vật, mà từ quan hệ được gián tiếp với đối tượng. Nếu như ở trên, trẻ đi từ sự vật đến khái niệm thì ở đây nó thường buộc phải đi bằng con đường ngược lại - Từ khái niệm đến sự vật, đối tượng. Chẳng có gì là ngạc nhiên, ở chỗ sức mạnh của khái niệm này lại là chỗ yếu của khái niệm kia. Trong các bài học đầu tiên, trẻ được học cách xác định các quan hệ lô gíc giữa các khái niệm, nhưng chuyển động của khái niệm đó hình như là từ bên trong, mở lối đi đến đối tượng, gắn với kinh nghiệm của trẻ về đối tượng đó, thẩm nó vào bản thân. Các khái niệm thông thường và khái niệm khoa học ở cùng một trẻ nằm ở trình độ xấp xỉ nhau. Trong ý nghĩ của trẻ khó có thể tách được khái niệm mà trẻ nhận được ở trường và khái niệm thu được ở nhà. Nhưng theo quan điểm động thái thì các khái niệm đó có lịch sử riêng của mình. Một khái niệm đã đạt đến trình độ này, đi qua được một đoạn đường phát triển ở phía trên, còn khái niệm kia mới đi được một đoạn đường phát triển phía dưới của mình.

Như vậy, nếu như sự phát triển của khái niệm khoa học và khái niệm thông thường đi theo các con đường đối lập nhau thì cả hai quá trình đó có liên quan với nhau rất sâu sắc từ bên trong. Sự phát triển khái niệm thông thường cần phải đạt tới một trình độ nào đó để trẻ có thể tiếp thu được khái niệm khoa học và ý thức được nó. Trẻ cần phải đi đến một ngưỡng nào đó trong các khái niệm thông thường, để sau đó ý thức trở thành hiện thực.

Chẳng hạn, các khái niệm lịch sử của trẻ bắt đầu con đường phát triển của mình khi và chỉ khi khái niệm thông thường của nó có sự phân hoá tương đối về quá khứ, khi cuộc sống của nó và của những người thân và những người xung quanh đã được đưa vào ý thức của nó trong phạm vi của khái quát cơ sở "trước kia và bây giờ".

Nhưng, đúng như các thực nghiệm được chúng tôi tiến hành đã vạch rõ khái niệm thông thường cũng bị phụ thuộc vào khái niệm khoa học. Nếu đúng là khái niệm khoa học đã đi được một đoạn đường phát triển mà các khái niệm thông thường sắp tới phải đi qua, tức là nếu một khái niệm lần đầu tiên đã giúp trẻ có khả năng thực hiện hàng loạt thao tác, mà trong quan hệ của khái niệm đó còn chưa thể thực hiện được, thì điều đó rất quan trọng đối với phần còn lại của con đường của khái niệm thông thường.

Khái niệm thông thường, đã đi được đoạn đường dài phát triển từ dưới lên trên, tạo ra con đường cho sự nảy mầm tiếp theo từ phía dưới của khái niệm khoa học, vì nó tạo ra hàng loạt cấu trúc cần thiết cho sự xuất hiện các thuộc tính cấp thấp, đơn giản của khái niệm. Giống như thế, khái niệm khoa học, đi qua một đoạn đường phát triển từ trên xuống dưới, tạo ra chính con đường để phát triển khái niệm khoa học, chuẩn bị sẵn hàng loạt các cấu thành có cấu trúc cần thiết để lĩnh hội các tính chất cao cấp của khái niệm.

Các khái niệm khoa học nảy mầm từ phía dưới qua các khái niệm thông thường. Các khái niệm thông thường nảy mầm từ trên qua khái niệm khoa học. Tổng kết các quy luật đã được phát hiện trong thực nghiệm đã khẳng định điều đó. Xin nhắc lại các sự kiện: khái niệm thông thường cần phải đạt một trình độ nhất định của sự phát triển ngẫu nhiên, sao cho ưu thế của khái niệm khoa học đối với nó trở thành hiện thực. Chúng tôi nhận thấy điều đó ở chỗ, ngay ở lớp II, khái niệm "vì" đã tạo ra được các điều kiện đó, còn khái niệm "mặc

dù", để đạt được trình độ mà khái niệm "vì" đã có từ lớp II thì phải đến lớp IV. Nhưng khái niệm thông thường đi qua rất nhanh đoạn đường phía trên của mình, do các khái niệm khoa học tạo ra, cài tó cấu trúc trước đó của mình bằng các khái niệm khoa học. Chúng tôi nhận thấy điều đó ở chỗ các khái niệm thông thường, mà đường cong của nó trước đó nằm phía dưới khái niệm khoa học đã được nâng rất mạnh lên phía trên, đến trình độ của khái niệm khoa học hiện có ở trẻ.

Bây giờ chúng tôi có thể tổng kết những gì đã phát hiện được. Có thể nói rằng sức mạnh của khái niệm khoa học được thể hiện qua các thuộc tính cấp cao của khái niệm: tính có ý thức và tính có chủ định. Trong khi các khái niệm thông thường bộc lộ điểm yếu của mình ở hai lĩnh vực nêu trên, thì chúng lại mạnh hơn trong tầm vực áp dụng thực tế có tính chất ngẫu hứng, tính chất tình huống có chủ định, trong tầm vực kinh nghiệm và kinh nghiệm chủ nghĩa. Sự phát triển các khái niệm khoa học bắt đầu từ tầm vực có ý thức, có chủ định và được tiếp tục, nảy mầm từ phía dưới, vào lĩnh vực kinh nghiệm cá nhân và mang tính cụ thể. Sự phát triển các khái niệm ngẫu hứng được bắt đầu trong tầm vực tính cụ thể, kinh nghiệm và được chuyển động theo hướng về phía các thuộc tính cấp cao của khái niệm, tính có ý thức và có chủ định. Mỗi liên hệ giữa sự phát triển của hai con đường đối lập đó có bản chất là mỗi liên hệ của vùng phát triển gần nhất và trình độ phát triển hiện thời.

Sự kiện không thể nghi ngờ, bàn cãi và không thể phủ nhận, biểu hiện ở chỗ tính có ý thức và có chủ định là các tính chất chưa phát triển đầy đủ của các khái niệm thông thường ở trẻ em, đang nằm trong vùng phát triển gần nhất, tức là đang được bộc lộ và trở thành hiện thực trong quá trình hợp tác với ý nghĩ của người lớn. Điều đó giải thích cho chúng ta, sự phát triển các khái niệm khoa học đòi hỏi một trình độ ngẫu hứng, mà ở đó trong vùng phát triển gần nhất xuất hiện

tính có ý thức và có chủ định, rằng các khái niệm khoa học cài tổ và nâng các khái niệm ngẫu hứng lên cấp độ cao cấp, tạo ra vùng phát triển gần nhất của chúng: cái mà trẻ em hôm nay biết làm trong quá trình hợp tác thì ngày mai sẽ có thể thực hiện một cách độc lập.

Như vậy, chúng tôi thấy rằng đường cong phát triển các khái niệm khoa học không trùng với đường cong phát triển các khái niệm thông thường, nhưng đồng thời chính vì thế mà tìm thấy những mối liên hệ phức tạp nhất giữa chúng. Những quan hệ này không thể có được nếu các khái niệm khoa học chỉ đơn thuần lặp lại lịch sử phát triển của các khái niệm thông thường. Mỗi liên hệ giữa chúng, ảnh hưởng to lớn của cái nọ lên cái kia trở thành hiện thực chính vì sự phát triển của chúng đi theo các con đường khác nhau.

Chúng tôi có thể đặt câu hỏi: giả sử con đường phát triển khái niệm khoa học, về cơ bản lặp lại con đường phát triển của các khái niệm thông thường, thì việc tiếp thu hệ thống các khái niệm khoa học trong sự phát triển trí tuệ của trẻ em sẽ tạo ra cái gì là mới mẻ? Điều đó chỉ làm tăng, mở rộng phạm vi khái niệm, chỉ làm giàu vốn từ của trẻ. Nhưng nếu các khái niệm khoa học, như các thực nghiệm và lý thuyết đã chỉ rõ, vạch ra đoạn đường mà trẻ chưa đi qua, nếu việc lĩnh hội khái niệm khoa học đi trước, tức là diễn ra trong vùng mà trẻ chưa chín muồi các điều kiện tương ứng, thì khi đó việc dạy các khái niệm khoa học có thể đóng vai trò thực sự to lớn và quyết định trong sự phát triển trí tuệ của trẻ em.

Trước khi chuyển sang giải thích ảnh hưởng của các khái niệm khoa học đến tiến trình phát triển trí tuệ trẻ em, chúng tôi muốn so sánh tính chất tương tự của quá trình này với các quá trình học ngoại ngữ, vì sự tương tự này cho thấy con đường phát triển của các khái niệm khoa học (mà chúng tôi đã vạch ra) chỉ là trường hợp riêng của

nhóm các quá trình phát triển rộng hơn nhiều, mà nguồn gốc của nó là việc dạy học có hệ thống.

Vấn đề sẽ trở thành rõ ràng và có tính chất thuyết phục, nếu chú ý đến lịch sử phát triển tương tự. Sự phát triển không bao giờ được diễn ra theo một sơ đồ thống nhất trong mọi lĩnh vực, mà đi theo các con đường rất đa dạng. Cái mà chúng ta đang bàn luận ở đây, rất giống sự phát triển ngoại ngữ ở trẻ so với sự phát triển tiếng mẹ đẻ. Trong nhà trường trẻ học ngoại ngữ khác với học tiếng mẹ đẻ. Có thể nói rằng sự tiếp thu ngoại ngữ đi theo con đường đối lập với con đường phát triển ngôn ngữ mẹ đẻ. Trẻ không bao giờ học tiếng mẹ đẻ bắt đầu từ việc nghiên cứu các chữ cái, từ đọc và viết, đặt câu một cách có ý thức, có chủ định, xác định nghĩa của từ, nghiên cứu ngữ pháp vv..., nhưng tất cả những điều nêu trên đều có mặt khi bắt đầu học ngoại ngữ. Trẻ tiếp thu tiếng mẹ đẻ một cách không có ý thức và không chủ định, còn học ngoại ngữ lại bắt đầu từ có ý thức và có chủ định. Vì vậy có thể nói rằng sự phát triển ngôn ngữ mẹ đẻ đi từ dưới lên trên, còn sự phát triển ngoại ngữ đi từ trên xuống dưới. Trong trường hợp thứ nhất, các tính chất đơn giản, cấp thấp xuất hiện trước, chỉ sau này mới phát triển các hình thức phức tạp có liên quan đến ý thức: cấu trúc ngữ âm, các cấu trúc ngữ pháp và cấu tạo ngôn ngữ có chủ định. Trong trường hợp thứ hai, các tính chất phức tạp, cấp cao của ngôn ngữ có liên quan đến ý thức, và có chủ định xuất hiện trước và chỉ sau này mới xuất hiện các tính chất đơn giản có liên quan đến việc sử dụng ngoại ngữ một cách ngẫu hứng, tự do.

Trong quan hệ này có thể nói rằng các lý thuyết mang tính chất trí tuệ về sự phát triển ngôn ngữ như thuyết của Stecner, cho rằng sự phát triển ngôn ngữ lúc đầu xuất phát từ việc lĩnh hội các nguyên tắc của ngôn ngữ, quan hệ giữa các ký hiệu và nghĩa, chỉ đúng đối với việc học ngoại ngữ và chỉ áp dụng cho riêng nó. Nhưng việc học ngoại

ngữ, sự phát triển của nó từ trên xuống dưới đã làm rõ cái mà chúng tôi đã phát hiện được trong quan hệ với các khái niệm:

Điểm mạnh trong việc học ngoại ngữ của trẻ là điểm yếu của việc học tiếng mẹ đẻ và ngược lại, lĩnh vực mà tiếng mẹ đẻ tỏ rõ sức mạnh thì tiếng nước ngoài lại yếu kém. Chẳng hạn, trong tiếng mẹ đẻ, trẻ sử dụng rất tốt mọi hình thức ngữ pháp của nó, nhưng không ý thức được chúng. Trẻ biến cách, chia động từ nhưng không ý thức được rằng nó đang làm điều đó. Nó thường không biết xác định giống, cách, nhưng công thức ngữ pháp được trẻ sử dụng chính xác trong câu thích hợp. Nhưng trong tiếng nước ngoài, ngay từ đâu trẻ đã biết phân biệt từ giống đực, giống cái, ý thức về biến ngôi và các công thức ngữ pháp.

Điều đó cũng tương tự đối với ngữ âm. Biết cách sử dụng rất thành thạo phương diện ngữ âm của ngôn ngữ mẹ đẻ, trẻ còn chưa hình dung các âm nào đã được phát âm. Do vậy trẻ thường gặp khó khăn rất lớn khi viết các từ nhiều âm tiết, và phân tích các âm tiết trong một từ. Đối với tiếng nước ngoài trẻ làm điều đó rất dễ dàng. Ngôn ngữ viết trong tiếng mẹ đẻ bị lạc hậu đáng kể so với ngôn ngữ nói, nhưng trong tiếng nước ngoài thường ngôn ngữ viết lại đi trước so với ngôn ngữ nói. Như vậy khía cạnh yếu kém của ngôn ngữ mẹ đẻ lại là khía cạnh mạnh của tiếng nước ngoài và ngược lại. Việc sử dụng ngữ âm một cách ngẫu hứng (phát âm) là khó khăn rất lớn đối với học sinh học ngoại ngữ. Ngôn ngữ nói tự do, sinh động, ngẫu hứng với sự áp dụng các cấu trúc ngữ pháp nhanh chóng và đúng đắn với sự nỗ lực rất lớn chỉ đạt được ở cuối giai đoạn phát triển. Nếu việc phát triển ngôn ngữ mẹ đẻ được bắt đầu từ việc sử dụng ngôn ngữ một cách tự do, ngẫu hứng và kết thúc bằng ý thức các hình thức ngôn ngữ và làm chủ các hình thức đó, thì sự phát triển ngoại ngữ bắt đầu từ việc ý thức và

làm chủ một cách chủ động ngôn ngữ và kết thúc bằng ngôn ngữ tự do, ngẫu hứng. Hai con đường đó có hướng đối lập nhau.

Nhưng giữa các con đường đối lập đó của sự phát triển tồn tại mỗi phụ thuộc qua lại, giống như sự phát triển của các khái niệm khoa học và khái niệm thông thường. Sự tiếp thu ngoại ngữ có chủ định, có ý thức rõ ràng, dựa trên một trình độ nhất định của sự phát triển ngôn ngữ mẹ đẻ. Khi trẻ học ngoại ngữ, nó đã làm chủ hệ thống nghĩa trong tiếng mẹ đẻ và chuyển nó vào tầm vực của ngôn ngữ khác. Ngược lại; khi học ngoại ngữ nó tạo ra con đường làm chủ các hình thức cấp cao của tiếng mẹ đẻ. Nó cho phép trẻ hiểu được tiếng mẹ đẻ như một trường hợp riêng của hệ thống ngôn ngữ và do đó tạo điều kiện cho trẻ khai quát các hiện tượng của ngôn ngữ mẹ đẻ, nghĩa là ý thức được các thao tác ngôn ngữ của mình và làm chủ được chúng. Sự phát triển ngoại ngữ trên nền tảng tiếng mẹ đẻ nghĩa là khai quát các hiện tượng ngôn ngữ và ý thức các thao tác ngữ ngôn, tức là đưa chúng lên bình diện cao cấp của ngôn ngữ có ý thức và có chủ định, giống như đại số là sự khai quát và ý thức các phép tính số học và làm chủ các phép tính đó. Cần phải hiểu câu nói của Góte rằng, ai không biết một ngoại ngữ nào thì người đó không hiểu mình đến tận cùng, theo nghĩa như vậy.

Sở dĩ chúng tôi dừng lại phân tích sự tương tự này vì có ba lý do. Một là, nó cho phép giải thích và khẳng định lại một lần nữa tư tưởng cho rằng, từ quan điểm chức năng tâm lý học, con đường phát triển của hai cấu trúc tưởng như giống nhau trong các độ tuổi khác nhau và trong các điều kiện phát triển thực tế khác nhau, có thể và nhất định khác nhau hoàn toàn. Nói đúng ra, chỉ có hai khả năng loại trừ nhau trong việc giải thích sự phát triển hệ thống cấu trúc so với hệ thống đã phát triển ở độ tuổi nhỏ hơn, trong lĩnh vực khác, diễn ra như thế nào ở độ tuổi cao hơn. Chỉ có hai cách để giải thích quan hệ giữa sự phát

triển ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết, ngôn ngữ mẹ đẻ và ngoại ngữ, lô gíc hành động và lô gíc ý nghĩa, lô gíc tư duy trực quan và lô gíc tư duy ngôn ngữ. Theo cách giải thích thứ nhất: đó là quy luật dịch chuyển, hay di chuyển, quy luật lặp lại hay tái tạo ở trình độ cao hơn các quá trình phát triển đã đi qua, con đường có liên quan tới sự quay trở lại trong tầm vực cao những diễn biến của sự phát triển sớm hơn. Con đường này đã được nhiều lần sử dụng trong tâm lý học để giải thích mọi vấn đề cụ thể đã nêu ở trên. Trong thời gian gần đây, Piaget đã cải tổ và đưa nó vào với tư cách là quan bài cuối cùng. Theo cách giải thích khác - đó là giả thuyết của chúng tôi về vùng phát triển gần nhất, quy luật về xu hướng đối lập trong sự phát triển của các hệ thống tương tự ở các tầm vực cấp cao và cấp thấp, quy luật mối liên hệ tương hỗ giữa các hệ thống cấp thấp và cấp cao trong quá trình phát triển, đã được khẳng định qua sự phát triển của các khái niệm thông thường và khái niệm khoa học, sự phát triển ngôn ngữ mẹ đẻ và ngoại ngữ, phát triển ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết. Chúng tôi cố gắng sử dụng quy luật đó đối với các sự kiện mà Piaget thu được khi phân tích so sánh sự phát triển lo gíc tư duy trực quan và tư duy ngôn ngữ.

Trong phương diện này, thực nghiệm với sự phát triển của các khái niệm khoa học và khái niệm thông thường với nghĩa đầy đủ của từ này cho phép giải quyết triệt để sự tranh cãi giữa hai khả năng giải thích loại trừ nhau. Trong quan hệ này, điều quan trọng là đã chỉ rõ rằng: một mặt, việc lĩnh hội khái niệm khoa học khác với việc tiếp thu khái niệm thông thường, cũng tương tự như việc học ngoại ngữ trong nhà trường khác với học tiếng mẹ đẻ; mặt khác, sự phát triển của nhóm khái niệm này cũng liên quan với sự phát triển của nhóm kia, giống như là các quá trình phát triển ngôn ngữ mẹ đẻ và ngoại ngữ có liên quan với nhau.

Điều quan trọng là cần vạch rõ các khái niệm khoa học trong tình huống khác sẽ tỏ ra thiếu cơ sở xác đáng, giống như các khái niệm thông thường trong tình huống khoa học và điều đó trùng hợp hoàn toàn như là ngoại ngữ tỏ ra yếu kém trong các tình huống mà tiếng mẹ đẻ thể hiện sức mạnh, và tỏ ra mạnh mẽ ở nơi nào tiếng mẹ yếu kém.

Lý do thứ hai, buộc chúng tôi dừng lại ở việc so sánh này, là cơ sở của nó không phải là sự trùng hợp ngẫu nhiên, về khía cạnh hình thức, của hai quá trình phát triển giống nhau, nhưng lại không có điểm chung với nhau từ bên trong, mà ngược lại sự gần gũi bên trong hết sức sâu sắc của hai quá trình phát triển, có khả năng giải thích được sự trùng hợp to lớn trong toàn bộ động thái triển khai của chúng, đã được chúng tôi vạch rõ ở trên. Thực chất mà nói, trong quá trình so sánh, chúng tôi luôn luôn nói đến sự phát triển hai khía cạnh của cùng một quá trình có bản chất tâm lý. Đó là quá trình tư duy ngôn ngữ. Trong trường hợp thứ nhất (học ngoại ngữ) đứng hàng đầu là phương diện bên ngoài, ngữ âm của tư duy ngôn ngữ, còn trong trường hợp thứ hai (phát triển khái niệm khoa học) - là khía cạnh ngữ nghĩa của quá trình đó. Việc lĩnh hội ngoại ngữ đòi hỏi ít nhất là làm chủ khía cạnh ngữ nghĩa của nó cũng như là sự phát triển các khái niệm khoa học đòi hỏi ít nhất phải có nỗ lực để làm chủ ngôn ngữ, ký hiệu khoa học. Ký hiệu này thể hiện rất rõ khi lĩnh hội thuật ngữ và các hệ thống biểu tượng, chẳng hạn như môn số học. Vì vậy lẽ đương nhiên là ngay từ đâu đã có tác động giống như trên, nhưng sự phát triển có thể thay bằng các giai đoạn phát triển, các khía cạnh giai đoạn và nghĩa của ngôn ngữ không lặp lại nhau, mà theo những con đường đặc biệt. Do vậy phép so sánh của chúng tôi không đầy đủ, vì bất kỳ sự so sánh nào, chẳng hạn như học ngoại ngữ so với học tiếng mẹ đẻ, cũng có những điều giống với sự phát triển các khái niệm khoa học so với các khái niệm

thông thường, chỉ trong các quan hệ nhất định, còn trong các quan hệ khác chúng có sự khác biệt sâu sắc. Điều này trực tiếp dẫn chúng tôi đến lý do thứ ba. Mọi người biết rằng việc học ngoại ngữ trong nhà trường đòi hỏi một hệ thống ý nghĩa đã hình thành trong tiếng mẹ đẻ. Khi học tiếng nước ngoài, trẻ không phải phát triển ngữ nghĩa của ngôn ngữ, không phải hình thành nghĩa của từ, không phải lĩnh hội những khái niệm mới về các đối tượng. Trẻ cần phải tiếp thu từ mới tương ứng với hệ thống khái niệm sẵn có. Nhờ vậy, đã xuất hiện một quan hệ hoàn toàn mới của từ với đối tượng khác với tiếng mẹ đẻ. Một từ tiếng nước ngoài được trẻ lĩnh hội có quan hệ với đối tượng không trực tiếp mà gián tiếp, thông qua từ của tiếng mẹ đẻ. Trước thời điểm này thì phép tương tự của chúng tôi vẫn còn hiệu lực. Chúng tôi vẫn nhận thấy điều đó trong quá trình phát triển các khái niệm khoa học. Khái niệm khoa học có quan hệ với đối tượng của mình một cách gián tiếp qua các khái niệm khác đã được hình thành trước đây. Nhờ có vai trò gián tiếp này, các từ của tiếng mẹ đẻ được phát triển từ khía cạnh ngữ nghĩa. Nghĩa của từ hay của khái niệm, do đã được thể hiện bằng hai từ khác nhau trong hai ngôn ngữ đã bị tách khỏi mối liên hệ trực tiếp của mình với hình thức ngữ âm của từ trong tiếng mẹ đẻ, có tính độc lập tương đối, được phân hoá với khía cạnh ngữ âm và được ý thức như nó vốn có. Điều này cũng thấy trong các khái niệm thông thường của trẻ. Các khái niệm này gián tiếp quan hệ khái niệm khoa học mới và đối tượng mà chúng có liên quan. Khái niệm thông thường đứng ở giữa khái niệm khoa học và đối tượng của nó và có hàng loạt các quan hệ mới với các khái niệm khác và tự nó cũng tự thay đổi quan hệ của mình với đối tượng. Ở đây phép tương tự cũng có hiệu lực. Nhưng sau đó nó nhường chỗ cho phép đối lập. Trong khi lĩnh hội ngoại ngữ, hệ thống nghĩa sẵn có đã được cho trước trong tiếng mẹ đẻ và tạo ra tiền đề cho sự phát triển hệ thống mới, thì trong quá trình phát triển các khái niệm khoa học, hệ thống xuất hiện cùng với sự

phát triển của nó và có tác động cải tổ khái niệm thông thường. Sự đối lập ở đây là đáng kể hơn so với sự giống nhau trong những điều còn lại vì nó phản ánh tính đặc thù chưa đựng trong sự phát triển các khái niệm khoa học, khác với sự phát triển của các hình thức ngôn ngữ mới như ngoại ngữ hay ngôn ngữ viết. Vấn đề hệ thống - là vấn đề trung tâm của toàn bộ lịch sử phát triển khái niệm thực sự của trẻ mà việc nghiên cứu các khái niệm nhân tạo không bao giờ có thể phát hiện được.

Chúng tôi quan tâm đến việc làm sáng tỏ vấn đề trọng tâm cuối cùng của công trình nghiên cứu về sự hình thành khái niệm.

Bất cứ khái niệm nào cũng là sự khái quát. Điều đó là hiển nhiên. Nhưng cho đến nay, trong công trình nghiên cứu của mình, chúng tôi chỉ sử dụng các khái niệm riêng rẽ, tách rời nhau. Trong khi đó, ở đây xuất hiện các câu hỏi sau: Các khái niệm có quan hệ với nhau như thế nào ? Từng khái niệm sống và phát triển ra sao? Khái niệm xuất hiện trong đầu trẻ em không giống như hạt đậu trong túi. Chúng không thể nằm cạnh nhau hay xếp chồng lên nhau mà lại không có bất cứ mối liên hệ hay quan hệ nào. Nói khác đi sẽ không thể tồn tại bất cứ thao tác tư duy nào đòi hỏi sự so sánh các khái niệm, trẻ em không thể có thế giới quan, tóm lại sẽ không có toàn bộ cuộc sống của các ý nghĩ ở trẻ em. Hơn nữa, nếu không có các quan hệ nhất định nào đó đối với các khái niệm khác thì sẽ không tồn tại từng khái niệm riêng biệt, vì bất chấp lý luận lô gíc hình thức, bản chất khái niệm và sự khái quát hóa đòi hỏi không phải là làm nghèo mà làm phong phú hơn hiện thực được thể hiện trong khái niệm, so với tri giác cảm tính trực tiếp, trực quan hiện thực đó. Nhưng nếu sự khái quát làm phong phú tri giác trực tiếp hiện thực, thì điều đó diễn ra không phải bằng con đường tâm lý nào khác ngoài phương pháp xác định các

mỗi liên hệ phức tạp và các quan hệ giữa các đối tượng được thể hiện trong khái niệm và hiện thực còn lại.

Như vậy, ngay bản chất của từng khái niệm đã đòi hỏi phải có một hệ thống khái niệm nhất định, mà thiếu nó thì khái niệm không tồn tại.

Nghiên cứu hệ thống khái niệm của trẻ em ở từng trình độ cho thấy sự đồng nhất (sự khác biệt và quan hệ đồng nhất của thực vật, hoa, và hoa hồng chẳng hạn) chính là quan hệ cơ bản, tự nhiên và có tính chất phổ biến nhất giữa các nghĩa (giữa các khái niệm), trong đó bản chất của chúng được bộc lộ và thể hiện một cách đầy đủ. Nếu từng khái niệm là sự khái quát, thì rõ ràng là quan hệ của khái niệm này với khái niệm khác là quan hệ đồng nhất. Việc nghiên cứu các quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm từ lâu đã là một trong những vấn đề trọng tâm của lôgic học. Có thể nói, phương diện lô gíc của vấn đề này được xây dựng và nghiên cứu tương đối kỹ lưỡng. Nhưng không thể nói như vậy về các vấn đề phát triển và các vấn đề tâm lý có liên quan đến lôgic. Thông thường người ta nghiên cứu quan hệ lôgic của cái chung và cái riêng trong các khái niệm. Cần phải nghiên cứu quan hệ phát triển và quan hệ tâm lý của các kiểu khái niệm đó. Khía cạnh này sẽ mở ra trước mắt chúng ta vấn đề rất to lớn trong quá trình nghiên cứu.

Hiển nhiên là trong quá trình phát triển khái niệm, trẻ em không đi theo con đường lôgic từ cái riêng đến cái chung. Trẻ tiếp thu từ "hoa" trước từ "hoa hồng", tức là lĩnh hội khái niệm chung trước khi lĩnh hội khái niệm cụ thể, bộ phận. Nhưng có những quy luật nào của quá trình vận động của khái niệm từ cái chung đến cái riêng và ngược lại từ cái riêng đến cái chung trong quá trình phát triển và vận hành của chúng trong tư duy hiện thực sinh động của trẻ? Cho đến thời gian gần đây, điều đó chưa được làm sáng tỏ. Trong khi nghiên cứu

các khái niệm ở trẻ em, chúng tôi cố gắng tiến tới việc xác định các quy luật cơ bản nhất tồn tại trong lĩnh vực này.

Trước hết, chúng tôi đã thành công trong việc làm rõ tính đồng nhất (tính khác biệt) không trùng hợp với cấu trúc khái quát hóa và các cấp độ của nó. Điều đó được phát hiện trong quá trình nghiên cứu thực nghiệm sự hình thành khái niệm như: Trình độ lộn xộn, trình độ tổ hợp, trình độ tiên khái niệm và trình độ khái niệm.

Trước hết, các khái niệm với mức độ đồng nhất khác nhau, có thể tồn tại trong cùng một cấu trúc khái quát hóa. Chẳng hạn, trong cấu trúc của các khái niệm ở trình độ tổ hợp có thể có các khái niệm với mức độ đồng nhất khác nhau: như "Hoa" và "Hoa hồng". Thật ra, chúng tôi phải nói trước rằng quan hệ đồng nhất của các khái niệm "Hoa - Hoa hồng" sẽ mang tính chất khác nhau trong từng cấu trúc khái quát, chẳng hạn như cấu trúc khái quát ở trình độ tổ hợp và ở trình độ khái niệm.

Thứ hai: tồn tại các khái niệm có cùng mức độ đồng nhất trong các cấu trúc khái quát khác nhau. Trong cấu trúc ở trình độ tổ hợp và cấu trúc ở trình độ khái niệm, từ "Hoa" có nghĩa chung đối với tất cả các loại hoa. Cần nhắc lại rằng sự đồng nhất trong các cấu trúc khái quát khác nhau chỉ như nhau xét theo phương diện lôgic học và đối tượng, chứ không theo nghĩa tâm lý học. Điều đó có nghĩa là quan hệ đồng nhất "Hoa - Hoa hồng" sẽ khác nhau trong cấu trúc ở trình độ tổ hợp và cấu trúc ở trình độ khái niệm. Ở trẻ hai tuổi, quan hệ đồng nhất sẽ có tính chất cụ thể, khái niệm chung hình như đứng ngang hàng với khái niệm riêng, thay thế khái niệm riêng. Trong khi đó, ở trẻ tam tuổi khái niệm chung đứng trên và bao trùm khái niệm riêng.

Như vậy, quan hệ đồng nhất không trùng hợp một cách tuyễn tính và trực tiếp với cấu trúc khái quát hóa, cũng như không phải là đứng ngoài, không có liên quan với nhau. Giữa chúng tồn tại mối liên

hệ phức tạp. Đáng tiếc là công trình nghiên cứu của chúng tôi chưa thể tiến hành được nếu như không thể xác định trước rằng quan hệ đồng nhất và khác biệt trong các cấu trúc khái quát hóa không trùng hợp với nhau một cách trực tiếp. Nếu như chúng trùng hợp nhau, thì giữa chúng không tồn tại bất cứ quan hệ nào. Như trên ta đã biết, quan hệ đồng nhất và cấu trúc khái quát hóa không trùng hợp với nhau, nhưng không phải là tuyệt đối mà chỉ trong một phần nào đó. Mặc dù trong các cấu trúc khái quát khác nhau và ngược lại, trong cùng một cấu trúc khái quát có thể tồn tại các khái niệm có mức độ đồng nhất khác nhau, nhưng dù sao các quan hệ đồng nhất đó cũng sẽ khác nhau trong từng cấu trúc khái quát nhất định: ở nơi nào chúng giống nhau về phương diện lôgic thì ở đó chúng có sự khác nhau.

Kết quả nghiên cứu cơ bản đã vạch rõ rằng quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm có liên quan đến cấu trúc khái quát, tức là có liên quan đến các trình độ phát triển khái niệm. Các nghiên cứu thực nghiệm của chúng tôi đã cho thấy: mỗi cấu trúc khái quát (lộn xộn, tổ hợp tiền khái niệm, khái niệm) tương ứng với một hệ thống đồng nhất và các quan hệ đồng nhất của các khái niệm chung và khái niệm cụ thể đặc biệt của mình, với mức độ thống nhất của cái khái quát và cái cụ thể, với mức độ quy định hình thức vận động cụ thể của khái niệm, của thao tác tư duy ở trình độ này hay trình độ khác của sự phát triển nghĩa của từ.

Chúng tôi sẽ giải thích điều đó bằng ví dụ. Trong các thực nghiệm của chúng tôi, một trẻ cảm dễ dàng lĩnh hội nghĩa của năm từ: ghế, bàn, tủ, đì vàng, xích đồng. Trẻ còn có thể kéo dài một cách đáng kể dãy từ trên. Mỗi từ mới không gây trở ngại gì đáng kể. Nhưng trẻ không thể tiếp thu khái niệm "đồ gỗ", một khái niệm chung trong quan hệ với năm khái niệm đã được học, tuy rằng trẻ không gặp khó khăn gì khi lĩnh hội bất kỳ từ nào trong dãy đó có cùng mức độ đồng

nhất. Rõ ràng là việc lĩnh hội từ "đồ gỗ" không chỉ có nghĩa là bổ sung thêm một từ mới vào vốn từ đã có mà còn có nghĩa hoàn toàn khác: làm chủ quan hệ đồng nhất, tiếp thu khái niệm cao cấp đầu tiên bao hàm hàng loạt khái niệm riêng lệ thuộc vào nó, làm chủ hình thức vận động mới của khái niệm, không chỉ theo chiều ngang mà còn theo chiều dọc.

Cũng tương tự như vậy, trẻ có khả năng tiếp thu một cách chính xác một dãy từ mới: áo, mũ, áo lông, giày cao cổ, quần cộc nhưng lại không thể vượt ra khỏi dãy từ đó khi lĩnh hội từ "trang phục". Nghiên cứu cho thấy, ở một giai đoạn phát triển nghĩa của từ nào đó ở trẻ em, sự vận động đi theo chiều dọc, các quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm nói chung vượt quá tầm của chúng. Tất cả các khái niệm chỉ là các khái niệm ngang hàng, cùng dãy, lệ thuộc lẫn nhau không có quan hệ thứ bậc, có liên quan trực tiếp với đối tượng và phân biệt với nhau theo hình ảnh, theo tính đồng dạng được thể hiện trong các đối tượng đó. Điều đó thường gặp trong ngôn ngữ tự trị của trẻ em - một trình độ quá độ từ ngôn ngữ tiền trí tuệ, ngôn ngữ bập bê sang việc làm chủ ngôn ngữ người lớn.

Rõ ràng là, trong cấu trúc hệ thống khái niệm như vậy (khi mà giữa chúng chỉ có các quan hệ tồn tại giữa các đối tượng được phản ánh trực tiếp chứ không có các quan hệ khác) thì trong tư duy ngôn ngữ của trẻ lô gíc tư duy trực quan chiếm vai trò thống trị. Có thể nói một cách chính xác hơn rằng không tồn tại bất cứ tư duy ngôn ngữ nào vì các khái niệm không được đưa vào bất cứ quan hệ nào trừ các quan hệ mang tính chất đối tượng. Ở giai đoạn này, tư duy ngôn ngữ chỉ có thể tồn tại với tư cách một khía cạnh phụ thuộc của tư duy đồ vật trực quan. Điều đó giải thích tại sao cấu trúc đặc thù của các khái niệm và tương ứng với nó là một tầm vực hạn chế các thao tác tư duy đã cho phép có đầy đủ cơ sở tách giai đoạn này thành một trình độ

tiền lộn xộn trong sự phát triển nghĩa của từ ở trẻ em. Điều đó lý giải tại sao sự xuất hiện một từ đầu tiên ở cấp độ cao, đứng trên hàng loạt các khái niệm đã hình thành trước đó, sự xuất hiện các từ như "đồ gỗ", "trang phục" lại là dấu hiệu quan trọng của sự tiến bộ trong sự phát triển khía cạnh ngữ nghĩa của ngôn ngữ trẻ em, so với sự xuất hiện một từ có ý nghĩa đầu tiên. Sau này, ở các trình độ phát triển khái niệm tiếp theo bắt đầu hình thành các quan hệ đồng nhất, nhưng nghiên cứu cho thấy ở mỗi trình độ hình thành một hệ thống quan hệ đặc biệt hoàn toàn đặc trưng.

Đó là quy luật chung, là chìa khóa cho việc nghiên cứu quan hệ phát sinh và quan hệ tâm lý của cái chung và cái riêng trong các khái niệm ở trẻ em. Đối với từng trình độ khái quát, tồn tại một hệ thống các quan hệ và tính đồng nhất riêng của mình. Căn cứ vào cấu trúc của hệ thống này, các khái niệm chung và khái niệm riêng được sắp xếp theo trình tự phát sinh, sao cho sự vận động từ cái chung đến cái riêng và ngược lại. Trong quá trình phát triển khái niệm có sự khác nhau ở từng trình độ phát triển nghĩa, tùy theo cấu trúc khái quát đang thống trị ở trình độ đó. Khi chuyển từ trình độ này sang trình độ khác, có sự thay đổi hệ thống đồng nhất và cả trật tự phát sinh, phát triển của các khái niệm cấp cao và cấp thấp.

Chỉ có ở các trình độ phát triển cao của nghĩa của từ, tức là trình độ quan hệ đồng nhất mới xuất hiện, hiện tượng có ý nghĩa hàng đầu đối với toàn bộ tư duy của chúng ta, hiện tượng được quy định bởi quy luật tương đương của các khái niệm. Quy luật này phát biểu như sau: bất cứ khái niệm nào cũng có thể được chỉ rõ bằng số lượng vô hạn các phương pháp nhờ sự giúp đỡ của các khái niệm khác. Quy luật này cần phải được giải thích.

Trong quá trình nghiên cứu, chúng tôi đã đi đến sự tất yếu phải khái quát và suy nghĩ về các hiện tượng đã phát hiện để dẫn đến khái

niệm. Thiếu nó sẽ bất lực trong việc làm sáng tỏ điều cơ bản nhất trong quan hệ qua lại của các khái niệm với nhau.

Nếu hình dung một cách giả định rằng, toàn bộ các khái niệm giống như tất cả các điểm trên bề mặt trái đất nằm giữa cực nam và cực bắc trên kinh tuyến nào đó. Giữa các cực của sự chiếm lĩnh đối tượng một cách trực tiếp, cảm tính, trực quan, thì kinh độ của khái niệm đó có thể được xác định bằng vị trí của nó chiếm chỗ giữa các cực của các ý nghĩ trực quan và ý nghĩ trừu tượng về đối tượng. Khi đó các khái niệm sẽ được phân biệt theo kinh tuyến tùy theo mức độ thể hiện sự thống nhất của cái cụ thể và cái trừu tượng trong từng khái niệm. Nếu hình dung rằng trái đất hình cầu tượng trưng toàn bộ tính đa dạng của hiện thực, được thể hiện trong khái niệm, thì có thể biểu diễn vĩ độ của khái niệm bằng vị trí mà nó chiếm chỗ trong số các khái niệm cùng kinh độ nhưng có quan hệ với các điểm khác của hiện thực, giống như vĩ độ địa lý ký hiệu một điểm trên bề mặt trái đất trong các đường vĩ tuyến có chia độ.

Như vậy, kinh độ của khái niệm trước hết đặc trưng cho bản chất của chính thao tác tư duy, bản chất của việc chiếm lĩnh đối tượng trong khái niệm, xét theo quan điểm sự thống nhất của cái cụ thể và cái khái quát được thể hiện trong đó. Vĩ độ của khái niệm, sẽ đặc trưng cho quan hệ của khái niệm với đối tượng, cho vị trí của khái niệm ở một điểm nhất định của hiện thực. Kinh độ và vĩ độ của khái niệm gộp lại cung cấp một quan niệm đầy đủ về bản chất của khái niệm theo quan điểm hai yếu tố - ý nghĩ được chứa đựng và đối tượng được thể hiện trong đó. Bằng cách đó chúng cần phải chứa đựng trong bản thân nút thắt của tất cả các quan hệ đồng nhất, tồn tại trong tầm vực của khái niệm đó, cả theo chiều dọc và theo chiều ngang, tức là cả trong quan hệ với các khái niệm đồng hệ thuộc và trong quan hệ với các khái niệm cấp thấp và cấp cao xét theo mức độ đồng nhất. Vị trí của

khái niệm trong hệ thống tất cả các khái niệm được xác định bằng kinh độ và vĩ độ của nó. Chúng tôi gọi điểm thắt nút chứa đựng sự hiểu biết quan hệ của khái niệm đó với các khái niệm khác là độ đo sự đồng nhất của khái niệm.

Việc sử dụng một cách miến cưỡng các ký hiệu ẩn dụ được vay mượn từ địa lý đòi hỏi phải có sự bổ sung, mà thiếu nó thì các ký hiệu đó có thể sẽ dẫn đến hiểu lầm. Trong địa lý, giữa kinh tuyến và vĩ tuyến tồn tại các quan hệ tuyến tính, sao cho cả hai đường chỉ cắt nhau ở một điểm đồng thời quy định vị trí của chúng cả trên kinh tuyến và trên vĩ tuyến. Trong hệ thống khái niệm, các quan hệ đó phức tạp hơn và không thể biểu diễn bằng các quan hệ tuyến tính. Khái niệm cấp cao hơn về kinh độ đồng thời cũng có nội dung rộng hơn. Khái niệm đó bao trùm một đoạn trọn vẹn các đường vĩ tuyến của các khái niệm phụ thuộc vào nó.

Nhờ có sự tồn tại của độ đo sự đồng nhất cho mỗi khái niệm và sự xuất hiện quan hệ của nó đối với tất cả các khái niệm khác, khả năng chuyển từ một số khái niệm này đến các khái niệm khác, sự xác định quan hệ giữa các khái niệm bằng vô số con đường khác nhau làm xuất hiện khả năng của tính tương đương của các khái niệm.

Để làm rõ quan điểm này chúng tôi lấy hai ví dụ đối cực nhau: Một mặt, chúng tôi thấy rằng trong ngôn ngữ tự trị của trẻ em, các quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm nói chung không tồn tại, và các khái niệm khoa học, chẳng hạn như khái niệm về số, được phát triển nhờ học môn số học. Rõ ràng là trong trường hợp thứ nhất, tính tương đương của các khái niệm không thể tồn tại. Khái niệm chỉ được thể hiện qua chính bản thân chứ không qua các khái niệm khác. Trong trường hợp thứ hai, khái niệm về bất cứ số nào, trong bất cứ hệ thống tính toán nào đều có thể được biểu diễn bằng số lượng vô hạn các phương pháp nhờ tính vô hạn của dãy số cũng như khái niệm về từng

con số. Trong hệ thống các số còn cho sẵn quan hệ của số đó đối với các số còn lại. Chẳng hạn một đơn vị có thể thể hiện như là hiệu số của 1000000 và 999.999 hay là hiệu số của hai số liên kề, hay phép chia của một số bất kỳ cho chính nó vv... Đó là ví dụ đơn giản về quy luật tương đương của các khái niệm.

Trong ngôn ngữ tự trị của trẻ em, khái niệm chỉ có thể được biểu diễn bằng một phương pháp duy nhất. Nó không có sự tương đương vì nó không có quan hệ đồng nhất với các khái niệm khác. Điều đó xảy ra chỉ vì sự tồn tại của kinh độ và vĩ độ của các khái niệm, sự khác nhau giữa độ đo sự đồng nhất của các khái niệm cho phép chuyển từ một số khái niệm này sang các khái niệm khác.

Quy luật tương đương của các khái niệm có sự khác nhau và đặc trưng cho từng mức độ phát triển của khái quát hóa. Vì tính tương đương của các khái niệm phụ thuộc trực tiếp vào quan hệ đồng nhất giữa chúng và các quan hệ này lại đặc trưng cho từng cấu trúc khái quát nên hiển nhiên là mỗi cấu trúc khái quát quy định tính tương đương của các khái niệm có thể có trong tầm vực của nó.

Độ đo tính đồng nhất là xuất phát điểm trong bất cứ sự vận hành nào, của bất cứ khái niệm nào, cũng như trong sự trải nghiệm của khái niệm mà phương pháp phân tích hiện tượng đã chỉ rõ. Khi mọi người gọi tên một từ, chẳng hạn như "động vật có vú" thì quá trình thể nghiệm diễn ra như sau:

Chúng ta được đặt vào một điểm nhất định của hệ thống kinh tuyến và vĩ tuyến. Chúng ta đã giữ một vị trí nhất định đối với ý nghĩ của mình, đã có được điểm xuất phát mang tính chất định hướng và thể nghiệm sự sẵn sàng vận động theo bất cứ hướng nào kể từ điểm xuất phát. Điều đó có ảnh hưởng đến việc bất cứ khái niệm nào xuất hiện một cách biệt lập trong ý thức đều tạo ra một nhóm trạng thái sẵn sàng, một nhóm thái độ sẵn có đối với sự chuyển động nhất định của

ý nghĩa. Vì vậy, trong ý thức, bất cứ khái niệm nào cũng được thể hiện như là một hình trên nền của các quan hệ đồng nhất tương ứng với nó. Từ nền đó, chúng ta chọn được con đường cần thiết dành cho sự chuyển động của ý nghĩa của mình. Vì vậy, từ góc độ chức năng, độ đo tính đồng nhất quy định toàn bộ tổ hợp các thao tác có thể có của ý nghĩa với khái niệm đã cho. Qua nghiên cứu việc định nghĩa khái niệm của trẻ em cho thấy các định nghĩa đó là biểu hiện trực tiếp quy luật tương đương của các khái niệm đang thống trị trong trình độ phát triển đã cho của nghĩa của từ. Giống như vậy, bất cứ thao tác nào (so sánh, tìm ra sự khác biệt và đồng nhất của hai ý nghĩa), bất cứ nhận định và suy luận nào cũng đòi hỏi sự vận động nhất định mang tính chất cấu trúc trong hệ thống các trường kinh tuyến và vĩ tuyến của khái niệm.

Trong trường hợp có sự suy thoái mang tính chất bệnh lý của các khái niệm, sẽ có sự rối loạn độ đo tính đồng nhất, có sự suy giảm tính thống nhất của cái trừu tượng và cái cụ thể trong nghĩa của từ. Khái niệm mất đi độ đo tính đồng nhất của mình, đánh mất quan hệ của mình đối với khái niệm khác (với các khái niệm cấp cao, cấp thấp và ngang hàng với mình), sự vận động của ý nghĩa bắt đầu di theo đường gãy khúc, thiếu chính xác, nhảy蚤, ý nghĩa trở thành phi lô gíc và thiếu thực tế vì hành động chiếm lĩnh đối tượng của khái niệm và quan hệ của khái niệm đối với đối tượng không còn tạo ra sự thống nhất.

Trong quá trình phát triển, sự khai quát thay đổi theo từng cấu trúc của quan hệ đồng nhất, gây ra những thay đổi trong tất cả các thao tác tư duy mà trẻ có thể thực hiện được ở trình độ đã cho. Đặc biệt là đã từ lâu, bằng thực nghiệm người ta đã xác định được sự không phụ thuộc của ghi nhớ ý nghĩa và ghi nhớ từ ngữ, là một trong những đặc điểm của tư duy con người, có sự gia tăng tùy theo mức độ phát triển quan hệ đồng nhất và tương đương của các khái niệm. Trẻ

lứa tuổi nhỏ bị gắn chặt vào nghĩa đen mà nó lĩnh hội được. Trẻ em ở độ tuổi học sinh đã biết truyền đạt nội dung ngữ nghĩa phức tạp mà không lệ thuộc nhiều vào cách biểu hiện của ngôn ngữ, trong đó trẻ đã lĩnh hội được nội dung đó. Tùy theo mức độ phát triển các quan hệ đồng nhất, tính độc lập của khái niệm đối với từ ngữ ngày càng được mở rộng, các thao tác ngữ nghĩa và sự biểu hiện bằng lời của chúng ngày càng được tự do, xuất hiện mức độ tự do ngày càng lớn của các thao tác ngữ nghĩa tự thân và sự biểu hiện bằng lời của chúng.

Chúng tôi đã tìm hiểu rất lâu và uống công các dấu hiệu đáng tin cậy để phân loại cấu trúc khái quát trong các nghĩa thực của từ ngữ trẻ em và khả năng chuyển từ các khái niệm thực nghiệm đến các khái niệm thực sự. Chỉ có bằng cách xác định mối liên hệ giữa cấu trúc khái quát và các quan hệ đồng nhất mới cho chúng ta chìa khóa giải quyết vấn đề này. Nếu như nghiên cứu quan hệ đồng nhất của khái niệm nào đó, nghiên cứu độ đo tính đồng nhất của nó thì sẽ thu được tiêu chuẩn đáng tin cậy về cấu trúc khái quát của các khái niệm thực sự. Trở thành có nghĩa tức là đứng trong các quan hệ nhất định đối với các nghĩa khác, tức là có độ đo tính đồng nhất đặc trưng. Như vậy, bản chất của khái niệm mang tính chất lộn xộn, tổ hợp tiên khái niệm được bộc lộ đầy đủ nhất trong các quan hệ đặc biệt của khái niệm đó đối với các khái niệm khác. Qua nghiên cứu các khái niệm thực ở trẻ em, chẳng hạn như khái niệm "tư sản" "nhà tư bản" "địa chủ" "phú nông", chúng tôi đã phát hiện được các mối quan hệ đồng nhất đặc biệt đang thống trị ở từng trình độ phát triển - Từ mức độ lộn xộn đến khái niệm thực sự, cho phép chúng tôi không chỉ bắc được chiếc cầu từ việc nghiên cứu các khái niệm thực nghiệm sang các khái niệm thực sự, mà còn làm rõ các khía cạnh bản chất của các cấu trúc khái quát cơ bản mà trong thực nghiệm nhân tạo chưa thể nghiên cứu được.

Cái lớn nhất mà thực nghiệm nhân tạo có thể làm được là cung cấp sơ đồ chung về sự phát sinh, phát triển, bao quát các mức độ cơ bản trong quá trình phát triển khái niệm.

Nghiên cứu các khái niệm có thực ở trẻ đã giúp chúng tôi phát hiện các tính chất ít được biết đến của các trình độ lộn xộn, tổ hợp, tiền khái niệm; xác định được trong tầm vực đó của tư duy có các quan hệ khác đối với đối tượng và có hành động khác để chiếm lĩnh đối tượng trong ý nghĩa Nghĩa là có hai yếu tố cơ bản đặc trưng cho khái niệm, bộc lộ sự khác biệt của mình khi chuyển từ trình độ này sang trình độ khác. Từ đây cho thấy bản chất của các khái niệm đó cũng như tất cả các tính chất của chúng có sự khác nhau: từ quan hệ khác đối với đối tượng rút ra các mối liên hệ khác có thể có trong cùng tầm vực và các quan hệ khác giữa các đối tượng được thiết lập trong ý nghĩa; từ hành động chiếm lĩnh khác rút ra các mối liên hệ khác của ý nghĩa, kiểu thao tác khác của trí tuệ.

Bên trong mỗi tầm vực đó các thuộc tính bị quy định bởi bản chất của khái niệm bộc lộ:

1. Có quan hệ khác với đối tượng và ý nghĩa của từ
2. Có các quan hệ đồng nhất khác.
3. Có phạm vi các thao tác trí tuệ khác.

Nhưng chúng tôi phải tập trung nhiều hơn vào việc nghiên cứu các khái niệm có thực ở trẻ so với nghiên cứu khả năng chuyển từ ý nghĩa thực nghiệm sang ý nghĩa thực sự của từ ngữ và làm rõ các tính chất mới của chúng mà trong quá trình hình thành khái niệm nhân tạo không thể xác định được. Chúng tôi phải nghiên cứu vấn đề đó bởi vì nó dẫn đến việc bổ sung chỗ trống cơ bản của công trình nghiên cứu trước đây cũng như xem xét lại ý nghĩa lý luận của nó.

Trong công trình nghiên cứu trước đây, ở mỗi cấp độ hình thành khái niệm (lộn xộn, tổ hợp, khái niệm) chúng tôi đều lấy quan hệ mới của từ với đối tượng, mà không để ý đến thực tế là bắt cứ trình độ mới nào trong quá trình phát triển khái quát hóa đều dựa vào trình độ khái quát trước đó. Trình độ khái quát mới này sinh trên cơ sở trình độ trước. Cấu trúc khái quát mới không phải xuất hiện từ sự khái quát các đối tượng đã được khái quát trong cấu trúc trước đó. Nó xuất hiện như là sự khái quát của khái quát chứ không phải như là một phương pháp khái quát mới các đối tượng đơn nhất. Hành động của tư duy trước đây được thể hiện trong các khái quát đã từng thống trị ở trình độ trước đó không bị gạt bỏ và vô ích mà được đưa vào, tham gia với tư cách là tiền đề cho hoạt động mới của tư duy.

Vì vậy, công trình nghiên cứu đầu tiên của chúng tôi đã không thể xác định được sự tự vận động trong quá trình phát triển khái niệm cũng như mối liên hệ bên trong giữa các trình độ phát triển riêng biệt. Người ta phê phán chúng tôi đã đưa ra quan niệm về tự phát triển của các khái niệm trong khi mỗi trình độ mới của phát triển đều có nguyên nhân mới bên ngoài. Thực ra, chõ yếu của công trình trước đây là thiếu hẳn sự tự vận động, thiếu sự liên hệ giữa các trình độ phát triển. Thiếu sót này do bản chất thực nghiệm quy định. Cấu trúc của nó đã không làm rõ mối liên hệ giữa các trình độ phát triển khái niệm và sự chuyển tiếp từ trình độ này sang trình độ khác cũng như không làm rõ các quan hệ đồng nhất.

Sở dĩ có thiếu sót này vì trong quá trình thực nghiệm, sau mỗi lần thực hiện sai nhiệm vụ, nghiệm thu phải bỏ hoàn toàn công việc đã làm, phá bỏ các khái quát đã được hình thành và bắt đầu khái quát các đối tượng riêng lẻ một lần nữa. Lý do thứ hai là các khái niệm được chọn thực nghiệm có cùng trình độ phát triển, giống như ngôn ngữ tự trị của trẻ em, tức là chỉ có khả năng so sánh theo chiều ngang chứ

không có khả năng phân biệt theo kinh độ (chiều dọc). Vì vậy, chúng tôi đã buộc phải sắp xếp các trình độ như là một dãy các vòng tròn mở rộng thay vì xếp chúng như là hình xoáy tròn ốc đi lên gắn liền với nhau.

Qua nghiên cứu các khái niệm có thực và sự phát triển của chúng đã tạo điều kiện cho chúng tôi lắp được chỗ trống đó. Phân tích sự phát triển các biểu tượng chung của trẻ em trước tuổi học, tương ứng với cái mà trong các khái niệm thực nghiệm, chúng tôi gọi là các tổ hợp, đã cho thấy: các biểu tượng chung là một trình tự của sự phát triển và nghĩa của từ được này sinh không phải từ các biểu tượng đơn lẻ đã được khái quát mà từ các tri giác đã được khái quát hơn, tức là từ các khái quát hóa đã từng giữ vai trò thống trị ở trình độ trước đó. Kết luận có tầm quan trọng mang tính chất nền tảng này được rút ra từ thực nghiệm, thực chất đã giải quyết được toàn bộ vấn đề. Qua nghiên cứu các khái niệm về số học và đại số chúng tôi đã xác định được các quan hệ tương tự như vậy của các khái quát hóa mới đối với các khái quát hóa trước đó. Ở đây trong quan hệ chuyển tiếp từ tiền khái niệm của học sinh nhỏ đến khái niệm của thiếu niên, chúng tôi cũng xác định được cái mà trong các công trình nghiên cứu trước đó đã phát triển được, trong quan hệ chuyển tiếp từ tri giác đã được khái quát hóa đến các khái niệm chung (tức là từ lộn xộn đến tổ hợp).

Hóa ra là trình độ mới trong sự phát triển của khái quát hóa đạt được bằng con đường cải tổ chứ không phải bằng cách hủy bỏ trình độ trước đó, bằng con đường khái quát các đối tượng đã được khái quát trong hệ thống trước đó chứ không phải làm lại sự khái quát hóa các đối tượng riêng rẽ. Nghiên cứu cũng cho thấy sự chuyển tiếp từ tiền khái niệm (ví dụ điển hình là khái niệm số học của học sinh) đến các khái niệm thực sự của thiếu niên (ví dụ điển hình là khái niệm đại số)

được thực hiện bằng con đường khai quát hóa các đối tượng đã được khai quát hóa.

Tiên khai niêm là sự trừu tượng hóa số khỏi đối tượng và sự khai quát hóa các tính chất số lượng của đối tượng dựa vào sự trừu tượng hóa này. Khai niêm là sự trừu tượng hóa khỏi các số và sự khai quát hóa bất cứ quan hệ nào giữa các số dựa vào sự trừu tượng hóa này. Trừu tượng hóa và khai quát hóa ý nghĩ có sự khác biệt về nguyên tắc so với trừu tượng hóa và khai quát hóa sự vật. Đó không phải là sự chuyển động tiếp tục theo cùng một hướng, không phải là sự kết thúc mà là sự mở đầu cho một hướng mới, là sự chuyển tiếp đến bình diện mới và cao cấp hơn của ý nghĩ. Sự khai quát hóa các phép tính số học và các ý nghĩ là cái gì đó cao hơn, mới hơn so với sự khai quát các tính chất số của các đối tượng trong khai niêm số học. Khai niêm mới, sự khai quát hóa mới nảy sinh trên cơ sở khai niêm sẵn có và sự khai quát hóa trước đó. Điều đó được thể hiện rất rõ ở chỗ cùng với sự gia tăng của khai quát hóa đại số, có sự gia tăng mức độ tự do của các phép tính. Sự giải phóng khỏi mối liên hệ với trường số khác với sự giải phóng khỏi mối liên hệ với trường thị giác.

Sự gia tăng mức độ tự do tùy theo mức độ phát triển của khai quát hóa đại số được giải thích bằng chuyển động thuận nghịch từ trình độ cao xuống trình độ thấp, được chứa đựng trong khai quát hóa cấp cao: thao tác cấp thấp được coi như một trường hợp riêng của thao tác cấp cao.

Vì các khai niêm số học được bảo tồn khi chúng ta tiếp thu môn đại số, nên tự nhiên nảy sinh câu hỏi: khai niêm số học của một em thiếu niên năm vững môn đại số có gì khác với khai niêm số học của một học sinh nhỏ tuổi? Nghiên cứu cho thấy khác biệt thứ nhất là ở thiếu niên đã có khai niêm đại số. Thứ hai là khai niêm số học được xem như trường hợp riêng của khai niêm chung hơn. Ba là phép tính số học

có độ tự do lớn hơn, vì nó xuất phát từ công thức chung và do đó nó có tính độc lập hơn đối với một biểu thức số học nhất định. Ở trẻ nhỏ tuổi, khái niệm số học là trình độ cho nhất, dần sau nó không có gì hết. Vì vậy, sự vận động trong phạm vi các khái niệm đó có liên quan hoàn toàn với điều kiện của tình huống tính toán số học. Trẻ nhỏ tuổi không thể đứng trên tình huống, trong khi thiếu niên có thể làm được như vậy. Khái niệm đại số đứng trên cao cho phép thiếu niên có khả năng đó. Chúng ta có thể thấy điều này trong thực nghiệm chuyển từ hệ đếm thập phân sang bất cứ hệ đếm với cơ số khác. Trẻ trước đây được dạy tính toán trong hệ thập phân, vì vậy nó không làm chủ được hệ thống mà bị ràng buộc bởi hệ thống đó. Ý thức được hệ thập phân, tức là sự khái quát đã dẫn đến việc hiểu nó như là một trường hợp riêng của bất kỳ hệ đếm nào, dẫn đến khả năng hành động tùy ý trong hệ thống này hay trong bất kỳ hệ thống nào khác. Tiêu chuẩn của ý thức được chứa đựng trong khả năng chuyển sang bất kỳ một hệ đếm nào khác, vì điều đó có nghĩa là sự khái quát hóa hệ thập phân, tạo ra khái niệm chung về các hệ đếm. Vì vậy, khả năng chuyển sang hệ thống khác là chỉ số trực tiếp của khái quát hóa hệ thập phân. Trẻ phiên dịch từ hệ thập phân sang hệ ngũ phân trước và sau khi có công thức chung bằng các cách khác nhau. Như vậy, nghiên cứu thường chỉ rõ sự tồn tại của mối liên hệ giữa trình độ khái quát hóa cấp cao và cấp thấp, chỉ rõ ảnh hưởng của chúng trong mối quan hệ với đối tượng.

Nghiên cứu các khái niệm có thực đã phát hiện ra mắt xích cuối cùng của chuỗi quan hệ trong sự chuyển tiếp từ trình độ này sang trình độ khác. Chúng tôi đã từng nói đến mối quan hệ giữa các trình độ lộn xộn và tổ hợp khi chuyển từ độ tuổi rất nhỏ sang độ tuổi trước tuổi học, đến mối liên hệ của tiền khái niệm và khái niệm khi chuyển từ học sinh nhỏ đến độ

tuổi thiếu niên. Nghiên cứu các khái niệm khoa học và khái niệm thông thường đã làm rõ mắt xích trung gian, làm rõ sự lệ thuộc trong quá trình chuyển tiếp từ các biểu tượng chung của trẻ trước tuổi học sang tiền khái niệm của học sinh. Như vậy vấn đề về các mối liên hệ và sự chuyển tiếp giữa các trình độ phát triển khái niệm, tức là vấn đề về sự tự vận động của các khái niệm đang phát triển đã được giải quyết trọn vẹn. Vấn đề này chưa thể giải quyết được trong công trình ban đầu.

Nghiên cứu các khái niệm có thực ở trẻ, cho phép không những làm sáng tỏ sự chuyển động giữa các trình độ phát triển khái niệm mà còn làm sáng tỏ sự vận động bên trong một trình độ, dựa vào sự chuyển tiếp bên trong của trình độ khái quát đó. Chẳng hạn như trong điều kiện chuyển từ một kiểu khái quát tổ hợp sang kiểu khái quát cao hơn: ở đây, nguyên tắc khái quát của khái quát vẫn còn có hiệu lực nhưng được thể hiện dưới dạng khác. Sự chuyển tiếp bên trong một trình độ ở giai đoạn cấp cao quan hệ gần gũi với đối tượng vẫn còn được bảo toàn đối với giai đoạn trước đó. Toàn bộ hệ thống quan hệ đồng nhất không được cải tổ một cách đột ngột. Khi chuyển từ trình độ này sang trình độ khác, thường thấy bước nhảy vọt và đổi mới đột ngột quan hệ của khái niệm với đối tượng và quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm.

Các công trình nghiên cứu đó đã buộc chúng tôi phải xem xét lại sự chuyển tiếp từ một trình độ phát triển ý nghĩa này sang trình độ phát triển ý nghĩa khác diễn ra như thế nào. Trước đây, người ta quan niệm rằng cấu trúc khái quát mới hủy bỏ cấu trúc cũ và thay thế nó, làm triệt tiêu tất cả hoạt động của ý nghĩ, rằng sự chuyển tiếp sang một trình độ mới, tức là tạo dựng lại các nghĩa đã có trước đây trong cấu trúc khác.

Công trình nghiên cứu mới đây cho thấy rằng sự chuyển tiếp diễn ra theo con đường khác: Lúc đầu trẻ tạo ra một cấu trúc khái quát

mới đối với một số ít khái niệm, thường là các khái niệm tiếp thu được trong quá trình học tập. Khi đã làm chủ được cấu trúc mới này, trẻ bắt đầu cải tổ, biến đổi cấu trúc của tất cả các khái niệm sẵn có. Như vậy hoạt động trước đó của ý nghĩ các khái niệm sẵn có không được xây dựng mới hoàn toàn ở từng trình độ, mỗi nghĩa riêng biệt không cần phải đổi mới toàn bộ cấu trúc. Điều đó diễn ra giống như mọi thao tác mang tính chất cấu trúc của tư duy, bằng con đường làm chủ nguyên tắc mới đối với một số ít khái niệm, rồi sau đó nhờ các quy luật cấu trúc, chúng được chuyển sang, mang sang toàn bộ tầm vực của khái niệm nói chung.

Chúng tôi nhận thấy rằng cấu trúc khái quát mới mà trẻ tiếp cận được trong quá trình học tập, đã tạo điều kiện cho ý nghĩ của trẻ chuyển sang bình diện mới, cao hơn của các thao tác lô gíc. Các khái niệm cũ cũng có sự thay đổi cấu trúc khi tham gia vào các thao tác tư duy cấp cao hơn so với trước.

Vấn đề cuối cùng là việc nghiên cứu các khái niệm có thực ở trẻ em đã đưa đến giải pháp cho một vấn đề không kém quan trọng, đã từng được đặt ra cho lý thuyết về tư duy. Ngay từ thời kỳ có các công trình nghiên cứu của trường phái Vutxbua, người ta đã biết rằng các mối liên hệ phi liên tưởng quy định sự vận động và động thái của các khái niệm, sự liên kết và tách rời của các ý nghĩ. K.Biuler đã vạch rõ rằng ghi nhớ và tái hiện các ý nghĩ được thực hiện không theo quy luật liên tưởng mà theo mối liên hệ ý nghĩa. Tuy nhiên, cho đến nay vấn đề có các mối liên hệ nào quy định động thái của ý nghĩ vẫn còn chưa được giải quyết. Những mối liên hệ đó đã được mô tả ở mức độ hiện tượng, bên ngoài tâm lý học, chẳng hạn như mục đích và phương tiện đạt mục đích liên hệ với nhau ra sao. Trong tâm lý học cấu trúc đã có sự cố gắng xác định các mối liên hệ đó như là các mối liên hệ của các cấu trúc, nhưng việc xác định đó có hai thiếu sót cơ bản: Thứ nhất:

các mối liên hệ của tư duy ở đây hóa ra là hoàn toàn tương tự với các mối liên hệ của tri giác, trí nhớ và của tất cả các chức năng khác giống như tư duy, chúng đều bị chi phối bởi các quy luật cấu trúc. Như vậy, các mối liên hệ của tư duy không có bất cứ cái gì mới, cao hơn và đặc trưng so với các mối liên hệ của tri giác và trí nhớ. Khi đó sẽ không thể hiểu được bằng cách nào mà trong tư duy có sự vận động và liên hệ các khái niệm theo kiểu, loại khác so với sự liên kết mang tính chất cấu trúc của tri giác và các hình ảnh của trí nhớ. Thực ra tâm lý học cấu trúc đã lặp lại y hệt sai lầm của tâm lý học liên tưởng vì nó xuất phát từ sự trùng hợp của các mối liên hệ của tri giác, trí nhớ và tư duy, không nhận thấy tính chất đặc thù của tư duy trong hàng loạt các quá trình đó, giống như tâm lý học trước đây đã xuất phát từ chính các nguyên tắc đó. Cái mới chỉ thể hiện ở chỗ nguyên tắc liên tưởng được thay thế bằng nguyên tắc cấu trúc, nhưng phương pháp giải thích vẫn như cũ. Trong quan hệ này, tâm lý học cấu trúc không những không thúc đẩy vấn đề tư duy tiến lên mà còn đi thụt lùi so với trường phái Vutxbua, trường phái đã phát hiện thấy rằng các quy luật của tư duy không đồng nhất với các quy luật của trí nhớ, rằng tư duy là một dạng hoạt động đặc biệt, chịu sự chi phối của các quy luật riêng. Đối với tâm lý học cấu trúc, thì tư duy không có các quy luật đặc biệt và được giải thích bằng các quy luật chi phối trong tầm vực tri giác và trí nhớ.

Thứ hai; việc quy các mối liên hệ trong tư duy về các mối liên hệ cấu trúc và đồng nhất các chúng với các mối liên hệ của tri giác và trí nhớ đã loại bỏ hoàn toàn mọi khả năng phát triển của tư duy và hiểu tư duy như một dạng hoạt động cấp cao, đặc biệt của ý thức so với tri giác và trí nhớ. Sự đồng nhất các quy luật vận động của ý nghĩ với các quy luật liên kết các hình ảnh trong trí nhớ được tìm thấy trong xung đột không thể hòa giải được với các sự kiện đã được chúng tôi phát hiện về sự xuất hiện các

khái niệm mới và cao cấp, về phương diện các mối liên hệ giữa các ý nghĩa ở từng trình độ.

Chúng tôi đã nhận thấy rằng ở giai đoạn đầu trong ngôn ngữ tự trị của trẻ em chưa tồn tại các quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm. Do đó, giữa chúng chỉ có các mối liên hệ có thể xác định được trong tri giác, có nghĩa là ở giai đoạn này không thể tồn tại tư duy như một hoạt động độc lập, không lệ thuộc vào tri giác. Tùy theo sự phát triển cấu trúc khái quát và sự xuất hiện các quan hệ đồng nhất phức tạp hơn giữa các khái niệm, tư duy sẽ trở thành hiện thực như nó vốn có và dần dần mở rộng các mối liên hệ, quan hệ tạo ra bản thân nó cũng như sự chuyển tiếp sang các kiểu liên hệ mới, cấp cao và sự chuyển tiếp giữa các khái niệm mà trước đây chưa có. Điều đó không thể lý giải được theo quan điểm thuyết cấu trúc. Sự kiện này chính là lý do để phủ nhận thuyết.

Có những mối liên hệ đặc biệt nào đối với tư duy, quyết định sự vận động và liên kết của các khái niệm ? ý nghĩa của mối liên hệ là gì? Để trả lời các câu hỏi đó cần phải chuyển từ nghiên cứu khái niệm bị tách rời, từ một tế bào riêng biệt sang nghiên cứu cả mô tư duy. Khi đó sẽ phát hiện thấy rằng các khái niệm có liên hệ với nhau không theo kiểu liên hợp bằng các sợi dây liên tưởng, không theo nguyên tắc cấu trúc các hình ảnh tri giác và biểu tượng mà thực chất theo nguyên tắc đồng nhất.

Bất cứ thao tác tư duy nào (định nghĩa khái niệm, so sánh và phân biệt khái niệm, xác định các quan hệ lôgic giữa các khái niệm vv) đều được thực hiện theo các con đường liên kết các khái niệm với nhau bằng các quan hệ đồng nhất và quyết định các con đường có thể có của sự vận động từ khái niệm này đến khái niệm khác. Việc định nghĩa khái niệm dựa vào quy luật tương đương của các khái niệm và đòi hỏi khả năng vận động từ một nhóm khái niệm này đến nhóm khái

niệm khác, trong đó kinh độ và vĩ độ của khái niệm được định nghĩa, độ đo tính đồng nhất của nó đặc trưng cho hành động của tư duy trong khái niệm và quan hệ của nó với đối tượng có thể được thể hiện bằng sự kết hợp các khái niệm có kinh độ và vĩ độ khác nhau, có độ đo tính đồng nhất khác nhau chứa đựng các thao tác tư duy khác nhau, có kiểu chiếm lĩnh đối tượng khác nhau, nhưng về tổng thể chúng đều tương đương với khái niệm được định nghĩa về kinh độ và vĩ độ. Giống như vậy, việc so sánh hay phân biệt khái niệm cần phải có sự khái quát chúng, đòi hỏi phải có sự vận động trong quan hệ đồng nhất với khái niệm cấp cao, buộc hai khái niệm đang được so sánh dưới quyền kiểm soát của mình. Việc xác định quan hệ lôgic giữa các khái niệm trong các phán đoán và suy luận đòi hỏi có sự vận động của quan hệ đồng nhất của toàn bộ hệ thống khái niệm theo chiều ngang và theo chiều dọc.

Chúng tôi xin giải thích điều đó bằng ví dụ về tư duy sáng tạo. M.Vecgäymer đã chỉ rõ: phép tam đoạn luận thông thường trong các giáo trình lôgic hình thức không thuộc về kiểu tư duy sáng tạo. Cuối cùng, chúng ta đi đến cái mà ta đã biết từ lâu. Kết luận không chứa đựng điều gì mới so với tiền đề. Để làm xuất hiện hành động tư duy sáng tạo thực sự, đưa ý nghĩ đến cái mới, đến với phát minh, cần làm thế nào đó để X (tạo thành vấn đề cho tư duy của chúng ta và tham gia vào cấu trúc A) đột nhiên tham gia vào cấu trúc B. Như vậy cần phải có sự phá vỡ cấu trúc trong đó nảy sinh điểm X và chuyển điểm đó vào cấu trúc mới. Đó là các điều kiện cơ bản của tư duy sáng tạo. Nhưng làm thế nào để X vừa tham gia vào cấu trúc A lại đồng thời tham gia vào cấu trúc B? Rõ ràng, để làm điều đó cần phải vượt ra khỏi khuôn khổ của các mối liên hệ cấu trúc, tách ra tình huống có vấn đề từ cấu trúc mà nó đã được trao cho tư duy của chúng ta và đưa

nó vào cấu trúc mới. Điều đó được thực hiện bằng sự vận động của các quan hệ đồng nhất, quá độ đo cấp cao của tính đồng nhất, qua khái niệm cấp cao đứng đằng sau cấu trúc A và B và chỉ phôi cả hai cấu trúc này. Sự vượt qua một cách độc đáo các mối liên hệ cấu trúc chỉ có kết quả nhờ có các quan hệ đồng nhất nào đó giữa các khái niệm.

Nhưng chúng ta biết rằng mỗi cấu trúc khái quát tương ứng với hệ thống quan hệ đồng nhất đặc trưng và do đó các khái quát có cấu trúc khác nhau không thể không nằm ở các hệ thống quan hệ đồng nhất khác nhau. Do đó, mỗi cấu trúc khái quát tương ứng với một hệ thống đặc trưng các thao tác lô-gíc có thể có trong cấu trúc đã cho của tư duy. Đó là một trong các quy luật quan trọng nhất của toàn bộ tâm lý học về khái niệm nới lên bản chất của sự thống nhất cấu trúc và chức năng của tư duy, sự thống nhất của khái niệm và các thao tác có thể có đối với chúng.

## II

Đến đây chúng tôi có thể kết thúc việc trình bày các kết quả nghiên cứu cơ bản của mình và chuyển sang làm rõ bản chất khác nhau của các khái niệm thông thường và khái niệm khoa học, dưới ánh sáng của các kết quả đó. Sau những điều đã nói ở trên, chúng tôi có thể nêu điểm trung tâm quy định toàn bộ sự khác biệt về bản chất tâm lý của hai loại khái niệm này. Điểm trung tâm đó là có hay không có tính hệ thống. Bên ngoài hệ thống, các khái niệm có quan hệ hoàn toàn khác với đối tượng so với khi chúng nằm trong một hệ thống nhất định. Quan hệ của từ "Hoa" đối với đối tượng ở trẻ chưa hề biết các từ "Hoa hồng" "Hoa violet" "Linh lan" và ở trẻ đã biết các từ đó là hoàn

toàn khác nhau. Bên ngoài hệ thống thì trong khái niệm chỉ có các mối liên hệ được xác định giữa các đối tượng, tức là chỉ có các mối liên hệ kinh nghiệm. Điều đó lý giải tại sao có sự thống trị của logic hành động và các mối liên hệ lộn xộn ở trẻ nhỏ. Cùng với hệ thống, xuất hiện các quan hệ của các khái niệm với các khái niệm, quan hệ gián tiếp của các khái niệm đối với đối tượng, thông qua quan hệ của chúng đối với các khái niệm khác, xuất hiện quan hệ hoàn toàn khác của các khái niệm với đối tượng: Trong khái niệm có thể có các mối liên hệ đúng trên kinh nghiệm.

Nghiên cứu cho thấy rằng tất cả mọi đặc điểm của tư duy trẻ em mà J.Piaget đã phát hiện (lộn xộn, không nhạy cảm đối với mâu thuẫn, xu hướng xếp cạnh nhau ...) hoàn toàn bắt nguồn từ tính phi hệ thống của khái niệm ở trẻ em. Chúng tôi đã nhận thấy J.Piaget hiểu điểm mấu chốt khác biệt giữa khái niệm ngẫu hứng của trẻ và khái niệm của người lớn thể hiện ở tính chất phi hệ thống ở trẻ và tính có hệ thống ở người lớn. Do đó ông đã đề ra nguyên tắc giải phóng lời nói của trẻ khỏi bất cứ dấu vết nào của hệ thống để làm rõ các khái niệm ngẫu hứng chưa đựng trong đó. Nguyên tắc này là vô điều kiện và đúng đắn. Về bản chất, các khái niệm ngẫu hứng có tính chất phi hệ thống J.Piaget nói rằng, trẻ con ít có tính hệ thống, tư duy của chúng không liên mạch, không có khả năng suy diễn, nói chung không có nhu cầu thoát khỏi mâu thuẫn, có xu hướng đặt các phán đoán cạnh nhau thay vì tổng hợp chúng, hài lòng với sơ đồ lôgic xộn thay vì phân tích. Nói cách khác, ý nghĩ của trẻ gần giống như tập hợp các tâm thế bắt nguồn đồng thời từ hành động và mơ mộng, còn ý nghĩ của người lớn có tính chất hệ thống và có ý thức. Như vậy, chính J.Piaget đã nhận thấy dấu hiệu cơ bản nhất của các khái niệm ngẫu hứng là thiếu tính hệ thống. Ông chỉ không nhận thấy rằng: tính phi hệ thống không

phải là một trong những dấu hiệu của ý nghĩ trẻ em mà là cội nguồn từ đó nảy sinh tất cả các đặc điểm của tư duy trẻ em đã nêu ở trên.

Có thể vạch rõ rằng tất cả những đặc điểm đó bắt nguồn một cách trực tiếp từ tính chất phi hệ thống của các khái niệm ngẫu hứng. Có thể giải thích từng đặc điểm nói riêng cũng như tất cả các đặc điểm gộp lại, xuất phát từ các quan hệ đồng nhất đang thống trị trong hệ thống, mang tính chất tổ hợp của các khái niệm ngẫu hứng. Trong hệ thống, quan hệ đồng nhất đặc trưng gắn liền với cấu trúc mang tính chất tổ hợp của các khái niệm ở trẻ trước tuổi học, chưa đựng chìa khóa cho toàn bộ các hiện tượng đã được Piaget mô tả và nghiên cứu.

Mặc dù đó là chủ đề cho công trình nghiên cứu riêng, nhưng chúng tôi cũng cố gắng giải thích một cách có hệ thống luận điểm đó áp dụng cho các đặc điểm mà Piaget đã nêu về ý nghĩ của trẻ em. Tính rời rạc của tư duy trẻ em là biểu hiện trực tiếp của sự phát triển chưa đầy đủ của các quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm. Đặc biệt là, tính không đầy đủ của khả năng suy diễn được bắt nguồn trực tiếp từ sự không phát triển các mối liên hệ giữa các khái niệm theo kinh độ và vĩ độ của các quan hệ đồng nhất. Sự thiếu vắng nhu cầu thoát khỏi mâu thuẫn, dễ thấy trong các ví dụ đơn giản, tất yếu xuất hiện trong ý nghĩ mà ở đó các khái niệm riêng biệt không chịu sự chi phối của khái niệm cấp cao đứng trên chúng. Để làm cho trẻ cảm nhận được mâu thuẫn cần làm cho hai phán đoán đối lập nhau được xem là các trường hợp riêng của một khái niệm chung thống nhất. Nhưng điều đó không và sẽ không thể có được trong các khái niệm bên ngoài hệ thống.

Trong các thí nghiệm của Piagét, lần đầu trẻ khẳng định rằng quả cầu nhỏ chìm trong nước vì nó bé, lần thứ hai với quả cầu khác nó lại khẳng định rằng quả cầu này cũng chìm trong nước vì nó to lớn. Nếu chúng ta làm sáng tỏ được cái gì đang xảy ra trong tư duy của mình, khi chúng ta cảm thấy mâu thuẫn hiển nhiên giữa hai phán đoán

thì chúng ta sẽ hiểu cái gì còn thiếu trong ý nghĩ trẻ em để nắm bắt được mâu thuẫn đó. Nghiên cứu cho thấy mâu thuẫn được phát hiện khi và chỉ khi hai khái niệm mà các phán đoán mâu thuẫn nhau đã nói đến, cùng tham gia vào cấu trúc của khái niệm cấp cao thống nhất đứng trên chúng. Khi đó chúng ta cảm thấy rằng cả hai phán đoán mâu thuẫn đều nói về cùng một vấn đề. Nhưng ở trẻ cả hai khái niệm đã bị tước mất khả năng liên kết trong một cấu trúc thống nhất của khái niệm cấp cao vì quan hệ đồng nhất chưa phát triển. Do đó, trẻ nêu hai phán đoán loại trừ nhau xuất phát từ quan điểm riêng của mình, không phải nói về cùng một vấn đề mà nói đến hai vật riêng lẻ. Trong lô gíc tư duy của trẻ chỉ tồn tại các quan hệ giữa các khái niệm, mà các quan hệ này chỉ tồn tại giữa các đối tượng. Phán đoán của trẻ đơn thuần mang tính chất xác nhận kinh nghiệm. Trẻ em không thấy có mâu thuẫn trong lô gíc của mình. Từ lô gíc đó trẻ phát biểu hai phán đoán đúng đắn như nhau. Chứng mâu thuẫn nhau là theo quan điểm của người lớn chứ không phải theo quan điểm của trẻ. Mâu thuẫn đó tồn tại đối với lô gíc của ý nghĩ chứ không phải đối với lô gíc của tri giác. Để khẳng định tính chất đúng đắn tuyệt đối của lời nói của mình, trẻ có thể viện dẫn tính chất hiển nhiên, không thể bác bỏ được của các sự kiện. Trong thực nghiệm, những trẻ em mà chúng tôi đã cố ý đưa đến các mâu thuẫn đã trả lời rằng: "Chính em đã nhìn thấy". Rõ ràng trẻ đã nhìn thấy cả hai quả cầu to và nhỏ đều chìm trong nước. ý nghĩ của trẻ thể hiện trong phán đoán thực chất là như sau: Tôi đã nhìn thấy quả cầu nhỏ chìm trong nước; tôi nhìn thấy quả cầu lớn cũng chìm. Lời giải thích "vì" xuất hiện khi trả lời câu hỏi của nghiệm viên không có nghĩa là xác định mối liên hệ nhân quả mà trẻ còn chưa hiểu, mà chỉ liên quan đến các nhóm hiện tượng không ý thức được và không có lợi đối với việc sử dụng tùy ý cụm từ "bởi vì" mà chúng ta đã gặp khi giải bài tập hoàn thành các câu bị ngắt.

Sự đặt cạnh nhau như vậy tất yếu sẽ xảy ra ở những nơi không có sự vận động của khái niệm cấp cao xuống các khái niệm cấp thấp (xét về độ đo tính đồng nhất). Số đó lộn xộn cũng là biểu hiện điển hình sự thống trị của các mối liên hệ kinh nghiệm và lô gic tri giác trong tư duy trẻ em. Do đó trẻ lầm tưởng mối liên hệ của các ấn tượng là mối liên hệ của các sự vật.

Nghiên cứu cho thấy các khái niệm khoa học ở trẻ em không tìm thấy các hiện tượng đó và cũng không tuân theo các quy luật đó, mà cải tổ chúng. Cấu trúc khái quát thống trị ở từng trình độ phát triển khái niệm quy định hệ thống quan hệ đồng nhất tương ứng giữa các khái niệm và toàn bộ phạm vi các thao tác tư duy điển hình ở trình độ đó. Vì vậy, sự phát hiện ra nguồn gốc chung của các hiện tượng, mà Piaget đã mô tả trong tư duy trẻ em, tất yếu sẽ dẫn đến việc xem xét lại một cách cơ bản cách giải thích của ông về chúng. Nguồn gốc của các hiện tượng đó không phải là tính tự kỷ của ý nghĩ trẻ em, không phải là sự dung hòa giữa lôgic ước mơ và lôgic hành động, mà là các quan hệ đồng nhất đặc biệt giữa các khái niệm tồn tại trong ý nghĩ, được thêu dệt từ các khái niệm ngẫu hứng. Không phải là vì các khái niệm của trẻ em đứng xa các đối tượng có thực so với khái niệm của người lớn và thấm đượm lô gic tự trị của tư duy mà là vì chúng đứng trong quan hệ khác, trực tiếp hơn, gần hơn với đối tượng so với khái niệm của người lớn. Ở trẻ xuất hiện sự chuyển động đặc biệt của ý nghĩ mà Piaget đã mô tả.

Do đó các quy luật điều chỉnh sự vận động đặc biệt đó của ý nghĩ chỉ có hiệu lực trong tầm vực của các khái niệm ngẫu hứng. Ở trẻ, các khái niệm khoa học ngay từ đầu đã thể hiện các nét khác biệt, chứng tỏ có bản chất khác xuất hiện ở phía trên, từ trong lòng của các khái niệm khác, các khái niệm khoa học được sinh ra nhờ các quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm đã được xác định trong quá trình học

tập. Về bản chất, chúng chứa đựng một cái gì đó lấy từ các quan hệ đồng nhất và từ hệ thống. Môn học nghiên cứu các khái niệm khoa học có ảnh hưởng đến sự đổi mới toàn bộ tầm vực các khái niệm ngẫu hứng của trẻ. Đó chính là ý nghĩa lớn nhất của khái niệm khoa học trong lịch sử phát triển trí tuệ của trẻ em.

Thực ra, tất cả những điều đó đều chứa đựng một cách kín đáo trong học thuyết của Piaget, nên việc chấp nhận các quan điểm đó không những không làm chúng tôi ngạc nhiên trước các sự kiện mà Piaget đã phát hiện, mà còn lần đầu tiên cho phép chúng tôi đưa ra được sự giải thích phù hợp và đúng đắn cho các sự kiện. Có thể nói rằng chính điều đó đã làm cho toàn bộ hệ thống của Piaget nổ tung ra từ bên trong bởi sức mạnh to lớn bị kìm hãm trong đó và bị bó hẹp bởi vành đai các ý nghĩ sai lầm về sự kiện. Chính Piaget đã trích dẫn quy luật có ý thức của E. Claparede: các khái niệm càng có khả năng sử dụng một cách ngẫu hứng, thì càng giảm khả năng được ý thức. Do vậy, về bản chất, các khái niệm ngẫu hứng là không được ý thức và không thích hợp cho việc áp dụng tùy tiện. Chúng tôi nhận thấy rằng: tính vô ý thức có nghĩa là thiếu sự khái quát hóa, tức là hệ thống các quan hệ đồng nhất chưa phát triển. Như vậy, tính ngẫu hứng và tính vô ý thức của khái niệm, tính ngẫu hứng và tính phi hệ thống là đồng nghĩa với nhau. Ngược lại các khái niệm khoa học phi ngẫu hứng nhờ bản chất phi ngẫu hứng của mình, ngay từ đâu cần phải được ý thức và ngay từ đâu phải có tính hệ thống. Toàn bộ sự tranh luận của chúng tôi với Piaget về vấn đề này chung quy chỉ là một vấn đề: các khái niệm có tính hệ thống có loại trừ các khái niệm phi hệ thống và thay thế chúng theo nguyên tắc thay thế hay không, hay là phát triển trên cơ sở các khái niệm phi hệ thống, sau này chúng tạo ra cái khái niệm hệ thống theo kiểu riêng, lần đầu tiên tạo ra trong tầm vực các khái niệm của trẻ một hệ thống nhất định. Như vậy, hệ thống là điểm then

chốt, là tâm quay của toàn bộ lịch sử phát triển khái niệm trong độ tuổi học sinh. Đó là cái mới xuất hiện trong tư duy của trẻ đồng thời với sự phát triển các khái niệm khoa học và nâng trình độ phát triển trí tuệ lên một mức cao hơn.

Dưới ánh sáng của ý nghĩa trung tâm của tính hệ thống được đưa vào tư duy của trẻ em nhờ sự phát triển các khái niệm khoa học đã làm sáng tỏ vấn đề lý luận cơ bản về quan hệ giữa sự phát triển tư duy và tiếp thu tri thức, giữa dạy học và phát triển. Piaget đã tách rời cái nọ với cái kia. Đối với ông, các khái niệm do trẻ tiếp thu được trong nhà trường không gây nên sự chú ý nào xét từ góc độ nghiên cứu đặc điểm tư duy của trẻ em. Những đặc điểm tư duy của trẻ em ở đây được hòa tan trong các đặc điểm của tư duy người trưởng thành. Vì vậy, ở Piaget, nghiên cứu tư duy được tiến hành bên ngoài quá trình dạy học. Xuất phát điểm của ông như sau: tất cả những gì xuất hiện ở trẻ trong quá trình dạy học không có gì đáng chú ý đối với việc nghiên cứu sự phát triển tư duy. Dạy học và phát triển là các quá trình không thể so sánh với nhau được. Đó là hai quá trình độc lập với nhau. Cái mà trẻ học được và cái nó được phát triển không có quan hệ gì với nhau.

Đây là cơ sở của sự tách biệt về mặt lịch sử trong tâm lý học giữa nghiên cứu cấu trúc và chức năng của tư duy. Lúc đầu, trong tâm lý học, việc nghiên cứu tư duy chỉ quy về việc phân tích nội dung của tư duy. Người ta cho rằng, trước hết người có trí tuệ phát triển khác với người có trí tuệ kém ở số lượng và chất lượng các biểu tượng mà họ có và số lượng các mối liên hệ tồn tại giữa các biểu tượng đó, còn các thao tác tư duy ở các trình độ thấp nhất và cao nhất đều như nhau. Cuốn sách của Toocđai (E.Torndike 1901) về vấn đề đo lường khả năng trí tuệ là một cố gắng rất lớn, nhằm bảo vệ luận điểm cho rằng sự phát triển tư duy thể hiện chủ yếu ở việc tạo ra các yếu tố ngày càng mới của mối liên hệ giữa các biểu tượng riêng biệt, rằng có thể tạo được một

đường cong liên tục tượng trưng cho toàn bộ thang phát triển trí tuệ bắt đầu từ con giun đất đến một sinh viên người Mỹ. Hiện nay ít có ai bảo vệ quan điểm này.

Thông thường phản ứng chống lại quan điểm này đã dẫn đến chiêu hướng ngược lại. Người ta nhận thấy rằng các biểu tượng không đóng vai trò gì trong tư duy. Trọng tâm chú ý được đặt vào chính các thao tác tư duy, vào các chức năng của nó, vào quá trình diễn ra trong óc con người khi họ tư duy. Trường phái Vutxbua đã đưa quan điểm đó đến cực đoan và đi đến kết luận rằng tư duy là một quá trình trong đó các đối tượng, thể hiện hiện thực bê ngoài (trong đó có cả từ ngữ) không đóng vai trò gì, rằng tư duy là hành động tinh thần thể hiện ở việc chiếm lĩnh một cách trùu tượng các quan hệ. Khía cạnh tích cực của công trình này là ở chỗ các nhà nghiên cứu đã đưa ra luận điểm mang tính chất thực tiễn, trên cơ sở các phân tích thực nghiệm và làm phong phú thêm quan niệm của chúng ta về tính đặc thù của các thao tác trí tuệ. Nhưng vấn đề về hiện thực được thể hiện, được phản ánh và được khái quát trong tư duy ra sao, đã bị vứt ra khỏi tâm lý học.

Ngày nay chúng ta thấy quan điểm nói trên đã bộc lộ tính chất phiến diện, tính không có hiệu quả như thế nào, đồng thời chứng kiến sự xuất hiện mỗi quan tâm mới đến vấn đề mà trước đây là đối tượng nghiên cứu duy nhất. Người ta đã biết rằng, chức năng của tư duy lệ thuộc vào cấu trúc của các ý nghĩ đang hoạt động.

Như vậy việc hiện thực được thể hiện trong ý thức như thế nào không thể không quan trọng đối với các thao tác tư duy có thể có. Nói cách khác các chức năng tư duy khác nhau không thể không lệ thuộc vào cái đang được vận hành, đang chuyển động, cái đang đóng vai trò chủ yếu trong quá trình đó. Ngắn gọn hơn: chức năng của tư duy phụ thuộc vào cấu trúc của ý nghĩ, vào việc ý nghĩ được xây dựng như thế nào, vào tính chất các thao tác vừa sức đối với trình độ trí tuệ

hiện có. Công trình của Piaget là biểu hiện sự chú ý quá mức vào cấu trúc của chính ý nghĩa. Ông đã quan tâm phiến diện vào cấu trúc, đến mức cực đoan, giống như tâm lý học hiện đại đang khẳng định rằng trong quá trình phát triển, các chức năng không hề thay đổi, chỉ có cấu trúc thay đổi, tùy thuộc vào sự thay đổi đó mà chức năng thu được tính chất mới. Xu hướng nghiên cứu cơ bản của Piaget là quay về với việc phân tích cấu trúc ý nghĩa trẻ em, cấu trúc bên trong, sự bổ sung về nội dung của nó. Nhưng Piaget không thể hoàn toàn loại trừ được sự cách biệt giữa cấu trúc và chức năng của tư duy. Đó là nguyên nhân dẫn đến việc dạy học tách rời sự phát triển. Việc loại trừ một khía cạnh vì lợi ích của khía cạnh khác tất yếu sẽ dẫn đến chối dạy học trong nhà trường không trở thành đối tượng nghiên cứu của tâm lý học. Nếu như ngay từ đầu đã coi tri thức như cái gì đó không thể so sánh được với tư duy thì như vậy đã chặn đứng con đường của mọi nỗ lực tìm kiếm mối liên hệ giữa dạy học và phát triển. Nếu như cố gắng (như đã làm trong công trình nghiên cứu của chúng tôi) liên kết cả hai khía cạnh cấu trúc và chức năng của tư duy làm một, nếu thừa nhận rằng: ở một mức độ nào đó cái gì vận hành sẽ quy định việc vận hành như thế nào, thì vấn đề đó không chỉ vừa sức mà còn được giải quyết.

Nếu nghĩa của từ thuộc về một kiểu cấu trúc nhất định, thì một phạm vi nhất định các thao tác sẽ trở thành hiện thực trong phạm vi của cấu trúc đó, còn phạm vi thao tác khác sẽ trở thành hiện thực trong giới hạn của cấu trúc khác. Trong quá trình phát triển tư duy có các quá trình rất phức tạp, làm thay đổi cấu trúc bên trong của chính ý nghĩa.

Thực ra chỉ có hai khía cạnh mà chúng ta thường gặp trong công trình nghiên cứu cụ thể về tư duy, có ý nghĩa quan trọng hàng đầu.

**Khía cạnh thứ nhất -** Đó là sự tăng trưởng và phát triển của khái niệm hay nghĩa của từ. Nghĩa của từ là sự khái quát hóa. Cấu trúc khác

nhau của các khái quát hóa đó nới lên phương pháp phản ánh hiện thực trong ý nghĩ có tính chất khác nhau. Về phần mình, điều đó có nghĩa là có sự khác biệt về quan hệ đồng nhất giữa các khái niệm. Cuối cùng là, các quan hệ đồng nhất khác nhau quy định các kiểu thao tác có thể có đối với trình độ tư duy đã cho. Tùy theo cái vận hành, cấu trúc của cái đang vận hành mà phương pháp và tính chất của chính sự vận hành cũng được xác định. Đó là khía cạnh thứ hai của bất cứ nghiên cứu nào về tư duy. Các khía cạnh đó có liên quan bên trong ở mọi nơi, ở cả những nơi mà chúng ta đã từng loại trừ một khía cạnh vì lợi ích của khía cạnh khác làm tổn hại đến tính chất trọn vẹn của việc nghiên cứu.

Trong cùng một công trình nghiên cứu, việc liên kết cả hai khía cạnh làm một sẽ tạo điều kiện nhận thấy mối liên hệ, sự lệ thuộc và sự thống nhất ở những nơi đã có sự nghiên cứu phân biệt và phiến diện một khía cạnh, bắt buộc chỉ nhìn thấy sự đối lập siêu hình, sự đối kháng, xung đột mang tính cổ hủ và trong trường hợp tốt nhất chỉ nhìn thấy khả năng dung hòa giữa hai thái cực không thể hòa hoãn với nhau được. Dưới ánh sáng các công trình nghiên cứu của chúng tôi, các khái niệm ngẫu hứng và khái niệm khoa học liên hệ với nhau bằng các mối liên hệ phức tạp bên trong. Hơn nữa, nếu phân tích đến cùng thì các khái niệm ngẫu hứng ở trẻ, ở mức độ nào đó cũng tương tự như các khái niệm khoa học và nhờ đó trong tương lai mở ra khả năng có một phương pháp thống nhất, nghiên cứu cả hai loại khái niệm này. Dạy học không phải bắt đầu từ độ tuổi học sinh mà có ngay từ trước tuổi học. Các nghiên cứu trong tương lai có lẽ sẽ vạch rõ ràng các khái niệm ngẫu hứng của trẻ em cũng chính là sản phẩm của dạy học trước tuổi học, cũng như khái niệm khoa học là sản phẩm của dạy học trong nhà trường.

Bây giờ chúng ta đã biết rằng trong từng độ tuổi có một kiểu quan hệ đặc biệt giữa dạy học và phát triển. Không chỉ sự phát triển

thay đổi tính chất của mình trong từng độ tuổi, không chỉ có việc dạy học ở từng trình độ có việc tổ chức đặc biệt, nội dung đặc biệt mà quan hệ quan trọng nhất giữa dạy học và sự phát triển cũng mang tính đặc thù đối với từng độ tuổi. Trong công trình nghiên cứu khác chúng tôi đã trình bày vấn đề này một cách chi tiết. Ở đây chỉ muốn nói rằng các công trình nghiên cứu sau này cần phải làm rõ được các vấn đề sau: bản chất đặc thù của các khái niệm ngẫu hứng ở trẻ lứa thuộc hoàn toàn vào quan hệ giữa dạy học và sự phát triển thống trị ở độ tuổi trước tuổi học mà chúng tôi gọi là kiểu dạy học phản ứng - ngẫu hứng. Kiểu dạy học này tạo ra bước chuyển tiếp từ kiểu dạy học ngẫu hứng cho trẻ độ tuổi rất nhỏ sang kiểu dạy học phản ứng trong nhà trường.

Chúng tôi không muốn phán đoán cái gì sẽ được làm rõ qua công trình nghiên cứu tương lai đó. Bây giờ chúng tôi mới chỉ tiến được một bước theo phương hướng mới và để bảo vệ phương hướng này chúng tôi chỉ muốn nói rằng: dù nó có làm phức tạp đến mức nào các quan niệm của chúng tôi về các vấn đề đơn giản của dạy học và phát triển, về các khái niệm khoa học và khái niệm ngẫu hứng thì nó cũng không phải là sự đơn giản hóa một cách thô thiển so với tính chất phức tạp rất lớn của hiện thực.

### III

Nghiên cứu so sánh các khái niệm thông thường và các khái niệm khoa học (khái niệm khoa học xã hội) và sự phát triển của chúng ở lứa tuổi học sinh do J. Siph tiến hành có hai ý nghĩa. Nhiệm vụ đầu tiên và gân nhất của công trình nghiên cứu là kiểm tra bằng con đường

phát triển đặc biệt mà các khái niệm khoa học tạo ra so với các khái niệm thông thường. Nhiệm vụ thứ hai là giải quyết vấn đề cơ bản của quan hệ giữa dạy học và phát triển trong trường hợp cụ thể này. Chúng tôi sẽ không nhắc lại việc giải quyết hai vấn đề này ra sao. Một phần đã được nói ở trên, còn phần cơ bản được chứa đựng trong chính công trình nghiên cứu. Chúng tôi chỉ muốn nói rằng việc giải quyết bước đầu các vấn đề đó là hoàn toàn đạt yêu cầu.

Cùng với những vấn đề đó không thể không đặt ra thêm hai vấn đề nữa đã được nhắc đến ở phần trên vào kế hoạch nghiên cứu.

Vấn đề thứ nhất là bản chất của các khái niệm ngẫu hứng ở trẻ em cho đến nay vẫn được coi là đối tượng duy nhất xứng đáng đối với việc nghiên cứu tâm lý học.

Vấn đề thứ hai là vấn đề cơ bản của sự phát triển tâm lý học sinh. Đúng ngoài vấn đề này thì bất cứ công trình nghiên cứu cụ thể về khái niệm ở trẻ em cũng không có kết quả. Tất nhiên những vấn đề này không thể chiếm vị trí giống như hai vấn đề đầu tiên. Chúng không đứng ở trung tâm mà đứng ở ngoại vi sự chú ý của nhà nghiên cứu. Vì vậy, chúng tôi chỉ có thể nói về các số liệu gián tiếp thu được trong nghiên cứu để giải quyết các vấn đề đó. Nhưng, chúng tôi nghĩ rằng các số liệu gián tiếp sẽ khẳng định (chứ không phải là phủ định) các đề xuất phát sinh trong giả thuyết của chúng tôi về cả hai vấn đề đó.

ý nghĩa quan trọng nhất của công trình nghiên cứu này thể hiện ở chỗ nó dẫn đến cách đặt vấn đề mới về sự phát triển khái niệm trong độ tuổi học sinh, cung cấp giả thuyết làm việc, giải thích rất rõ các sự kiện đã được phát hiện trong các công trình nghiên cứu trước đây, tìm được sự khẳng định cho chính mình trong các số liệu đã được xác định bằng thực nghiệm. Công trình nghiên cứu còn soạn thảo ra phương pháp nghiên cứu các khái niệm có thực (trong đó có khái niệm

khoa học) ở trẻ em và như vậy không chỉ bắc được chiếc cầu từ nghiên cứu các khái niệm thực nghiệm sang phân tích các khái niệm hiện thực sống động, mà còn mở ra một lĩnh vực mới quan trọng và có triển vọng cả về mặt lý luận cũng như thực tiễn nghiên cứu, một lĩnh vực đóng vai trò trung tâm đối với toàn bộ lịch sử phát triển trí tuệ của học sinh. Nó đã vạch rõ làm thế nào để có thể nghiên cứu sự phát triển các khái niệm khoa học.

Chúng tôi nhận thấy ý nghĩa thực tiễn của việc nghiên cứu là ở chỗ nó mở ra trước tâm lý học trẻ em khả năng phân tích tâm lý học thực sự, tức là việc phân tích được chỉ đạo bằng nguyên tắc phát triển trong việc dạy hệ thống các khái niệm khoa học. Đồng thời qua nghiên cứu cũng rút ra hàng loạt các kết luận sư phạm trực tiếp cho việc dạy các môn khoa học xã hội, tuy mới chỉ làm sáng tỏ những nét chung nhất, đơn giản nhất những gì đang diễn ra trong đầu từng học sinh trong quá trình dạy các môn khoa học xã hội.

Trong nghiên cứu, chúng tôi cũng nhận thấy ba thiếu sót cơ bản mà đáng tiếc là chưa khắc phục được trong thực nghiệm đầu tiên này. Thiếu sót thứ nhất thể hiện ở chỗ các khái niệm khoa học xã hội của trẻ em được lấy ra từ bình diện chung chứ không phải từ khía cạnh chuyên môn. Đối với chúng tôi, chúng chỉ được dùng làm hình mẫu của bất kỳ khái niệm khoa học nào chứ không phải là kiểu loại nhất định của các khái niệm khoa học chuyên ngành. Điều đó có nguyên nhân là trong các thời điểm nghiên cứu ban đầu trong lĩnh vực mới cần phải vạch ranh giới giữa khái niệm khoa học và khái niệm thông thường, làm rõ thực chất của các khái niệm khoa học xã hội là một trường hợp riêng của khái niệm khoa học. Chính sự khác biệt tồn tại bên trong từng loại khái niệm khoa học (khái niệm số học, khái niệm khoa học tự nhiên, khái niệm khoa học xã hội) chỉ có thể trở thành đối tượng nghiên cứu sau khi vạch xong ranh giới phân định khái niệm

khoa học và khái niệm thông thường. Lô gíc nghiên cứu khoa học là như vậy: Lúc đầu phát hiện ra các nét chung nhất, cơ bản nhất đối với nhóm các hiện tượng, sau đó tìm ra sự khác biệt đặc trưng bên trong nhóm hiện tượng đó. Chính điều đó giải thích tại sao nhóm các khái niệm được đưa vào nghiên cứu không phải là một hệ thống các khái niệm gốc, cơ bản tạo ra lôgic của chính đối tượng mà được tạo ra từ hàng loạt các khái niệm được chọn lọc bằng kinh nghiệm, dựa trên cơ sở các khái niệm riêng biệt không có liên quan gì với nhau. Điều đó cũng lý giải tại sao nghiên cứu lại cung cấp nhiều quy luật chung của sự phát triển các khái niệm khoa học so với các quy luật của khái niệm thông thường và các quy luật chuyên biệt của các khái niệm khoa học xã hội, tại sao các khái niệm khoa học xã hội lại được đem ra so sánh với các khái niệm thông thường (không lấy từ chính lĩnh vực đời sống xã hội đó mà lấy từ các lĩnh vực khác).

Thiếu sót thứ hai thể hiện ở việc nghiên cứu một cách đại cương, hồn độn, không phân biệt và tách biệt cấu trúc của các khái niệm, các quan hệ đồng nhất gắn liền với cấu trúc đã cho cũng như các chức năng bị quy định bởi cấu trúc và các quan hệ đồng nhất sẵn có. Nếu thiếu sót thứ nhất dẫn đến việc quan hệ bên trong của các khái niệm khoa học xã hội (là vấn đề quan trọng nhất của hệ thống khái niệm đang phát triển) không được quan tâm một cách đúng mức, thì thiếu sót thứ hai tất yếu sẽ dẫn đến tình trạng là vấn đề hệ thống khái niệm, vấn đề quan hệ đồng nhất mang tính chất trọng tâm đối với độ tuổi học sinh, vấn đề duy nhất có thể bắc được chiếc cầu từ chỗ nghiên cứu các khái niệm thực nghiệm và cấu trúc của chúng sang nghiên cứu khái niệm hiện thực với sự thống nhất của cấu trúc và chức năng khái quát các thao tác tư duy sẽ không được xử lý đúng mức. Sự đơn giản tất yếu trong thời kỳ đầu được chúng tôi xác định ngay từ khi đặt vấn đề nghiên cứu thực nghiệm, được chi phối bởi sự cần thiết phải đặt

vấn đề rất hẹp. Sở dĩ như vậy là vì trong các điều kiện khác, không cho phép đơn giản hóa việc phân tích các thao tác trí tuệ đã được đưa vào thực nghiệm. Chẳng hạn như trong các bài tập được chúng tôi sử dụng, không có sự phân biệt các kiểu quan hệ nhân quả (mang tính chất thực nghiệm, tâm lý và lo gíc) như Piaget đã làm (về phương diện này ông có ưu thế). Điều đó tự nó đã dẫn đến việc xóa nhòa gianh giới lứa tuổi ngay từ bên trong độ tuổi học sinh đã được chọn một cách tùy tiện. Nhưng chúng tôi đã cố ý thà đánh mất sự tinh tế và sự phân định rạch ròi trong phân tích tâm lý để có cơ hội nào đó giành thắng lợi về độ chính xác và tính xác định của câu trả lời cho vấn đề cơ bản về tính chất độc đáo của sự phát triển khái niệm khoa học.

Thiếu sót thứ ba của công trình, theo quan điểm chúng tôi, là chưa xử lý một cách đầy đủ về phương diện thực nghiệm hai vấn đề đã nêu ở trên: vấn đề về bản chất khái niệm thông thường và vấn đề về cấu trúc sự phát triển tâm lý trong độ tuổi học sinh. Vấn đề về mối liên hệ giữa cấu trúc tư duy của trẻ em, như Piaget đã mô tả, với các tính chất cơ bản, đặc trưng cho chính bản chất của các khái niệm thông thường (tính phi hệ thống và tính không có chủ định); và vấn đề sự phát triển của ý thức và tính có chủ định bắt nguồn từ hệ thống khái niệm đang phát triển, vấn đề trung tâm của toàn bộ sự phát triển trí tuệ trẻ em đều không những không được giải quyết bằng con đường thực nghiệm mà còn không được đặt ra với tư cách là nhiệm vụ phải được giải quyết trong thực nghiệm. Để xử lý một cách triệt để hai vấn đề này cần có công trình nghiên cứu riêng. Nhưng điều đó tất yếu dẫn đến tình trạng là việc phê phán các luận điểm cơ bản của Piaget trong công trình của chúng tôi không được củng cố một cách đầy đủ bằng lô gíc thực nghiệm và do đó chưa đủ độ sắc bén cần thiết.

Vì vậy, trong phân kết luận chúng tôi đã phân tích tỉ mỉ các thiếu sót của mình để chúng cho phép chúng tôi vạch ra các phương

hướng cơ bản cho việc nghiên cứu, đồng thời xác định thái độ đúng đắn duy nhất đối với công trình này, là coi nó như là bước đi đầu tiên, khiêm tốn trong lĩnh vực có triển vọng vô hạn về phương diện lý luận và thực tiễn của tâm lý học về tư duy trẻ em.

Chúng tôi còn muốn nói rằng trong quá trình nghiên cứu từ đầu cho đến cuối, giả thuyết làm việc và nghiên cứu thực nghiệm được hình thành khác so với những gì được thể hiện ở đây. Trong tiến trình nghiên cứu khoa học phong phú, sự việc không bao giờ diễn ra giống hệt như trình bày trong tác phẩm khoa học: việc xây dựng giả thuyết làm việc không diễn ra trước việc nghiên cứu thực nghiệm, còn nghiên cứu thực nghiệm ngay từ đầu không thể dựa vào giả thuyết đã có sẵn để đi đến cùng. Theo cách nói của Klêvin giả thuyết và thực nghiệm là hai cực của một thể thống nhất được hình thành, phát triển, lớn lên cùng với nhau, sáng tạo và thúc đẩy lẫn nhau.

Một trong những bằng chứng quan trọng nhất về tính chất đúng đắn, về triển vọng của giả thuyết của chúng tôi thể hiện ở chỗ sự hình thành đồng thời nghiên cứu thực nghiệm và nêu giả thuyết lý luận, đã không chỉ đưa chúng tôi đến kết quả tương đồng mà còn đến kết quả thống nhất. Chúng chứng tỏ cái gì là điểm then chốt, trọng tâm, là trực cơ bản, là ý tưởng cơ bản của toàn bộ công trình nghiên cứu của chúng tôi: Trong thời điểm tiếp thu từ mới quá trình phát triển khái niệm tương ứng chưa kết thúc mà mới chỉ bắt đầu. Trong thời điểm tiếp thu ban đầu từ mới quá trình phát triển khái niệm tương ứng chưa kết thúc mà mới chỉ bắt đầu. Trong thời điểm tiếp thu ban đầu từ mới không đúng ở cuối mà đúng ở điểm đầu của sự phát triển của mình và mãi mãi là từ chưa chín muồi ở thời kỳ đó. Sự phát triển dần dần, bên trong nghĩa của từ sẽ dẫn đến sự chín muồi của chính từ đó. Sự phát triển khía cạnh ngữ nghĩa của ngôn ngữ ở đây cũng như ở khắp mọi nơi là quá trình cơ bản, mang tính chất quyết định trong sự

phát triển tư duy và ngôn ngữ của trẻ em. Như L.N Tônxtoi đã từng nói "Từ ngữ bao giờ cũng có sẵn khi đã có sẵn khái niệm" trong khi thông thường người ta lại cho rằng khái niệm bao giờ cũng có sẵn khi có sẵn từ ngữ.

## VẤN ĐỀ DẠY HỌC VÀ SỰ PHÁT TRIỂN TRÍ TUỆ TRONG LÚA TUỔI HỌC SINH<sup>(1)</sup>

Chúng tôi có thể gộp tất cả các giải pháp đang tồn tại về vấn đề quan hệ giữa phát triển và dạy học trẻ em thành ba nhóm ...

Nhóm thứ nhất cho rằng trong lịch sử khoa học có luận điểm trung tâm về tính chất độc lập của các quá trình phát triển của trẻ em với các quá trình dạy học. Trong các lý thuyết đó, dạy học được coi là một quá trình bên ngoài đơn thuần và phải bằng cách này hay cách khác, phù hợp với tiến trình phát triển của trẻ em, nhưng tự bản thân nó không tham gia tích cực vào quá trình phát triển, không làm thay đổi gì trong đó, chỉ sử dụng các thành tựu của phát triển chứ không thúc đẩy tiến trình cũng như thay đổi sự phát triển của nó ... Sự phát triển cần phải hoàn thành các chu trình trọng vẹn, các chức năng nhất

---

<sup>(1)</sup> Tuyển tập tâm lý học. M, 1987 NXB giáo dục A.V Petrovski Trang 377

định phải chín muồi trước khi nhà trường có thể bắt tay vào dạy những tri thức và kỹ xảo cho trẻ em. Các chu trình phát triển luôn luôn diễn ra trước dạy học. Day hoc bám theo đuôi sự phát triển, phát triển luôn luôn đi trước dạy học. Bằng luận điểm đó người ta đã loại trừ từ trước mọi khả năng về vai trò của dạy học trong quá trình phát triển và sự chín muồi của các chức năng được hoạt hoá bằng tiến trình phát triển. Sự phát triển và chín muồi của chúng có lẽ là tiên đề chứ không phải là kết quả của dạy học. Dạy học được đặt trên sự phát triển, không làm thay đổi gì trong bản chất của nó. Nhóm giải pháp thứ hai cho vấn đề này có thể được liên kết xung quanh tâm của một vòng tròn, vòng tròn của luận điểm đối lập cho rằng day hoc chính là sự phát triển. Công thức ngắn gọn và chính xác này phản ánh đầy đủ thực chất của nhóm lý thuyết thứ hai. Các lý thuyết này xuất hiện trên những cơ sở khác nhau.

Thoạt nhìn có cảm giác là quan điểm này tiến bộ hơn nhiều so với quan điểm trên, vì trong khi quan điểm trên tách biệt hoàn toàn hai quá trình dạy học và phát triển, thì quan điểm này gán cho dạy học ý nghĩa quan trọng trong quá trình phát triển. Tuy nhiên khi xem xét kỹ lưỡng nhóm giải pháp thứ hai cho thấy rằng, trong toàn bộ sự đối lập của hai quan điểm, vẫn có sự trùng hợp và rất giống nhau về vấn đề cơ bản.

Mặc dù vậy, cả sự giống nhau của cả hai nhóm lý thuyết có sự khác biệt lớn. Có thể thấy rõ ràng hơn sự khác biệt này, nếu chú ý đến mối liên hệ tạm thời giữa các quá trình dạy học và phát triển.

Các tác giả của nhóm lý thuyết thứ nhất khẳng định chu trình phát triển diễn ra trước chu trình dạy học, sự chín muồi đi trước dạy học. Quá trình học tập bám theo đuôi của sự hình thành tâm lý. Đối với nhóm lý thuyết thứ hai thì cả hai quá trình đó được tiến hành đồng đều, song song với nhau, sao cho mỗi bước đi trong dạy học tương

ứng với một bước đi trong phát triển. Sự phát triển đi đôi với dạy học như hình với bóng của sự vật. So sánh như vậy đã thể hiện sự táo bạo, vì nó xuất phát từ sự xoá nhòa hoàn toàn ranh giới và đồng nhất hoàn toàn các quá trình dạy học và phát triển, không phân biệt chúng với nhau, do đó đòi hỏi mối liên hệ chặt chẽ, phụ thuộc lẫn nhau hơn giữa hai quá trình. Đối với nhóm lý thuyết này, sự phát triển và dạy học trùng hợp với nhau trong mọi điểm như hai hình hình học bằng nhau, xếp chồng cái nọ lên cái kia. Như vậy câu hỏi ở đây cái gì đi trước, cái gì đi sau đã trở thành vô nghĩa. Tính đồng bộ đã trở thành điều kiện của các lý thuyết loại này.

Nhóm lý thuyết thứ ba đã cố gắng khắc phục tính cực đoan của cả hai nhóm trên, bằng cách đơn giản kết hợp chúng với nhau. Một mặt, cho rằng quá trình phát triển như một quá trình độc lập với dạy học; mặt khác, chính dạy học, mà trong quá trình của nó, trẻ em nhận được hàng loạt hình thức hành vi mới, có sự trùng hợp với phát triển. Bằng cách đó nhóm này đã tạo ra thuyết nhị nguyên về sự phát triển ...

Ở đây có ba điểm mới. Một là: có sự kết hợp hai quan điểm đối lập. Chính sự liên kết đã nới lỏng ràng chúng không có tính chất đối lập, loại trừ nhau mà có cái gì đó chung về bản chất. Thứ hai: là tư tưởng về sự liên thuộc lẫn nhau, ảnh hưởng lẫn nhau của hai quá trình cơ bản, mà từ đó sự phát triển được hình thành ... Quá trình dạy học hình như là kích thích thúc đẩy quá trình chín muồi về phía trước. Điểm cơ bản thứ ba của lý thuyết này, là mở rộng vai trò của dạy học trong quá trình phát triển ...

Ba nhóm lý thuyết trên giải quyết vấn đề quan hệ giữa dạy học và phát triển theo cách khác nhau, đã cho phép chúng tôi đi xa hơn nữa, vạch ra giải pháp đúng đắn hơn cho chính vấn đề đó. Chúng tôi cho rằng điểm xuất phát là sự học tập của trẻ em đã được bắt đầu rất lâu trước khi học trong nhà trường. Thực ra, trường học không bao giờ

bắt đầu từ số không. Bất cứ việc dạy học nào mà trẻ gặp phải trong trường học luôn luôn có tiền sử của mình. Chẳng hạn trẻ bắt đầu học các phép tính số học trong nhà trường. Nhưng trước khi đến trường rất lâu, trẻ đã có kinh nghiệm nào đó trong quan hệ số lượng, đã buộc phải đụng chạm với các phép tính chia, xác định độ lớn; phép cộng, phép trừ và như vậy trẻ đã làm quen với môn số học trước tuổi học.

Con đường phát triển của học tập trong nhà trường không phải là sự kế tục trực tiếp con đường phát triển trước tuổi học của trẻ em trong một lĩnh vực nào đó, mà nó có thể quay về một hướng trong một số quan hệ, thậm chí còn đi theo hướng đối lập so với con đường phát triển trước tuổi học. Nhưng dù chúng ta công nhận sự học tập trong nhà trường là tiếp tục trực tiếp của việc học tập trước tuổi học hay phủ nhận nó, thì chúng ta cũng không thể bỏ qua vấn đề là việc dạy học trong nhà trường không bao giờ bắt đầu từ chỗ trống, mà luôn luôn đối mặt với một giai đoạn phát triển nhất định của trẻ em, đã được trẻ trải qua trước khi đến trường.

Quá trình học tập trước khi đến trường khác với quá trình học tập nhà trường nhằm tiếp thu các tri thức khoa học cơ bản. Nhưng cả khi trẻ còn đang trong thời kỳ các câu hỏi ban đầu nhằm biết tên của các sự vật xung quanh, thì thực chất nó đã trải qua một chu trình học tập nào đó. Như vậy, dạy học và phát triển không phải là gắp nhau lân đâm tiên trong độ tuổi học sinh mà thực ra có quan hệ với nhau ngay từ những ngày đầu của cuộc đời trẻ con.

Như vậy, vấn đề chúng tôi đặt ra cho mình có tính chất phức tạp kép. Nó như được phân chia thành hai. Một là, cần phải hiểu quan hệ giữa dạy học và phát triển nói chung, rồi sau đó cần hiểu những đặc điểm đặc trưng của quan hệ đó trong lứa tuổi học sinh là thế nào.

Bắt đầu từ vấn đề thứ hai, sẽ cho phép chúng tôi làm rõ vấn đề thứ nhất. Để xác định nó, chúng tôi xem xét một số kết quả nghiên

cứu mà theo quan điểm của mình, có ý nghĩa nguyên tắc đối với toàn bộ vấn đề và cho phép đưa vào khoa học một khái niệm mới rất quan trọng mà thiếu nó thì vấn đề đang xem xét sẽ không được giải quyết. Vấn đề muốn đề cập ở đây là cái gọi là yùng phát triển gần nhất.

Việc dạy học bằng cách này hay cách khác cần phải phù hợp với trình độ phát triển của trẻ - là một sự kiện đã được phát hiện và kiểm tra bằng thực nghiệm nhiều lần. Đó là sự kiện không thể bàn cãi. Việc dạy trẻ viết chính tả chỉ bắt đầu từ một độ tuổi nhất định, và cũng chỉ từ độ tuổi nhất định trẻ mới có khả năng nghiên cứu đại số. Điều đó không cần phải chứng minh. Như vậy, việc định nghĩa trình độ phát triển và quan hệ của nó với khả năng là sự kiện cơ bản, bất di bất dịch, mà từ đó chúng tôi có thể xuất phát một cách tự tin như là từ một điều hết sức rõ ràng.

Tuy nhiên, chỉ mới gần đây người ta mới chú ý rằng, chỉ bằng việc xác định trình độ phát triển của trẻ em, chúng ta không thể và không bao giờ xác định được những mối quan hệ thực sự của quá trình phát triển với khả năng học tập. Chúng ta cần phải xác định ít nhất là hai trình độ phát triển của trẻ, mà nếu thiếu hiểu biết cụ thể về chúng, chúng ta sẽ không thể tìm được quan hệ đúng đắn giữa tiến trình phát triển của trẻ với khả năng học tập của nó. Chúng tôi gọi trình độ thứ nhất là trình độ phát triển hiện thời. Tức là trình độ phát triển của các chức năng tâm lý đã hình thành qua việc đã hoàn thành các chu trình phát triển nhất định...

Trước mắt chúng tôi là hai đứa trẻ có tuổi khôn như nhau (7 tuổi), nhưng một em chỉ cần sự giúp đỡ nhỏ cũng giải được các bài tập dành cho trẻ 9 tuổi, còn em kia giải được các bài tập cho trẻ bảy tuổi rưỡi. Sự phát triển trí tuệ của chúng có như nhau hay không ? Từ góc độ độc lập hoạt động thì sự phát triển là như nhau, nhưng từ quan điểm khả năng phát triển gần nhất thì chúng khác biệt nhau rất lớn. Những gì mà trẻ có thể

làm được nhờ sự giúp đỡ của người lớn, chỉ cho chúng ta thấy vùng phát triển gần nhất của nó. Điều đó có nghĩa là, nhờ phương pháp này chúng ta có thể tính toán không chỉ quá trình phát triển đã kết thúc cho đến ngày hôm nay, không chỉ các chu trình đã kết thúc của nó, không chỉ các chu trình đã chín muồi, mà cả các quá trình, đang ở trạng thái hình thành, đang chín muồi, đang phát triển.

Những gì mà hôm nay trẻ làm được nhờ sự giúp đỡ của người lớn thì ngày mai nó có thể thực hiện độc lập. Như vậy, vùng phát triển gần nhất sẽ giúp chúng ta xác định tương lai của trẻ em, trạng thái cơ động của sự phát triển của nó, không chỉ tính đến những gì nó đã đạt được trong quá trình phát triển, mà cả những gì còn đang nằm trong quá trình chín muồi. Trong trường hợp trên, hai trẻ đã thể hiện tuổi khôn như nhau xét theo góc độ các chu trình phát triển đã hoàn thành, nhưng động thái phát triển của chúng hoàn toàn khác nhau. Như vậy, trạng thái phát triển trí tuệ của trẻ có thể được xác định ít nhất nhờ việc làm rõ hai trình độ của nó - Trình độ phát triển hiện thời và vùng phát triển gần nhất.

Điều đó, tưởng chừng như là sự kiện không đáng kể, nhưng thực tế có ý nghĩa quyết định, mang tính chất nguyên tắc, tạo ra bước ngoặt trong toàn bộ học thuyết về quan hệ giữa quá trình dạy học và sự phát triển của trẻ. Trước hết, nó thay đổi quan điểm truyền thống về vấn đề, cái gì và bằng cách nào mà các kết luận sư phạm được rút ra từ chẩn đoán phát triển. Trước đây vấn đề được thể hiện dưới dạng: nhờ sự giúp đỡ của trắc nghiệm, chúng ta xác định trình độ phát triển trí tuệ của trẻ mà khoa học giáo dục phải tính đến, nhưng không được vượt ra khỏi giới hạn đó.

Như vậy, ngay trong cách đặt vấn đề như thế đã thể hiện ý tưởng cho rằng dạy học cần phải được định hướng vào quá khứ phát triển của trẻ, vào các giai đoạn đã qua, đã hoàn thành của nó.

Tính chất sai lầm của quan điểm đó đã được phát hiện trên thực tế sớm hơn trong lý luận. Điều này thể hiện rõ nhất trong trường hợp dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ. Như đã biết, các công trình nghiên cứu đã xác định rằng, trẻ chậm phát triển trí tuệ có khả năng tư duy trừu tượng kém. Từ đó công tác dạy học của các trường chuyên dạy trẻ khuyết tật đã rút ra kết luận có vẻ đúng đắn là việc dạy trẻ cần phải dựa vào tính trực quan. Tuy nhiên kinh nghiệm rất lớn trong quan hệ này đã làm cho nền giáo dục trẻ có tật bị thất vọng sâu sắc. Hoá ra là, hệ thống dạy học hoàn toàn dựa trên tính chất trực quan không những không giúp trẻ khắc phục được những khiếm khuyết tự nhiên, mà còn củng cố khiếm khuyết đó, gắn trẻ hoàn toàn vào tư duy trực quan và chôn sâu tất cả những mầm mống yếu ớt của tư duy trừu tượng có trong trẻ em. Chính vì trẻ chậm phát triển trí tuệ tự bắng lòng với mình rằng, không bao giờ có thể đạt được đến các trình độ tư duy trừu tượng, nên nhiệm vụ của nhà trường thể hiện ở chỗ bắng mọi cách thúc đẩy trẻ đi theo hướng đó, phát triển ở chúng chính các khuyết tật mà chúng mắc phải. Trong giáo dục hiện đại, ở các trường dạy trẻ khuyết tật, chúng tôi đã thấy có một bước ngoặt thoát khỏi cách hiểu tính trực quan như vậy. Phương pháp dạy học trực quan được gán cho ý nghĩa thực sự của nó. Tính trực quan trở thành cần thiết, tất yếu chỉ khi nó là một cấp độ phát triển của tư duy trừu tượng, là phương tiện chứ không phải là mục đích tự thân.

Ở cấp độ cao có một cái gì đó tương tự trong sự phát triển của trẻ bình thường. Dạy học định hướng vào các chu trình phát triển đã kết thúc tỏ ra không có hiệu lực, theo quan điểm phát triển chung của trẻ em, không đưa đến quá trình phát triển mà chỉ bám theo đuôi nó.

Khác với các quan điểm lỗi thời, thuyết về vùng phát triển gần nhất cho phép đưa ra một công thức ngược lại, cho rằng chỉ có cách dạy học nào đi trước sự phát triển mới là tốt.

Từ hàng loạt công trình nghiên cứu, chúng tôi đã biết rằng con đường phát triển các chức năng tâm lý cấp cao của trẻ em, đặc trưng cho con người, được phát hiện thấy trong quá trình phát triển lịch sử loài người, thể hiện như một quá trình độc đáo ở mức độ cao nhất. Ở một dịp khác chúng tôi đã nêu quy luật cơ bản phát triển các chức năng tâm lý cấp cao như sau: Bất cứ chức năng tâm lý cấp cao nào của trẻ em trong quá trình phát triển đều được thể hiện hai lần: lần đầu như là hoạt động tập thể, hoạt động xã hội, tức là như một chức năng tâm lý bên ngoài, lần thứ hai là hoạt động cá nhân, là phương pháp bên trong của tư duy trẻ em, như là chức năng tâm lý bên trong.

Sau tất cả những điều đó, chúng tôi không ngần ngại khẳng định rằng dấu hiệu bản chất của dạy học tạo ra vùng phát triển gần nhất, tức là khêu gợi sức sống của trẻ, đánh thức và đưa vào hoạt động hàng loạt các quá trình phát triển bên trong. Những quá trình này đối với trẻ bây giờ chỉ là khả năng trong lĩnh vực quan hệ qua lại với những người xung quanh và trong sự hợp tác với bạn bè, nhưng sau này tạo ra con đường phát triển bên trong, rồi sau đó trở thành tài sản bên trong của trẻ.

Theo quan điểm này, dạy học không phải là phát triển mà việc dạy học có tổ chức đúng đắn sẽ kéo theo sự phát triển trí tuệ của trẻ, tạo ra sự sống cho hàng loạt các quá trình phát triển, mà đứng ngoài dạy học thì không thể làm được. Như vậy, dạy học là yếu tố cơ bản, cần thiết, bên trong của quá trình phát triển ở trẻ em, những đặc điểm mang tính chất lịch sử của con người.

Cũng giống như vậy, trẻ có bố mẹ câm, điếc, không nghe được ngôn ngữ quanh bản thân, vẫn bị câm mặc dù ở chúng có tất cả những mầm mống tự nhiên để phát triển ngôn ngữ, và đồng thời ở chúng không phát triển các chức năng tâm lý cấp cao có liên quan đến ngôn ngữ. Cũng như vậy bất cứ quá trình dạy học nào là nguồn gốc phát

triển, sẽ tạo ra sức sống cho hàng loạt các quá trình, mà thiếu dạy học thì không thể xuất hiện được trong quá trình phát triển.

Bây giờ chúng tôi sẽ cố gắng tổng kết lại những điều nói ở trên và nêu ra dưới dạng chung nhất quan hệ giữa quá trình dạy học với quá trình phát triển. Xin nói trước rằng, mọi công trình nghiên cứu thực nghiệm đối với bản chất tâm lý của các quá trình dạy các phép tính số học, dạy ngôn ngữ viết, khoa học tự nhiên và các môn học khác ở các lớp đầu tuổi học đã cho thấy tất cả các quá trình dạy học đó có sự quay vòng (hồi chuyển) quanh một trục, quanh các cấu thành mới cơ bản của độ tuổi học sinh.

Tất cả đều được gắn với các dây thần kinh trung ương phát triển trẻ em. Chính các con đường dạy học nhà trường đã đánh thức các quá trình phát triển bên trong. Việc theo dõi sự xuất hiện và số phận của các tuyến phát triển bên trong, xuất hiện trong quá trình dạy học nhà trường là nhiệm vụ trực tiếp của quá trình sư phạm.

Giả thuyết cơ bản nhất được nêu ra ở đây là luận điểm cho rằng các quá trình phát triển không trùng hợp với các quá trình dạy học, rằng các quá trình phát triển đi liền sau quá trình dạy học, tạo ra vùng phát triển gần nhất.

Điểm cơ bản thứ hai của giả thuyết là quan niệm cho rằng mặc dù dạy học có liên quan trực tiếp với tiến trình phát triển trẻ em, tuy nhiên chúng không bao giờ diễn ra một cách đồng đều và song song với nhau. Sự phát triển của trẻ em không bao giờ đi theo như là cái bóng của đồ vật, sau dạy học nhà trường. Vì vậy các trắc nghiệm kết quả học đường không bao giờ phản ánh được tiến trình phát triển thực sự của trẻ. Thực ra giữa quá trình phát triển và quá trình dạy học hình thành các mối liên hệ cơ động, phức tạp nhất mà không thể bao quát được bằng một công thức tư biện, tiên nghiệm, thống nhất, cho trước được.

# CÔNG CỤ VÀ KÝ HIỆU TRONG SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ EM<sup>(1)</sup>

## *Chương I*

### VẤN ĐỀ TRÍ TUỆ THỰC HÀNH TRONG TÂM LÝ ĐỘNG VẬT VÀ TÂM LÝ TRẺ EM

#### I. CHỨC NĂNG CỦA NGÔN NGỮ TRONG SỬ DỤNG CÔNG CỤ. VẤN ĐỀ TRÍ TUỆ THỰC HÀNH VÀ TRÍ TUỆ NGÔN NGỮ

Bài viết này dành cho hai quá trình cực kỳ quan trọng: Sử dụng công cụ và sử dụng ký hiệu. Cho đến bây giờ chúng vẫn được xem là các giai đoạn tách rời nhau và độc lập với nhau.

Suốt thời gian dài, trong khoa học đã tồn tại ý kiến cho rằng hoạt động trí tuệ thực hành có liên quan không đáng kể với sự phát triển của các thao tác mang tính chất ký hiệu hay tượng trưng, chẳng hạn như ngôn ngữ. Trong các tài liệu Tâm lý học, hầu như ít chú ý đến vấn đề cấu trúc và quan hệ phát sinh của các chức năng này. Ngược lại tất cả thông tin mà khoa học hiện đại có được, đã đưa đến việc hiểu biết các quá trình tâm lý đó như là các tuyến phát triển độc lập với nhau, tuy có thể tiếp xúc với nhau, nhưng về nguyên tắc giữa chúng không có điểm gì chung.

---

<sup>(1)</sup> Tác phẩm viết năm 1930. Nội dung chủ yếu tập trung vào các luận điểm cơ bản của thuyết lịch sử văn hóa về sự phát triển tâm lý: Tác phẩm này có liên quan trực tiếp đến các tác phẩm khác như "Tư duy và ngôn ngữ" vv...

Trong công trình nghiên cứu kinh điển về việc khỉ sử dụng công cụ, V.Keler đã quan sát đang hành vi được gọi là văn hoá trí tuệ thực hành thuần tuý, tương đối phát triển nhưng không có liên quan đến việc sử dụng các biểu tượng.

Sau khi mô tả các ví dụ rất hay về việc khỉ dạng người sử dụng công cụ, trong các công trình nghiên cứu tiếp theo, ông đã vạch rõ rằng những cố gắng tạo ra các thao tác ký hiệu tượng trưng ban đầu ở động vật là uổng công vô ích.

Hành vi trí tuệ thực hành của khỉ hoàn toàn độc lập với hoạt động mang tính chất ký hiệu. Những cố gắng sau này của P.Ierks; Elerned nhằm tạo ra ngôn ngữ có ở khỉ, đã đem lại các kết quả phủ định; một lần nữa vạch rõ hành vi có tính chất ý tưởng của động vật, diễn ra mang tính chất tự trị, tách rời hoạt động ngôn ngữ, rằng khỉ không thể vươn tới lĩnh hội ngôn ngữ được, mặc dầu bộ máy phát âm của chúng giống như của con người.

Việc thừa nhận sự kiện cho rằng có thể quan sát điểm khởi đầu của trí tuệ thực hành một cách đầy đủ nhất trong các thời kỳ tiền thân của nhân loại, tiền ngôn ngữ, đã đưa các nhà tâm lý học đến giả thuyết sau: việc sử dụng công cụ xuất hiện như một thao tác tự nhiên, vẫn hệt như cũ ở trẻ em. Hàng loạt tác giả nghiên cứu các thao tác thực hành ở trẻ có độ tuổi khác nhau đã cố gắng với độ chính xác cao nhất, xác định được thời gian, mà từ đó trở về trước hành vi trẻ con giống hành vi của khỉ Simpanze về mọi mặt. Các tác giả đó cho rằng việc bổ sung thêm ngôn ngữ ở trẻ em là một hiện tượng ngoại lai, thứ cấp, không có liên quan đến các thao tác thực hành.

Trong trường hợp tốt nhất, ngôn ngữ được xem như là cái gì đó kèm theo thao tác, giống như dàn nhạc đệm kèm theo giai điệu chính. Vì vậy, lẽ tự nhiên là trong khi nghiên cứu các ký hiệu của trí tuệ thực hành người ta thấy xuất hiện xu hướng bỏ qua ngôn ngữ, còn hoạt

động thực hành của trẻ được phân tích thông qua phép trừ một cách đơn giản ngôn ngữ khỏi hệ thống hoạt động trọn vẹn của trẻ em.

Xu hướng nghiên cứu tách rời việc sử dụng công cụ và hoạt động mang tính chất tượng trưng đã ăn sâu trong nhiều công trình của các tác giả quan tâm đến việc tìm hiểu lịch sử tự nhiên của trí tuệ thực hành. Các nhà tâm lý học, nghiên cứu sự phát triển các quá trình tượng trưng ở trẻ em, về nguyên tắc cũng duy trì đường lối nghiên cứu như vậy. Nguồn gốc và sự phát triển ngôn ngữ, hay của bất cứ hoạt động tượng trưng nào đều được coi là cái gì đó không liên quan đến hoạt động thực tiễn của trẻ, nếu như nó chỉ đơn thuần được chủ thể nói ra. Cách tiếp cận như thế đối với ngôn ngữ tất yếu sẽ dẫn đến tuyên ngôn của chủ nghĩa trí tuệ đơn thuần và các nhà tâm lý học có thiên hướng nghiên cứu sự phát triển hoạt động ký hiệu không phải như là hoạt động tự nhiên, mà là lịch sử phát triển của trẻ về mặt tinh thần, thường coi sự xuất hiện dạng hoạt động này là do sự phát hiện ngẫu nhiên của trẻ về quan hệ giữa các ký hiệu và nghĩa của chúng. Theo cách diễn đạt của Stecner, thời điểm hạnh phúc này là sự phát minh vĩ đại trong cuộc đời trẻ con.

Theo khẳng định của nhiều tác giả, điều đó diễn ra trong khoảng từ 1-2 năm tuổi và được xem như kết quả của hoạt động có ý thức của trẻ em. Như vậy, vấn đề phát triển ngôn ngữ và các hình thức hoạt động ký hiệu khác đã mất đi và vấn đề chỉ đơn thuần là quá trình lô gíc. Nó được chiếu vào thời kỳ ấu thơ và chứa đựng tất cả các mức độ phát triển tiếp theo dưới dạng hoàn chỉnh.

Một mặt, từ nghiên cứu các dạng hoạt động ngôn ngữ tượng trưng và mặt khác, từ nghiên cứu trí tuệ thực hành với tư cách là các hiện tượng tách rời, suy ra rằng việc phân tích phát sinh các chức năng đó không chỉ dẫn đến quan điểm coi chúng như là các quá trình có nguồn gốc khác nhau hoàn toàn, mà việc tham gia của chúng vào cùng

một hoạt động cũng được coi như sự kiện ngẫu nhiên, không có ý nghĩa mang tính chất nguyên tắc về tâm lý. Thậm chí khi ngôn ngữ và việc sử dụng công cụ có sự gắn bó chặt chẽ với nhau trong cùng một hoạt động, chúng cũng được xem xét một cách riêng biệt, như là các quá trình thuộc về hai lớp hiện tượng hoàn toàn khác nhau, và trong trường hợp tốt nhất thì nguyên nhân kết hợp chúng với nhau được đánh giá như là nguyên nhân bên ngoài.

Nếu như các tác giả nghiên cứu trí tuệ thực hành trong lịch sử tự nhiên của nó đã đi đến kết luận rằng, dù ở bất cứ mức độ nào thì các hình thức tự nhiên của chúng cũng không liên quan gì đến hoạt động ký hiệu, thì các nhà tâm lý nghiên cứu ngôn ngữ cũng dẫn đến giả thiết tương tự từ khía cạnh độc lập. Khi theo dõi sự phát triển tâm lý của trẻ em, họ đã phát hiện ra rằng, trong một thời kỳ dài của sự phát triển của quá trình ký hiệu, ngôn ngữ đi kèm theo hoạt động của trẻ thể hiện tính chất tự kỷ, nhưng về nguyên tắc lại tồn tại độc lập với hoạt động, không tác động qua lại mà đi song song với nó. J. Piaget đã mô tả ngôn ngữ tự kỷ của trẻ theo quan điểm này. Ông không gán một vai trò nào đáng kể cho ngôn ngữ trong việc tổ chức hành vi của trẻ em, không thừa nhận chức năng giao tiếp, nhưng buộc phải thừa nhận tầm quan trọng thực tiễn của nó.

Hàng loạt quan sát đã đưa chúng tôi đến ý nghĩ cho rằng việc nghiên cứu tách rời từ trí tuệ thực hành và hoạt động ký hiệu là hoàn toàn sai lầm. Nếu ở động vật cao cấp cái nọ có thể tồn tại không cần cái kia thì từ đây suy ra rằng tập hợp của hai hệ thống hoàn chỉnh là cái cần được xem như là đặc trưng cho hành vi phức tạp của con người. Kết quả là hoạt động ký hiệu bắt đầu đóng vai trò tổ chức đặc biệt, xâm nhập vào quá trình sử dụng công cụ và bảo đảm cho sự xuất hiện các hình thức hoạt động mới về nguyên tắc.

Việc nghiên cứu kỹ lưỡng trẻ em và các công trình nghiên cứu phát hiện những đặc điểm về mặt chức năng, có khả năng phân biệt hành vi của chúng với hành vi động vật, đồng thời làm rõ đặc thù của hành vi đó như là hành vi của con người, đã đưa chúng tôi đến kết luận như vậy.

Các nghiên cứu tiếp theo đã thuyết phục chúng tôi rằng không có gì xuyên tạc hơn là hai quan điểm đã bàn luận ở trên, coi trí tuệ thực hành và tư duy ngôn ngữ như là hai tuyến phát triển độc lập, tách rời nhau. Như chúng ta đã thấy, quan điểm thứ nhất thể hiện một dạng cực đoan của các quan điểm mang tính chất động vật học, tìm thấy nguồn gốc hành vi con người trong hành vi của khỉ, cố tình coi các hình thức lao động và tư duy cao cấp của con người như là sự tiếp tục trực tiếp của các nguồn gốc đó, phủ nhận bước nhảy vọt chuyển con người sang hình thức tồn tại mang tính chất xã hội. Quan điểm thứ hai bảo vệ nguồn gốc độc lập của các hình thức tư duy ngôn ngữ cao cấp và xem nó như là "phát kiến vĩ đại trong cuộc đời trẻ con". Phát kiến này được thực hiện ở ngưỡng cửa của năm thứ hai và thể hiện ở chỗ tìm ra quan hệ giữa ký hiệu và nghĩa của nó. Quan điểm này trước hết thể hiện một thái cực của chủ nghĩa duy tâm, của một bộ phận các nhà tâm lý học hiện đại, lý giải tư duy như là hành động tinh thần thuần tuý.

## II. NGÔN NGỮ VÀ HÀNH ĐỘNG THỰC TIỄN TRONG HÀNH VI CỦA TRẺ EM

Các công trình nghiên cứu không những đã dẫn chúng tôi đến chỗ khẳng định tính chất sai lầm của cách tiếp cận trên, mà còn đi đến kết luận tích cực rằng thời điểm phát sinh vĩ đại nhất trong toàn bộ sự

phát triển trí tuệ mà từ đó nảy sinh ra các hình thức trí tuệ thực hành và trí tuệ, nhận thức của trẻ hoàn toàn khác nhau.

Việc trẻ em sử dụng công cụ giống như hoạt động có công cụ của khỉ cho đến khi trẻ vẫn còn ở giai đoạn phát triển tiền ngôn ngữ. Ngay sau khi ngôn ngữ và các ký hiệu tượng trưng được đưa vào sử dụng thì việc sử dụng công cụ được đổi mới hoàn toàn; khắc phục được các quy luật tự nhiên sẵn có và lần đầu tiên tạo ra hình thức sử dụng công cụ đặc trưng cho loài người. Từ thời điểm này, trẻ em nhỏ với sự giúp đỡ của ngôn ngữ bắt đầu làm chủ tình huống, làm chủ hành vi bản thân, xuất hiện hình thức tổ chức hành vi hoàn toàn mới cũng như các quan hệ mới với môi trường. Đứa trẻ ở trong điều kiện nảy sinh các dạng hành vi đặc trưng cho loài người, tách rời khỏi các dạng hành vi động vật, phát triển trí tuệ và sau đó mang tính chất cơ bản đối với lao động - hình thức sử dụng công cụ của loài người.

Trong các ví dụ về thực nghiệm phát sinh của chúng tôi, sự liên kết đó được thể hiện rất rõ nét. Trong tình huống thực nghiệm giống như tình huống mà Keler quan sát việc sử dụng công cụ của khỉ, việc quan sát ban đầu đối với trẻ em cho thấy trẻ không chỉ đơn giản hành động nhằm đạt được mục đích mà vừa làm vừa nói. Thông thường, ngôn ngữ xuất hiện ở trẻ một cách ngẫu hứng và kéo dài lâu như liên tục trong cả quá trình thực nghiệm. Nó có sự ổn định cao và được tăng cường khi tình huống trở nên khó khăn hơn và mục đích đạt được tỏ ra không dễ dàng. Các thực nghiệm của cộng tác viên của chúng tôi P.E Levina cho thấy các ý đồ gây trở ngại cho ngôn ngữ hoặc là không dẫn đến kết quả gì, hoặc là làm ngừng hoạt động, gò bó hành vi của trẻ em.

Trong tình huống đó có lẽ điều tự nhiên và cần thiết đối với trẻ là nói tuỳ theo mức độ hành động. Thông thường ở các nghiệm vien hay xuất hiện cảm giác là ngôn ngữ không theo sau một cách đơn giản

hoạt động thực tiễn mà còn đóng vai trò không nhỏ, mang tính chất đặc thù trong đó. Ấn tượng chúng tôi sau khi làm thực nghiệm cũng tương tự như trên, đã buộc nhà nghiên cứu phải đổi mới với hai sự kiện có ý nghĩa rất lớn sau đây:

1. Ngôn ngữ của trẻ em là bộ phận của quá trình bên trong không thể tách rời. Nó cũng quan trọng như hành động nhằm đạt mục tiêu. Trẻ không chỉ đơn thuần nói mình làm gì mà việc nói và hành động trong trường hợp này là chức năng tâm lý phức tạp, thống nhất nhằm hướng vào việc giải quyết nhiệm vụ.

2. Tình huống đòi hỏi hành động càng phức tạp thì con đường giải quyết nó càng ít trực tiếp hơn và vai trò của ngôn ngữ trong toàn bộ quá trình lại càng quan trọng hơn. Đôi khi ngôn ngữ có tầm quan trọng đến mức, thiếu nó trẻ không thể có khả năng hoàn thành nhiệm vụ.

Những quan sát đó đã đưa chúng tôi đến kết luận rằng, trẻ giải quyết nhiệm vụ thực tiễn không chỉ nhờ sự giúp đỡ của tay và mắt, mà còn nhờ ngôn ngữ. Sự thống nhất tri giác, ngôn ngữ và hành động đã dẫn đến việc cải tổ các quy luật của trường thị giác và tạo ra đối tượng phân tích cực kỳ quan trọng, hướng vào việc nghiên cứu nguồn gốc các hình thức hành động đặc trưng của con người. Qua nghiên cứu bằng thực nghiệm ngôn ngữ tự kỷ của trẻ được đưa vào hoạt động này hay hoạt động khác, chúng tôi đã phát hiện được sự kiện có ý nghĩa to lớn cho việc giải thích chức năng tâm lý và mô tả sự phát sinh của giai đoạn đó trong quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ em: hệ số ngôn ngữ tự kỷ, tính theo Piagét, tăng lên tùy theo mức độ phức tạp và trở ngại được đưa vào hoạt động của trẻ em. Các thực nghiệm của chúng tôi cho thấy đối với một nhóm trẻ nhất định, thì hệ số này tăng gấp đôi trong thời điểm xuất hiện khó khăn.

Sự kiện này buộc chúng tôi phải giả thiết rằng ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em sớm bắt đầu thực hiện chức năng của tư duy ngôn ngữ sơ - tư duy thành lời. Sự phân tích tiếp theo về đặc điểm của ngôn ngữ này cũng như mối liên hệ của nó đối với các khó khăn, trở ngại đã hoàn toàn khẳng định giả thuyết trên.

Trên cơ sở các số liệu thực nghiệm, chúng tôi đã nêu giả thuyết rằng, cần phải coi ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em như là một hình thức quá độ giữa ngôn ngữ bên ngoài và ngôn ngữ bên trong. Theo giả thuyết này, ngôn ngữ tự kỷ về phương diện tâm lý là ngôn ngữ bên trong nếu chú ý đến chức năng của nó, nhưng lại là ngôn ngữ bên ngoài nếu chú ý đến hình thức biểu hiện. Chúng tôi cho rằng ngôn ngữ tự kỷ có chức năng mà ngôn ngữ bên trong thực hiện trong hành vi của người lớn - Đó chính là chức năng trí tuệ.

Theo quan điểm phát sinh của chúng tôi thì trình tự chung của các cấp độ phát triển ngôn ngữ, cơ bản giống như D.Watson<sup>(2)</sup> đã trình bày: Ngôn ngữ bên ngoài - nói thầm - ngôn ngữ bên trong hay nói cách khác: Ngôn ngữ bên ngoài - ngôn ngữ tự kỷ - ngôn ngữ bên trong.

Trong hành động của trẻ, nắm được ngôn ngữ có cái gì khác biệt so với việc chỉ giải quyết nhiệm vụ thực tiễn ?

Điều dễ nhận thấy nhất là tính tự do rất lớn trong các thao tác do trẻ thực hiện, tính độc lập cao đối với cấu trúc của tình huống thị giác hoặc tình huống thực tiễn so với động vật. Bằng lời, trẻ nhận thấy nhiều khả năng hơn là chỉ có thể thực hiện được trong hành động. Trẻ có thể dễ dàng hơn trong việc thoát khỏi véc tơ định hướng chú ý trực

---

<sup>(2)</sup> Nhà tâm lý học Mỹ. Người đứng đầu tâm lý học Hành vi. Ở đây tác giả muốn nhắc đến cuốn sách "Tâm lý học như là khoa học Hành vi của Watson". Xem chi tiết đánh giá của Vugotxki trong "Tư duy và ngôn ngữ" trang 89-118

tiếp vào mục tiêu và thực hiện hàng loạt hành động phụ có tính chất phức tạp, sử dụng một chuỗi tương đối dài các phương pháp hỗ trợ, mang tính chất công cụ. Chúng có khả năng tự lập, đưa các đối tượng không nằm trực tiếp cũng như nằm ngoài trường thị giác vào quá trình giải quyết nhiệm vụ. Nhờ từ ngữ, tạo ra các ý đồ nhất định, trẻ em thực hiện các thao tác với phạm vi lớn hơn, không chỉ biết sử dụng các đối tượng có trong tầm tay mà còn tìm kiếm, tạo ra các đối tượng có ích làm công cụ giải quyết nhiệm vụ và lập kế hoạch hành động tiếp theo.

Trong số những cải tổ mà các thao tác thực hành rơi vào nhờ có ngôn ngữ đưa vào nó, có hai cải tổ đáng chú ý: Thứ nhất là các thao tác thực hành của trẻ nấm được ngôn ngữ càng ngày càng giảm bớt tính chất ngẫu hứng và tính trực tiếp như là ở khỉ dạng người (khi phải giải quyết tình huống đã cho, khỉ thường thực hiện hàng loạt các nỗ lực không được kiểm soát). Hoạt động của trẻ em, khi làm chủ được ngôn ngữ, được chia thành hai phần kế tiếp nhau: Trong phần đầu vấn đề được giải quyết ở bình diện ngôn ngữ, còn trong phần thứ hai thực hiện bằng vận động, lời giải đã được chuẩn bị. Thao tác trực tiếp được thay thế bằng quá trình tâm lý phức tạp, trong đó bình diện bên trong và sự hình thành ý định bị đứt quãng về thời gian tự kích thích sự phát triển của mình và thực hiện. Những cấu trúc tâm lý hoàn toàn mới này không có mặt trong bất cứ hình thức phức tạp nào ở khỉ.

Thứ hai là nhờ ngôn ngữ, mà hành vi cá nhân của trẻ được đưa vào lĩnh vực các đối tượng, mà trẻ dễ tiếp cận để cải tạo chúng. Đây chính là sự kiện có tầm quan trọng mang tính chất quyết định. Các từ ngữ được hướng vào việc giải quyết các vấn đề, không chỉ liên quan đến các đối tượng của thế giới bên ngoài mà còn liên quan đến hành vi của chính trẻ em, đến hành động và động cơ của chúng. Nhờ ngôn ngữ, lần đầu tiên trẻ có thể làm chủ được hành vi của mình, quan hệ

với bản thân như là từ phía bên ngoài, coi mình như một đối tượng nào đó. Ngôn ngữ giúp trẻ làm chủ được đối tượng đó, thông qua việc tổ chức ban đầu và lập kế hoạch hành động và hành vi của bản thân. Những đối tượng nằm ngoài lĩnh vực cho phép đối với hoạt động thực tiễn, bây giờ nhờ ngôn ngữ, đã trở thành dễ tiếp cận đối với hoạt động thực tiễn của trẻ em.

Sự kiện vừa mô tả không chỉ được coi như là trường hợp cá biệt trong quá trình phát triển hành vi. Ở đây có sự thay đổi tận gốc trong quan hệ giữa trẻ em và thế giới bên ngoài. Nghiên cứu một cách kỹ lưỡng thì thấy sự thay đổi rất sâu sắc. Hành vi của khỉ mà Keler đã mô tả bị giới hạn bởi các thao tác của động vật, trong trường thị giác trực tiếp, có sẵn, trong khi đó, khi giải quyết nhiệm vụ thực tiễn, trẻ có khả năng nói và tách ra xa khỏi trường thị giác tự nhiên đó. Nhờ chức năng lập kế hoạch của ngôn ngữ, hướng vào hoạt động của cá nhân, bằng hàng loạt kích thích từ môi trường đến với nó, đã tạo ra một chuỗi các kích thích mới bổ sung nằm ở giữa trẻ và môi trường và định hướng hành vi của nó. Chính nhờ dây kích thích thứ hai được tạo ra bởi ngôn ngữ, hành vi trẻ em được nâng lên trình độ cao, có được tính tự do tương đối so với tình huống hấp dẫn trực tiếp, các nỗ lực ngẫu hứng, lộn xộn được cải tổ thành hành vi có kế hoạch, có tổ chức.

Các kích thích bổ sung (trong trường hợp này là ngôn ngữ) thực hiện chức năng đặc biệt là tổ chức hành vi, không phải là cái gì khác mà chính là các ký hiệu tượng trưng mà chúng ta đã xem xét ở đây. Chúng được sử dụng làm công cụ tiếp xúc xã hội của trẻ đối với người xung quanh và bắt đầu được sử dụng như là phương tiện tác động đến chính bản thân, như một phương tiện tự kích thích, làm phát sinh các dạng hành vi cao cấp mới.

Tính chất trùng hợp một cách lý thú đối với các sự kiện đã được nêu ở trên liên quan đến vai trò của ngôn ngữ trong việc tiếp nhận các

hình thức hành vi đặc trưng cho con người, có thể tìm thấy trong các thực nghiệm của A. Giom và G Merson, nghiên cứu việc sử dụng công cụ ở khỉ. Các kết luận của công trình này, trong đó các thao tác trí tuệ của khỉ được so sánh với quá trình giải bài tập thực hành của những người câm điếc (mất ngôn ngữ). Các tác giả phát hiện thấy rằng, các phương pháp thực hiện nhiệm vụ của người câm điếc và khỉ dạng người là giống nhau về nguyên tắc ở những điều cơ bản nhất.

Như vậy, sự kiện này đã khẳng định ý tưởng của chúng tôi cho rằng, ngôn ngữ đóng vai trò quan trọng trong việc tổ chức các chức năng tâm lý cấp cao.

Nếu ở bình diện phát sinh ta đã thấy sự liên kết các thao tác thực hành và ngôn ngữ và sự này sinh các dạng hành vi mới, sự quá độ từ các hình thức hành vi bậc thấp đến các hành vi bậc cao, thì trong sự phân rã tính thống nhất của ngôn ngữ và hành động có sự chuyển động theo chiều ngược lại: Sự chuyển từ các hình thức hành vi cao cấp sang các hình thức hành vi cấp thấp. Các quá trình trí tuệ ở người có rối loạn các chức năng ký hiệu (ở người mất ngôn ngữ), không chỉ dẫn đến việc suy giảm chức năng trí tuệ thực hành hay gây trở ngại cho việc thực hiện chức năng đó, mà còn làm bộc lộ ra một trình độ hành vi thô sơ hơn, một hình thái phát sinh mà chúng ta đã phát hiện được trong hành vi của khỉ.

Hành động của người câm, điếc có cái gì còn thiếu và có trách nhiệm gì ở đây ? Cần phân tích hành vi của người bị bệnh mất ngôn ngữ trong tình huống hoạt động thực tiễn mới đối với họ, nhằm phát hiện sự khác biệt của nó đối với hành vi trong tình huống tương tự của người bình thường có ngôn ngữ. Khi quan sát người bị mất ngôn ngữ, điều đầu tiên đập ngay vào mắt là sự lúng túng một cách bất thường. Sự lúng túng này không liên quan gì đến việc lập kế hoạch, nhằm giải quyết nhiệm vụ phức tạp. Việc tạo ra ý định ban đầu và

thực hiện nó một cách có hệ thống là hoàn toàn không thể làm được đối với bệnh nhân này.

Mỗi kích thích xuất hiện trong tình huống và lôi cuốn sự chú ý của người mất ngôn ngữ, tạo ra sự cố gắng nỗ lực tính chất lộn xộn, nhằm đáp ứng bằng phản ứng tương ứng, mà không tính đến tình huống và giải pháp nói chung. Chuỗi hành động phức tạp, đòi hỏi việc tạo ra ý đồ và thực hiện một cách có hệ thống, là không thể tiếp cận được với người bệnh. Nó bị biến thành các phép thử vô tổ chức, rời rạc.

Đối khi các hành động bị kéo dài và có dạng thô sơ, hoặc bị biến thành các hành động phức tạp, lộn xộn. Nếu tình huống tương đối phức tạp và việc giải quyết chỉ bằng cách thực hiện hệ thống các thao tác có kế hoạch, thì người mất ngôn ngữ bị lúng túng và tỏ ra bất lực. Trong các tình huống giản đơn, họ giải quyết nhiệm vụ nhờ sự phối hợp ngẫu nhiên trong phạm vi trường thị giác, các phương pháp giải quyết, về nguyên tắc, ít có sự khác biệt so với điều mà Keler quan sát được ở khỉ dạng người.

Về mặt hình thức người bị mất ngôn ngữ hình như được tự do đối với tình huống nhìn thấy được và cho phép họ lập kế hoạch hành động theo trình tự, nhưng thực ra họ trở thành nô lệ của tình huống trực tiếp gấp hàng trăm lần so với trẻ nắm được ngôn ngữ.

### III. SỰ PHÁT TRIỂN CÁC HÌNH THỨC CẤP CAO CỦA HOẠT ĐỘNG THỰC TIỄN Ở TRẺ EM

Từ những điều đã trình bày ở trên, rút ra kết luận rằng trong hành vi của trẻ em cũng như trong hành vi có văn hoá của người lớn, việc sử dụng các công cụ thực hành và các hình thức tượng trưng của

hoạt động có liên quan đến ngôn ngữ, không phải là hai chuỗi phản ứng song song. Chúng tạo ra sự thống nhất tâm lý phức tạp, trong đó hoạt động ký hiệu hướng vào việc tổ chức các thao tác thực hành, bằng cách tạo ra các kích thích thứ cấp và bằng cách lập kế hoạch hành động của chủ thể.

Đối lập với động vật cấp cao, ở người đã xuất hiện mối liên hệ có tính chất chức năng, phức tạp giữa ngôn ngữ với việc sử dụng công cụ và trường thị giác tự nhiên. Thiếu phân tích mối liên hệ này, tâm lý học về hoạt động thực tiễn của con người mãi mãi là tâm lý học khó hiểu. Nhưng cũng hoàn toàn sai lầm, nếu cho rằng (như các nhà tâm lý học hành vi đã làm) sự thống nhất đó đơn thuần chỉ là kết quả của việc luyện tập kỹ xảo và trực tiếp tạo ra tuyến phát triển tự nhiên, bắt nguồn từ động vật và có tính chất trí tuệ một cách ngẫu nhiên. Cũng sẽ là sai lầm nếu xem vai trò của ngôn ngữ (như hàng loạt các nhà tâm lý học trẻ em) như là kết quả phát sinh bất ngờ của trẻ em.

Sự hình thành tính thống nhất phức tạp của ngôn ngữ và các thao tác thực hành là kết quả của quá trình phát triển có nguồn gốc sâu xa, trong đó lịch sử cá nhân của chủ thể có liên hệ chặt chẽ với lịch sử xã hội của họ.

Do không đủ chỗ để trình bày, chúng tôi buộc phải đơn giản hoá vấn đề thực tế và chọn lọc các hiện tượng mà chúng tôi đang quan tâm, dưới các hình thức phát sinh mang tính chất thái cực và chỉ so sánh điểm đầu và điểm cuối của quá trình phát triển đang được nghiên cứu. Chính quá trình phát triển, cùng với tính chất đa dạng của các pha và sự biểu hiện của các nhân tố mới cũng chưa được nghiên cứu. Chúng tôi cố ý chọn hiện tượng dưới hình thức phát triển nhất mà bỏ qua các giai đoạn hỗn hợp trung gian. Điều đó cho phép, ở mức độ tối đa, vạch rõ kết quả cuối cùng của sự phát triển và do đó đánh giá được xu hướng cơ bản của cả quá trình. Sự kết hợp cách tiếp cận lôgic và

lịch sử trong nghiên cứu một cách tùy tiện, bỏ qua hàng loạt các giai đoạn của quá trình đang nghiên cứu, sẽ có các nguy cơ phá hỏng một học thuyết lẽ ra là tuyệ vời nhất. Nhà nghiên cứu cần phải tránh các nguy cơ và nhớ rằng tất cả điều đó chỉ là con đường nghiên cứu hiện tượng, còn đằng sau nó là lịch sử. Anh ta tất yếu phải chú ý đến việc phân tích lịch sử; chúng tôi không thể dừng lại ở tất cả những thay đổi liên tục của quá trình. Ở đây, chỉ tách ra được mảnh xích liên hệ trung tâm và việc nghiên cứu nó chỉ đủ để làm rõ tính chất cơ bản và xu hướng của toàn bộ quá trình phát triển. Như vậy, một lần nữa chúng tôi cần phải quay lại với các kết quả thực nghiệm.

Chúng tôi đã quan sát hoạt động của trẻ trong các thực nghiệm tương tự về mặt cấu trúc, nhưng kéo dài về thời gian và được thể hiện như một dãy tình huống có độ phức tạp tăng dần. Phát hiện được yếu tố quan trọng, mà các nhà tâm lý học đã bỏ qua, cho phép nêu rõ sự khác biệt giữa hành vi của khỉ và hành vi của trẻ về phương diện phát triển. Các quan sát từ trước, cho phép chúng tôi thực hiện điều đó trong quan hệ cấu trúc của hoạt động, vì hoạt động của trẻ em được nghiên cứu có sự thay đổi trong suốt hàng loạt thí nghiệm mà không được hoàn thành một cách đơn giản, như đã xảy ra trong quá trình dạy học, nhưng đã trải qua sự thay đổi sâu sắc về chất. Những thay đổi này cần phải được quan niệm là sự phát triển theo đúng nghĩa của từ này.

Khi chúng tôi chuyển sang nghiên cứu hoạt động từ quan điểm quá trình hình thành của nó (trong các chuỗi thí nghiệm kéo dài theo thời gian) thì ngay lập tức gặp phải vấn đề là không phải một và chỉ một hoạt động, trong biểu hiện cụ thể của nó, mà trong hàng loạt thí nghiệm, đối tượng nghiên cứu cũng thay đổi. Như vậy, trong quá trình phát triển, chúng tôi đã nhận được các dạng hoạt động hoàn toàn khác nhau về cấu trúc. Đó là điều khó khăn, phức tạp đối với tất cả các nhà tâm lý học muốn bằng mọi cách bảo vệ tính không thay đổi của hoạt

động đang được nghiên cứu. Nhưng đối với chúng tôi, điều đó ngay lập tức đã trở thành sự kiện trung tâm và tập trung sự chú ý để nghiên cứu nó. Điều đó đã đưa chúng tôi đến kết luận rằng, hoạt động của trẻ em về tổ chức, cấu trúc và phương pháp hành động khác với hành vi của khỉ và không tồn tại dưới hình thức có sẵn, nhưng phát triển từ sự thay đổi có trật tự các cấu trúc tâm lý liên quan với nhau, về phương diện phát sinh và như vậy tạo ra được một quá trình lịch sử phát triển của chức năng tâm lý cấp cao.

Quá trình này là chìa khoá tiến đến sự hiểu biết cơ cấu tổ chức, cấu trúc và phương pháp hoạt động, trong quá trình phát triển của trẻ em được quan sát. Trong đó, chúng tôi có xu hướng theo quan điểm mới, phát hiện ra sự khác biệt mang tính chất nguyên tắc, phân biệt hành vi phức tạp của trẻ em và hành vi của khỉ. Trên thực tế, việc sử dụng công cụ của khỉ không thay đổi trong suốt các chuỗi thí nghiệm, nếu như không tính đến các yếu tố phụ, có liên quan trước hết với sự hoàn thiện dần dần các chức năng qua luyện tập hơn là liên quan đến sự thay đổi trong tổ chức của chúng. Cả Keler, cũng như bất cứ nhà nghiên cứu nào khác quan tâm đến hành vi của động vật cấp cao trong các thực nghiệm, cũng không thể phát hiện được sự xuất hiện các thao tác mới về chất, được hình thành trong thời gian thực nghiệm phát sinh. Sự ổn định của các thao tác được họ mô tả và tính chất không đổi của chúng trong các tình huống khác nhau là một trong những đặc trưng đáng chú ý của tất cả các công trình nghiên cứu đó.

Ở trẻ em, tình hình không diễn ra như vậy. Việc kết hợp trong thực nghiệm hàng loạt sự cải tổ và bằng cách đó tạo ra mô hình phát triển. Chúng tôi bao giờ cũng thường xuyên quan sát tính ổn định, tính bất biến của hoạt động. Coi sự cải tổ thực sự quá trình hoạt động là hiển nhiên trong từng giai đoạn mới của thực nghiệm.

Trước hết, chúng tôi mô tả quá trình chuyển đổi từ mặt trái của vấn đề.

Điều đầu tiên cuốn hút chú ý của chúng tôi và có thể rất lạ lùng là: quá trình hình thành hoạt động trí tuệ cấp cao ít giống với quá trình cải tổ có tính chất lô gíc ở mức độ phát triển cao. Điều đó có nghĩa là chủ thể hình thành, gắn kết và chia các thao tác theo quy luật liên hệ mới, khác với quy luật mà chủ thể cần phải liên kết chúng trong tư duy lô gíc. Thông thường quá trình tâm lý của sự phát triển từ duy trẻ em, giống như quá trình phát minh phương pháp tư duy lô gíc. Người ta khẳng định rằng, lúc đầu trẻ năm được nguyên tắc tư duy cơ bản, sau đó các hình thức cụ thể, đa dạng, mang tính chất cá nhân được rút ra bằng phương pháp diễn dịch. Các phát minh cơ bản được lấy ra từ đó là hậu quả lô gíc chứ không phải là hậu quả phát minh. Ở đây, quá trình phát triển được hiểu không đúng. Thực tế điều khẳng định của Keler, cho rằng chủ nghĩa trí tuệ không có nơi nào lại sai lầm đến mức như trong lý thuyết trí tuệ (chúng tôi thấy cần bổ sung thêm như trong lý thuyết lịch sử) đã được chứng minh. Đó chính là kết luận cơ bản đầu tiên mà công trình nghiên cứu của chúng tôi đã mách bảo. Trẻ không sáng tạo ra các hình thức hành vi mới và không lấy chúng ra bằng phương pháp lôgic, nhưng tạo ra chúng bằng cách giống như việc đi bộ thay thế bò, ngôn ngữ thay thế tiếng bập bê. Quá trình này nằm ngoài ý thức của trẻ.

Luận điểm thứ hai mà chúng tôi thấy cần phải bác bỏ, là ý kiến cho rằng các chức năng trí tuệ cao cấp phát triển trong quá trình hoàn thiện các kỹ xảo phức tạp, trong quá trình dạy trẻ em; rằng tất cả các hình thức hành vi khác nhau về thực chất đều là sự thay đổi giống như sự thay đổi nội dung tài liệu được nhớ lại khi ôn tập. Khả năng này đã bị loại trừ ngay từ đầu vì mỗi khi trong thực nghiệm có tình huống mới, đều đòi hỏi trẻ phải có sự thích ứng phù hợp với những điều kiện

mới và có phương pháp mới để giải quyết vấn đề. Nhưng vấn đề không kết thúc như vậy: tuỳ theo mức độ phát triển, các nhiệm vụ xuất hiện trước trẻ em đã đề ra những yêu cầu mới khác biệt về chất. Tính chất phức tạp của cấu trúc giải quyết nhiệm vụ tăng lên tương ứng với những đòi hỏi, cho nên thậm chí lời giải tỏ ra rất tốt và đã được củng cố bằng luyện tập, tất yếu bị các yêu cầu đòi hỏi mới làm cho không còn thích hợp và sẽ là yếu tố gây trở ngại chứ không phải là yếu tố thúc đẩy việc giải quyết vấn đề mới.

Dưới ánh sáng của những số liệu đặc trưng cho quá trình phát triển đã được bàn luận, điều ngày càng trở nên rõ ràng là theo cả quan điểm lý luận lẫn quan điểm sự kiện thì hai luận điểm đã bị chúng tôi bác bỏ ở trên đến sao lầm. Theo một trong hai luận điểm đó, bản chất của quá trình phát triển được xem như kết quả của hành động trí tuệ, còn theo quan điểm thứ hai là sản phẩm của quá trình tự động hoàn thiện kỹ xảo, xuất hiện như là sự bùng hiếu, ở vào chính thời điểm cuối cùng của quá trình. Ở mức độ như nhau, cả hai luận điểm đều bỏ qua sự phát triển và tỏ ra không đạt yêu cầu khi đối mặt với các sự kiện.

#### IV. CON ĐƯỜNG PHÁT TRIỂN DƯỚI ÁNH SÁNG CỦA CÁC SỰ KIỆN

Các thực nghiệm của chúng tôi cho thấy quá trình phát triển thực sự diễn ra dưới hình thức khác.

Các biến bản thực nghiệm đã chứng tỏ rằng, ngay trong các giai đoạn sớm nhất của sự phát triển của trẻ, nhân tố đưa hoạt động của trẻ từ trình độ này sang trình độ khác không phải là sự nhắc lại, cũng không phải là phát minh. Nguồn gốc phát triển của hoạt động nằm

trong môi trường xã hội bao quanh trẻ và được thể hiện một cách cụ thể trong các quan hệ đặc biệt của trẻ với nghiệm viên. Các quan hệ này thâm sâu vào toàn bộ hoàn cảnh, đòi hỏi việc sử dụng công cụ thực hành và đưa vào đó khía cạnh xã hội. Để trình bày thực chất của các dạng hành vi đó của trẻ em, đặc trưng cho giai đoạn sớm nhất của quá trình phát triển, thì cần phải nói rằng, trẻ tham gia vào tình huống không phải bằng con đường trực tiếp mà là gián tiếp qua người khác. Như vậy chúng tôi đi đến kết luận rằng vai trò của ngôn ngữ được tách ra như một yếu tố đặc biệt trong việc tổ chức hành vi thực tiễn của trẻ em, là mang tính chất quyết định để không những hiểu rõ cấu trúc hành vi, mà cả sự phát minh của nó. Ngôn ngữ có mặt ngay từ thời điểm ban đầu của sự phát triển và trở thành nhân tố quan trọng nhất, mang tính chất quyết định đến sự phát triển đó.

Trẻ em nói trong quá trình giải bài tập thực hành có liên quan đến việc sử dụng công cụ và kết hợp ngôn ngữ với hành động vào một cấu trúc, bằng cách đó, đưa yếu tố xã hội vào hành vi, xác định số phận cũng như con đường phát triển tương lai hành vi của mình. Bằng cách đó, hành vi của trẻ lần đầu tiên được chuyển sang bình diện hoàn toàn mới, bắt đầu được các nhân tố mới định hướng và dẫn đến sự xuất hiện các cấu trúc xã hội trong đời sống tâm lý của nó. Hành vi của trẻ em được xã hội hoá, đó chính là nhân tố cơ bản, quyết định toàn bộ sự phát triển trí tuệ thực hành sau này của trẻ. Ngay từ khi bắt đầu hành động, tình huống cũng giống như đồ vật nói chung đã có ý nghĩa xã hội đối với anh ta. Đối với trẻ em, tình huống như là một nhiệm vụ nghiệm viên đặt ra và trẻ cảm thấy rằng đằng sau nó thường xuyên là con người, không lệ thuộc vào việc họ có mặt trực tiếp hay không. Hành động của trẻ có ý nghĩa trong hệ thống hành vi xã hội và sau này được hướng vào một mục tiêu xác định, được khúc xạ qua lăng kính của các hình thức xã hội của tư duy trẻ em.

Toàn bộ lịch sử phát triển tâm lý của trẻ em đã dạy chúng ta rằng, ngay từ những ngày đầu tiên, sự thích nghi của nó với môi trường đạt được bằng các phương tiện xã hội thông qua những người xung quanh. Con đường từ đồ vật đến trẻ em và từ trẻ em đến đồ vật đều đi qua người khác<sup>(3)</sup>. Chuyển từ con đường phát triển sinh học sang con đường phát triển xã hội, tạo thành mắt xích trung tâm trong quá trình phát triển, là bước ngoặt cơ bản trong lịch sử hành vi của trẻ em. Con đường đi qua người khác - là con đường trung tâm của sự phát triển trí tuệ thực hành. Các thực nghiệm của chúng tôi đã vạch rõ như vậy. ở đây ngôn ngữ đóng vai trò hàng đầu.

Trước mắt nhà nghiên cứu mở ra một bức tranh sau đây:

Hành vi của những trẻ rất nhỏ, trong quá trình giải quyết nhiệm vụ là hợp kim đặc biệt của hai dạng thích ứng: thích ứng với đồ vật và thích ứng với con người; thích ứng với môi trường và với tình huống xã hội. Sự thích ứng đó chỉ được phân hoá ở người lớn. Phản ứng với đồ vật và phản ứng đối với con người tạo ra trong hành vi của trẻ em sự thống nhất đơn giản, chưa phân hoá, mà sau này từ đó phát sinh các hành động hướng vào thế giới bên ngoài và các hình thức xã hội của hành vi. Vào thời điểm này, hành vi của trẻ là hỗn hợp kỳ quặc của cái nọ với cái kia - sự pha trộn hỗn độn các tiếp xúc với con người và phản ứng với đồ vật (người lớn cảm thấy như vậy). Việc kết hợp từ một hoạt động các đối tượng khác nhau của hành vi mà tìm được lời giải thích trong tiền sử phát triển của trẻ bắt đầu từ những ngày đầu tiên của sự tồn tại, được phát hiện trong từng thực nghiệm. Trẻ được đặt đối lập với bản thân và bị tình huống kích thích bắt đầu hành động phù hợp với các nguyên tắc đã được hình thành trong quan hệ của nó đối với môi trường. Điều đó có nghĩa là hành động và ngôn ngữ, tác

<sup>(3)</sup> Ý tưởng này của Vygotski sau này được học trò của ông là D.B Engenin phát triển

động tâm lý và vật lý trộn lẫn với nhau. Chúng tôi gọi đặc điểm trung tâm đó trong hành vi của trẻ là tổ hợp hành động, tương tự như tổ hợp tri giác và tổ hợp ngôn ngữ đã được nghiên cứu rất sâu sắc trong tâm lý học hiện đại, nhờ các công trình của E.Clapaped<sup>(4)</sup> và J. Piaget.

Biên bản các thực nghiệm với trẻ em đã làm sáng tỏ bức tranh tương tự của tổ hợp hành động trong hành vi của chúng.

Trẻ nhỏ được đặt vào tình huống, trong đó không thể đạt kết quả một cách trực tiếp được, đã thể hiện tính tích cực rất phức tạp, mà có thể mô tả như là hỗn hợp không có trật tự của các nỗ lực trực tiếp giành được đối tượng mong muốn của ngôn ngữ mang tính chất xúc cảm, đôi khi thể hiện nguyện vọng của trẻ, đôi khi thay thế sự thoả mãn thực sự bằng lời, các nỗ lực đạt được đối tượng bằng con đường phát biểu phương pháp thành lời, đề nghị nghiên cứu giúp đỡ vv.. Những biểu hiện đó là một mớ hành động hỗn độn và lúc đầu nghiên cứu lâm vào tình trạng khó khăn khi đối mặt với hỗn hợp phong phú nhưng phức hợp các dạng hoạt động loại trừ nhau.

Trong quá trình nghiên cứu tiếp theo, một dãy các hành động mà thoát nhìn, vượt ra khỏi sơ đồ hoạt động cơ bản của trẻ, đã cuốn hút sự chú ý của chúng tôi. Sau khi trẻ đã thực hiện hàng loạt hành động thông minh, có liên quan với nhau, giúp cho nó giải quyết bài tập được đề nghị, thì đột nhiên gặp trở ngại trong việc thực hiện kế hoạch của mình; đột ngột từ bỏ ý định và hướng vào nghiên cứu viên, đề nghị dịch chuyển đổi tượng gần lại và như thế tạo điều kiện cho trẻ hoàn thành nhiệm vụ.

Trở ngại trên đường đi của trẻ làm đứt đoạn tính tích cực của nó và yêu cầu bằng lời đối với người khác, là sự cố gắng lấp đầy sự đứt

<sup>(4)</sup> Nhà tâm lý học Thụy Sĩ, làm việc chủ yếu trong tâm lý học trẻ em và tâm lý học phát triển. Ông có ảnh hưởng lớn đến J.Piaget

quãng đó. Những hoàn cảnh đóng vai trò quyết định về mặt tâm lý thể hiện như sau. Trong các thời điểm khủng hoảng, trẻ yêu cầu sự giúp đỡ của nghiệm viên và như vậy nó đã nêu rõ đã biết gì, cái gì cần phải làm để đạt mục đích nhưng không thể tự mình làm được. Về cơ bản, kế hoạch giải quyết nhiệm vụ đã sẵn sàng, nhưng không thể thực hiện được bằng các hành động của mình. Do đó, nếu như trước đó trẻ tách biệt hành động và việc mô tả nó thì bây giờ tìm cách hợp tác, xã hội hoá tư duy thực hành bằng cách chia sẻ hoạt động của mình với người khác. Nhờ vậy hoạt động của trẻ tham gia vào quan hệ mới với ngôn ngữ. Trẻ có ý thức đưa hành động của người khác vào những nỗ lực giải quyết nhiệm vụ của mình, và không những bắt đầu lập kế hoạch hoạt động của mình trong đầu mà còn tổ chức hành vi của người lớn phù hợp với những đòi hỏi của nhiệm vụ. Nhờ đó, việc xã hội hoá tư duy thực hành sẽ dẫn đến sự tất yếu của việc không chỉ là xã hội hoá các đối tượng, mà còn xã hội hoá các hành động, bằng cách đó tạo ra tiền đề vững chắc cho việc thực hiện nhiệm vụ. Việc kiểm soát hành vi của người khác trong trường hợp này là một bộ phận cần thiết của toàn bộ hoạt động thực tiễn của trẻ.

Hình thức tích cực mới, được hướng vào việc kiểm soát hành vi của người khác chưa được tách ra từ một tổng thể chung. Chúng tôi đã nhiều lần quan sát thấy rằng, trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, trẻ hay trộn lẫn lô gíc hoạt động của mình với lô gíc giải bài tập trong quá trình hợp tác, đưa hành động của người ngoài cuộc vào hành động hoạt động của bản thân. Có lẽ trẻ kết hợp hai cách tiếp cận với hoạt động của mình, trộn lẫn chúng với một tổng thể hỗn độn.

Đôi khi tính chất lộn xộn của hành động được thể hiện trên nền tảng của tư duy sơ khai của trẻ em. Trong một loạt thực nghiệm cho thấy trẻ đã biết rõ kết cục thất bại của các nỗ lực của mình, đã trực tiếp hướng vào đối tượng, vào mục tiêu, yêu cầu chúng tiến gần lại

phía mình hay là hạ xuống tuỳ theo các điều kiện của bài toán. Ở đây sự kết hợp giữa ngôn ngữ và hành động cũng cùng kiểu như vậy. Sự kết hợp này thường xảy ra khi trẻ vừa thực hiện hành động vừa nói chuyện với đối tượng, tiếp xúc với nó cả bằng lời nói và bằng cái que. Trong các trường hợp này chúng tôi đã thấy ngôn ngữ và hành động có liên quan chặt chẽ và sâu sắc như thế nào trong hoạt động của trẻ. Mỗi liên hệ này khác đến mức độ nào so với mối liên hệ giữa chúng mà chúng ta thường gặp ở người lớn.

Hành vi của trẻ nhỏ trong tình huống đã được mô tả ở trên là một tổ hợp phức tạp, trong đó có sự pha trộn các cỗ gắng trực tiếp đạt mục đích, sử dụng công cụ và ngôn ngữ hoặc là giao tiếp với người hướng dẫn thí nghiệm hoặc đi kèm theo hành động làm tăng cường sự nỗ lực của trẻ hướng vào mục đích. Đôi khi ngôn ngữ được hướng trực tiếp vào đối tượng hoạt động. Sự kết hợp kỳ dị giữa ngôn ngữ và hành động là vô nghĩa, nếu chúng ta xem xét nó bên ngoài động thái phát triển. Nếu như chúng ta phân tích nó trong bình diện phát sinh, theo dõi qua các giai đoạn phát triển của trẻ hoặc dưới dạng kết tinh trong hàng loạt thực nghiệm liên tiếp, thì sự kết hợp kỳ lạ này của hai dạng hoạt động có một vai trò nhất định trong lịch sử phát triển của trẻ cũng như có một lô gíc phát triển bên trong.

## V. CHỨC NĂNG CỦA NGÔN NGỮ XÃ HỘI HOÁ VÀ NGÔN NGỮ TỰ KÝ

Quá trình đầu tiên (ngôn ngữ tự kỷ), có liên quan đến sự hình thành ngôn ngữ cho bản thân, điều chỉnh hành động của trẻ và cho phép nó thực hiện nhiệm vụ đã được đặt ra, bằng con đường có tổ chức thông qua sự kiểm soát ban đầu đối với bản thân và hoạt động của mình.

Nếu chú ý nghiên cứu các biên bản thực nghiệm của chúng tôi với trẻ nhỏ, có thể nhận thấy ngôn ngữ tự kỷ có biểu hiện rất phong phú trong quá trình trẻ tiếp xúc với nghiệm viên, yêu cầu giúp đỡ. Các hoàn cảnh phức tạp tạo ra ngôn ngữ tự kỷ rất phong phú và trong điều kiện khó khăn tăng lên thì hệ số ngôn ngữ tự kỷ tăng gấp đôi so với tình huống không phức tạp. Trong một trường hợp khác, khi đi sâu nghiên cứu mối liên hệ giữa ngôn ngữ tự kỷ và các khó khăn, trở ngại xuất hiện trước trẻ em, chúng tôi đã tạo ra các trở ngại mang tính chất thực nghiệm trong hoạt động của chúng.

Chúng tôi tin rằng tình huống đòi hỏi sử dụng công cụ mà điểm then chốt là không thể trực tiếp hành động, tạo điều kiện tốt nhất cho việc xuất hiện ngôn ngữ tự kỷ. Các sự kiện đã khẳng định giả thuyết trên. Chúng tôi quan tâm đến cả hai nhân tố tâm lý có liên quan đến các trở ngại: phản ứng xúc cảm và phi tự động hoá hành động đòi hỏi sự tham gia vào quá trình trí tuệ, về cơ bản đã quy định bản chất của ngôn ngữ tự kỷ và tình huống. Để hiểu đúng bản chất của ngôn ngữ tự kỷ và làm rõ các chức năng phát sinh của nó trong quá trình xã hội hoá trí tuệ thực hành của trẻ, điều quan trọng cần nhớ một sự kiện được rút ra từ thực nghiệm là ngôn ngữ tự kỷ có liên quan đến ngôn ngữ xã hội qua hàng nghìn giai đoạn quá độ.

Thông thường các hình thức quá độ chưa được hiểu sâu sắc đến mức có thể xác định câu nói này hay câu nói khác của trẻ là dạng ngôn ngữ nào. Sự giống nhau, lệ thuộc lẫn nhau của hai hình thức ngôn ngữ được biểu hiện bằng mối liên hệ chặt chẽ của các chức năng đảm trách hai hình thức hoạt động ngôn ngữ đó. Thật là sai lầm nếu nghĩ rằng ngôn ngữ xã hội của trẻ chỉ đơn thuần bao gồm những lời nói gọi nghiệm viên giúp đỡ: Ngôn ngữ của trẻ luôn luôn chứa đựng trong mình các yếu tố biểu cảm, sự thông báo về việc trẻ định làm vv... Trong thời gian thực nghiệm, chỉ cần kiểm chế ngôn ngữ xã hội

của nó (chẳng hạn nghiệm viên đi ra khỏi phòng, bỏ qua câu hỏi của trẻ ...) thì ngôn ngữ tự kỷ tăng lên ngay lập tức.

Nếu như ở các giai đoạn sơ khai của sự phát triển trẻ em, ngôn ngữ tự kỷ còn chưa chứa đựng các chỉ dẫn về phương pháp giải bài tập thì điều đó được thể hiện trong ngôn ngữ hướng vào người lớn. Trẻ đã tuyệt vọng đạt mục đích bằng con đường trực tiếp, hướng vào người lớn và trình bày bằng lời phương pháp giải mà chính nó không thể áp dụng được. Sự thay đổi lớn xảy ra khi ngôn ngữ đã được xã hội hoá, khi thay vì nêu kế hoạch giải bài tập cho nghiệm viên, trẻ tự hướng vào bản thân. Trong trường hợp này, ngôn ngữ tham gia vào giải bài tập đã từ phạm trù tâm lý bên ngoài biến thành chức năng tâm lý bên trong. Trẻ tổ chức hành vi bản thân theo kiểu loại mang tính chất xã hội, áp dụng vào bản thân chính phương pháp hành động mà trước đó nó đã áp dụng với người khác. Như vậy, nguồn gốc của hoạt động trí tuệ và kiểm soát hành vi của bản thân trong việc giải quyết nhiệm vụ thực tiễn, phức tạp không phải là sự phát minh ra một hành động lô gíc đơn thuần nào đó, mà là áp dụng quan hệ xã hội đối với bản thân, chuyển hình thức xã hội của hành vi vào tổ chức tâm lý riêng của mình<sup>(5)</sup>.

Hàng loạt quan sát đã cho phép chúng tôi vạch ra con đường phức tạp mà trẻ đi qua trong quá trình nhập tâm hoá (chuyển vào trong) ngôn ngữ xã hội. Các trường hợp, khi nghiệm viên (mà trước đó trẻ hay yêu cầu giúp đỡ) rời khỏi vị trí của mình, đã thể hiện rất rõ yếu tố quyết định của mình. Chính trong những điều kiện đó, trẻ không có khả năng tiếp xúc với người lớn và khi đó chức năng có tổ chức về mặt xã hội được chuyển sang ngôn ngữ tự kỷ và chỉ rõ con đường giải bài tập và dần dần đưa trẻ đến chỗ độc lập giải quyết nó.

<sup>(5)</sup> Xem thêm tác phẩm của Vugotxki "Vấn đề phát triển mang tính chất văn hóa của trẻ em", "Lịch sử các chức năng tâm lý cấp cao"

Hàng loạt các thực nghiệm liên tục theo thời gian đã cho phép chúng tôi có điều kiện tách ra các giai đoạn của quá trình đó và việc hình thành hệ thống hành vi mới của khuôn mẫu xã hội đã trở nên dễ hiểu hơn. Do vậy, lịch sử của quá trình đó là lịch sử xã hội hoá trí tuệ thực hành của trẻ và đồng thời là lịch sử xã hội của các chức năng ký hiệu.

## VI. SỰ THAY ĐỔI CÁC CHỨC NĂNG NGÔN NGỮ TRONG HOẠT ĐỘNG THỰC TIỄN

Chúng tôi muốn nêu lên vấn đề thứ hai, sự cải tổ không kém phần quan trọng mà ngôn ngữ trẻ em phải trải qua trong các thực nghiệm của mình. Sau khi đã làm rõ mối quan hệ qua lại giữa ngôn ngữ và hành động, nghiên cứu cấu trúc động thái đó chúng tôi đã phát hiện ra sự kiện sau: cấu trúc của quan hệ đó, không ổn định trong suốt các thực nghiệm; Ngôn ngữ và hành động có sự thay đổi quan hệ với nhau, tạo ra một hệ thống chức năng động với tính chất quan hệ không ổn định.

Nếu như trừu tượng hoá khỏi hàng loạt những thay đổi phức tạp mà chúng ta đã quan tâm trên bình diện khác, chúng tôi buộc phải tách sự tiến bộ cơ bản về mặt chức năng trong hệ thống đó, có ảnh hưởng mang tính chất quyết định đến số phận của nó, đưa đến sự cải tổ bên trong nó: Ngôn ngữ của trẻ, trước đó đi kèm theo hoạt động và phản ánh những sai lầm cơ bản của nó trong các hình thức hỗn độn, rồi rạc được đưa đến điểm khởi đầu mang tính chất bước ngoặt của quá trình đi trước hành động, soi rọi cho các hành động đã cân nhắc nhưng chưa được thực hiện. Chúng tôi đã quan sát thấy trong quá trình phát triển trí tuệ thực hành, một quá trình tương tự như trong hệ thống chức năng cơ động khác.

Trong quá trình vẽ có sự tham gia của ngôn ngữ. Tương tự như việc trẻ vẽ tranh: lúc đầu trẻ vẽ và chỉ sau khi nhìn thấy kết quả hoạt động của mình, trẻ nhận biết nó và đặt tên cho chủ đề của bức tranh bằng lời. Trong hoạt động thực tiễn: lúc đầu trẻ ghi nhận bằng lời kết quả hoạt động hay các thành phần của nó. Trong trường hợp tốt nhất, trẻ không nói lên kết quả mà phản ánh thời điểm hành động trước đó. Cũng giống như việc gọi tên chủ đề bức tranh trong quá trình phát triển của hoạt động vẽ, được chuyển dịch đến điểm mở đầu một quá trình, sơ đồ hành động bắt đầu được trẻ phát biểu bằng lời trực tiếp, trước khi bắt đầu hành động, báo trước việc triển khai tiếp theo của nó.

Sự kết hợp đó không chỉ nói đến sự chuyển dịch về mặt thời gian của ngôn ngữ trong quan hệ đối với hành động, mà còn nói đến sự thay đổi trọng tâm chức năng của cả hệ thống. Ở giai đoạn thứ nhất, ngôn ngữ đi sau hành động, phản ánh và tăng cường kết quả hành động, và trong quan hệ cấu trúc vẫn lệ thuộc vào hành động, sinh ra bởi hành động. Trong giai đoạn thứ hai, chức năng lập kế hoạch của ngôn ngữ đã thực sự xuất hiện, ngôn ngữ đã chuyển sang thời điểm ban đầu của hành động, bắt đầu chi phối hành động, điều khiển, quyết định chủ đề và diễn biến của hành động. Như vậy ngôn ngữ đã bắt đầu định hướng hành động trong tương lai.

Chức năng lập kế hoạch của ngôn ngữ thường được xem xét tách rời chức năng phản ánh của nó và thậm chí còn đối lập với nhau. Tuy nhiên phân tích phát sinh cho thấy, sự đối lập đó chỉ đơn thuần dựa vào cấu trúc lô gíc của hai chức năng. Ngược lại, trong các thực nghiệm, chúng tôi đã phát hiện thấy, có tồn tại các hình thức khác nhau của mối liên hệ bên trong giữa hai chức năng và từ đó rút ra kết luận, việc chuyển từ chức năng này sang chức năng khác, sự xuất hiện chức năng lập kế hoạch của ngôn ngữ từ chức năng phản ánh, chính là điểm then chốt mang tính chất phát sinh. Chính điểm then chốt này đã

liên kết các chức năng cấp thấp của ngôn ngữ với các chức năng cấp cao và giải thích nguồn gốc thực sự của chúng.

Chính vì thế mà ngôn ngữ của trẻ lúc đầu là khuôn mẫu ngôn ngữ của hoạt động hay của các bộ phận của nó, phản ánh hay tăng cường kết quả của nó. Ở các giai đoạn tiếp theo, đã bắt đầu dịch chuyển về thời điểm ban đầu của hành động, dự báo và định hướng hành động, hình thành hành động phù hợp với khuôn mẫu trước đây đã được ghi nhận trong ngôn ngữ từ trước.

Quá trình phát triển này không có điểm gì chung với quá trình diễn dịch lô gíc, với kết luận lô gíc rút ra từ việc trẻ em phát hiện ra nguyên tắc ứng dụng thực tiễn của ngôn ngữ.

Các nghiên cứu từng bước đã vạch ra các sự kiện buộc chúng tôi phải giả thiết rằng ngôn ngữ có tính chất tổng kết đó, đã tạo khuôn mẫu cho quãng đường đã qua, đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành quá trình mà nhờ đó trẻ có khả năng không chỉ đưa ngôn ngữ đi kèm hành động, mà còn nhờ sự giúp đỡ của nó tìm được con đường đúng đắn giải quyết nhiệm vụ. Tuỳ theo mức độ ngôn ngữ trở thành chức năng bên trong mà nó có khả năng bắt đầu chuẩn bị lời giải sơ bộ cho vấn đề trên bình diện ngôn ngữ. Lời giải này, qua diễn biến các thực nghiệm tiếp theo của chúng tôi, được hoàn thiện từ ngôn ngữ khuôn mẫu, tổng kết cái đã thực hiện, chuyển sang lập kế hoạch ngôn ngữ ban đầu cho hành động tương lai.

Chức năng phản ánh này của ngôn ngữ giúp chúng tôi làm rõ quá trình hình thành chức năng lập kế hoạch phức tạp của nó, hiểu được nguồn gốc phát sinh thực sự của nó. Chúng tôi có điều kiện nhận rõ nguồn gốc các trình độ cấp cao của hoạt động trí tuệ, với toàn bộ tính chất phức tạp và trật tự chuyển tiếp từ giai đoạn này sang giai đoạn khác của nó. Cái mà trước đây người ta cho là phát minh bất ngờ của trẻ hoá ra là kết quả của sự phát triển phức tạp, lâu dài, trong đó

chức năng xúc cảm, chức năng giao tiếp của ngôn ngữ ban đầu và chức năng phản ánh, tạo dựng khuôn mẫu từ tình huống có vị trí nhất định trong bậc thang phát triển. Thang đó bắt đầu bằng các phản ứng thị giác thô sơ của trẻ và được kết thúc bằng hoạt động phức tạp được kế hoạch hoá theo thời gian.

Lịch sử ngôn ngữ diễn ra trong quá trình hoạt động thực tiễn, có liên quan đến những cải tổ sâu sắc toàn bộ hành vi của trẻ. Ở đây có cái gì đó lớn hơn nhiều so với sự kiện đơn giản chỉ nói rằng, ngôn ngữ ban đầu là quá trình tâm lý bên ngoài bây giờ trở thành chức năng tâm lý bên trong, rằng lúc đầu đi ra khỏi việc giải quyết vấn đề, nhưng ở cuối con đường phát triển, nó lại đóng vai trò trí tuệ và trở thành công cụ giải quyết nhiệm vụ một cách có tổ chức. Việc cải tổ hành vi đó có ý nghĩa sâu sắc hơn nhiều. Nếu vào thời kỳ phát triển ban đầu, trẻ hành động trong hoàn cảnh trực tiếp, hướng toàn bộ tính tích cực của mình vào các đối tượng hấp dẫn nó, thì bây giờ tình huống đã phức tạp hơn nhiều. Giữa đối tượng như là mục đích lôi cuốn trẻ và hành vi của nó, xuất hiện các kích thích loại thứ hai. Các kích thích này không hướng vào đối tượng mà vào việc tổ chức, lập kế hoạch hành vi cá nhân mình. Các kích thích ngôn ngữ hướng vào trẻ em, được cải tổ trong quá trình tiến hoá từ phương tiện kích thích người khác thành phương tiện kích thích chính hành vi của bản thân, đã cải tổ tận gốc hành vi của trẻ.

Trẻ đã ở trong trạng thái thích ứng với tình huống đặt ra cho nó, giàn tiếp qua con đường kiểm soát ban đầu và tổ chức sơ bộ hành vi của bản thân mình. Điều đó chính là sự khác biệt mang tính nguyên tắc so với hành vi động vật. Hành vi của trẻ chưa đựng những nhân tố cần thiết bên trong của quan hệ xã hội đối với bản thân và đối với các hành động của mình. Các hành động này trở thành hoạt động xã hội, chuyển vào bên trong chủ thể.

Điều đó được trao cho trẻ em nhờ con đường phát triển đã đi qua, bảo đảm mức độ nhất định sự tự do của hành động trong quan hệ với tình huống, mức độ độc lập đối với các đối tượng xung quanh, điều mà khỉ đã bị tước mất và do đó trở thành "Nô lệ của trường thị giác", theo cách nói kinh điển của Keler. Hơn nữa, trẻ đã chấm dứt hành động trong không gian trực tiếp, trực quan. Sau khi lập kế hoạch hành vi của mình, huy động và khai quát kinh nghiệm quá khứ của bản thân cho việc tổ chức hoạt động trong tương lai, trẻ bắt đầu chuyển sang hành động tích cực được triển khai theo thời gian.

Trong thời điểm mà nhờ sự giúp đỡ có kế hoạch của ngôn ngữ, các thành phần như biểu tượng về tương lai, toàn bộ trường tâm lý trong đó cá nhân hành động tham gia vào hoạt động như một thành tố tích cực có sự thay đổi cơ bản và toàn bộ hành vi cũng được cải tổ tận gốc. Tri giác của trẻ bắt đầu được tổ chức theo các quy luật mới, khác với những quy luật của trường thị giác tự nhiên.

Sự kết hợp trường thị giác và trường vận động đã được khắc phục và các hành động tuỳ hứng trực tiếp mà trẻ đã sử dụng để phản ứng với từng đối tượng, bây giờ đã được kiềm chế. Sự chú ý của trẻ đã được vận hành theo cách khác, trí nhớ từ bộ máy ghi chép thụ động được biến thành chức năng chọn lọc tích cực và sự nhớ lại một cách tích cực mang tính chất trí tuệ.

Cùng với sự gián tiếp phức tạp của trình độ các chức năng tâm lý cấp cao về sự cải tổ tận gốc hành vi được dựa trên cơ sở mới. Sau khi đã nghiên cứu quá trình phát sinh là kết quả của việc đưa các phương pháp sử dụng công cụ, các hình thức ký hiệu của hoạt động vào trong quá trình phát triển, bây giờ chúng tôi cần phải chú ý đến việc phân tích những cải tổ đã làm phát sinh sự tiến bộ trong quá trình phát triển các chức năng tâm lý cơ bản.

## *Chương II*

# **CHỨC NĂNG CỦA CÁC KÝ HIỆU TRONG SỰ PHÁT TRIỂN CÁC QUÁ TRÌNH TÂM LÝ CẤP CAO**

Chúng tôi đã nghiên cứu một đoạn nhỏ hành vi phức tạp của trẻ em và đã đi đến kết luận rằng, trong tình huống có liên quan đến việc sử dụng công cụ, hành vi của trẻ nhỏ có bản chất và nguyên tắc khác hẳn với hành vi của khỉ dạng người. Có thể nói rằng, phần lớn nó được đặc trưng bởi cấu trúc đối lập, thay vì sự lệ thuộc hoàn toàn của thao tác và công cụ vào cấu trúc của trường thị giác (ở khỉ) ở trẻ em thao tác và công cụ đã được giải phóng khỏi trường thị giác. Nhờ có ngôn ngữ tham gia vào thao tác, trẻ được tự do rất lớn so với cái mà ta đã thấy trong hành động mang tính chất công cụ của khỉ. Trẻ có khả năng giải quyết tình huống thực tiễn, sử dụng các công cụ không nằm trực tiếp trong trường thị giác, làm chủ được tình huống nhờ có sự làm chủ bản thân từ đầu cũng như sơ bộ tổ chức hành vi của bản thân. Trong tất cả các thao tác đó, chính cấu trúc quá trình tâm lý cũng có sự biến đổi cơ bản. Các hành động trực tiếp hướng vào môi trường được thay thế bằng các hành động gián tiếp, phức tạp. Ngôn ngữ tham gia vào thao tác trở thành hệ thống ký hiệu tâm lý, có được ý nghĩa chức năng đặc biệt và đưa đến việc đổi mới toàn bộ tổ chức hành vi.

Hàng loạt các quan sát đã thuyết phục chúng tôi rằng sự đổi mới tổ chức mang tính chất văn hoá đó, không chỉ đặc trưng cho hình thức hành vi phức tạp, có liên quan đến việc sử dụng công cụ mà chúng tôi đã mô tả. Ngược lại, thậm chí cả các quá trình tâm lý riêng biệt, đơn giản về tính chất, là các bộ phận cấu thành tham gia vào hành động phức tạp của trí tuệ thực hành ở trẻ em cũng có sự thay đổi và được cải

tổ một cách sâu sắc so với ở động vật. Những chức năng mà trước đây thường được coi là đơn giản nhất thì ở trẻ đã tuân theo các quy luật khác so với các quy luật ở các thời kỳ phôi thai của phát triển chủng loại, được đặc trưng bởi chính cấu trúc tâm lý gián tiếp trong trường hợp hình vi sử dụng công cụ phức tạp. Việc phân tích chi tiết cấu trúc của các quá trình tâm lý riêng biệt tham gia vào hành động của trẻ em, đã được mô tả ở trên, cho phép khẳng định điều đó và chúng tôi cả học thuyết về cấu trúc các quá trình đơn giản riêng biệt của hành vi trẻ em cũng cần phải được xem xét lại.

## I. SỰ PHÁT TRIỂN CÁC HÌNH THỨC TRI GIÁC CẤP CAO

Chúng tôi bắt đầu từ tri giác - một hành động mà người ta thường tưởng rằng bị các quy luật tự nhiên chi phối và cố gắng chứng minh rằng quá trình bị lệ thuộc nhiều nhất vào tình huống hiện thời trong sự phát triển của trẻ cũng được cải tổ trên cơ sở mới. Tuy vẫn bảo toàn được sự giống nhau về hiện tượng bề ngoài với cùng một chức năng ở động vật, nhưng về thành phần bên trong, cấu trúc và phương pháp hoạt động và bản chất tâm lý đã thuộc về các chức năng cấp cao, được hình thành trong quá trình phát triển lịch sử và có lịch sử đặc biệt trong quá trình phát sinh cá thể.

Trong chức năng cấp cao của tri giác, chúng tôi đã gặp những quy luật hoàn toàn mới so với các quy luật đã được khám phá bằng phân tích tâm lý đối với các hình thức đơn giản, tự nhiên của nó. Điều dễ hiểu là các quy luật đã từng thống trị trong tâm - sinh lý học về tri giác mang tính chất tự nhiên không bị mất đi cùng với sự chuyển tiếp sang hình thức cấp cao, nhưng đã lùi xuống bình diện thứ yếu, tiếp tục tồn tại bên trong các quy luật mới, dưới hình thức thu hẹp và lệ thuộc.

Trong lịch sử phát triển tri giác của trẻ, chúng tôi đã thấy một quá trình, về bản chất tương tự như quá trình đã được nghiên cứu trong lịch sử cấu tạo bộ máy thần kinh; trong đó các hệ thống cấp thấp, cổ điển với các chức năng sơ khai được tham gia vào các tầng bậc mới cấp cao, tiếp tục tồn tại với tư cách là yếu tố lệ thuộc bên trong một tổng thể mới.

Sau các công trình của Keler (1930) người ta đã biết cấu trúc trường thị giác đóng vai trò quyết định như thế nào trong quá trình thực hiện các thao tác của khỉ.

Toàn bộ quá trình giải quyết nhiệm vụ từ đầu cho đến cuối về thực chất là chức năng tri giác của khỉ, Keler có đầy đủ cơ sở để nói rằng: những con vật đó là nô lệ của trường thị giác ở mức độ cao hơn là người lớn; khỉ không có khả năng tuân theo cấu trúc thị giác hiện có bằng các nỗ lực tuỳ tiện. Chính trong sự lệ thuộc trường thị giác đó, Keler đã thấy được cái gì đã liên kết khỉ với các động vật khác có cấu tạo cơ thể khác xa với nó như quạ chẳng hạn (thực nghiệm của M.Getx). Thực vậy, chúng tôi vị tất đã sai lầm, nếu như trong sự phụ thuộc mang tính chất nô lệ vào cấu trúc của trường thị giác, nhìn thấy quy luật cơ bản đang thống trị tri giác trong toàn bộ tính đa dạng của các hình thức tự nhiên của nó.

Đặc điểm cơ bản này gắn liền với bất cứ quá trình tri giác nào, vì nó không vượt ra khỏi phạm vi các hình thức tổ chức tâm - sinh lý tự nhiên.

Tri giác của trẻ, vì đã trở thành tri giác của con người, được phát triển không giống sự tiếp tục trực tiếp và hoàn thiện tiếp theo của các hình thức như đã biết ở động vật, cho dù là động vật rất gần gũi đối với con người, mà đã thực hiện một bước nhảy vọt từ hình thức mang tính chất động vật sang hình thức mang tính chất lịch sử của sự tiến hoá tâm lý.

Các chuỗi thực nghiệm đặc biệt do chúng tôi đặt ra để làm sáng tỏ vấn đề này, đã cho phép phát hiện các quy luật mang tính chất nguyên tắc, đặc trưng cho hình thức cấp cao của tri giác. Chúng tôi không thể đề cập đến vấn đề này với toàn bộ chiều rộng và tính phức tạp của nó mà chỉ giới hạn ở việc phân tích một yếu tố mang tính chất trung tâm. Tiện lợi hơn cả là dựa vào các thực nghiệm về sự phát triển tri giác các bức tranh.

Các thực nghiệm, đã tạo điều kiện để mô tả những nét đặc trưng của tri giác trẻ em và sự lệ thuộc của nó vào sự tham gia của các cơ chế tâm lý cấp cao, mà cơ sở của chúng đã được A.Binet đặt ra và được V. Stecner phân tích một cách chi tiết (1922). Cả hai tác giả, khi quan sát việc tả tranh của trẻ nhỏ, đã phát hiện thấy rằng quá trình đó là như nhau trên các cấp độ phát triển khác nhau của tri giác ở trẻ em. Nếu trẻ hai tuổi, khi mô tả cái mà nó nhìn thấy trong tranh thường giới hạn bằng việc chỉ vào các đối tượng riêng biệt, rời rạc, thì sau một thời gian nào đó nó chuyển sang mô tả các hành động, để rồi sau đó chỉ ra các quan hệ phức tạp giữa các đối tượng được vẽ riêng biệt. Những số liệu đó đã thúc đẩy Stecner đi đến việc phát hiện con đường phát triển tri giác của trẻ em và mô tả các giai đoạn tri giác các đối tượng, các hành động, quan hệ riêng rẽ như là các giai đoạn mà tri giác đã đi qua trong lứa tuổi trẻ em.

Những số liệu đó được tâm lý học hiện đại chấp nhận, như là các số liệu đã được xác định chính xác, đã làm chúng tôi ngạc nhiên. Trên thực tế, nếu đi sâu nghiên cứu sẽ thấy rằng điều đó mâu thuẫn với tất cả những gì mà chúng ta biết về sự phát triển hành vi trẻ em và các cơ chế tâm - sinh lý cơ bản của nó. Hàng loạt các sự kiện không thể bàn cãi đã vạch rõ sự phát triển các quá trình tâm sinh lý được bắt đầu ở trẻ từ các hình thức phân tán, tổng thể, chỉ sau đó mới chuyển sang các hình thức có tính chất phân hoá.

Một số lượng lớn các quan sát sinh lý học đã chứng tỏ điều đó cũng đúng cho sự phát triển của vật động. Các thực nghiệm của G.Phönkent<sup>(6)</sup>, H.Vecner<sup>(7)</sup> và những người khác đã khẳng định rằng tri giác nhìn của trẻ cũng đi theo con đường như vậy. Việc Stecner khẳng định rằng giai đoạn tri giác từng đối tượng riêng biệt diễn ra trước giai đoạn tri giác tinh huống một cách tổng thể là mâu thuẫn trực tiếp với các số liệu này. Hơn thế nữa nếu tiếp tục ý tưởng của Stecner đến tận cùng lôgic, chúng tôi buộc phải giả thiết rằng trong các pha phát triển ban đầu, tri giác của trẻ còn mang tính chất rời rạc, bộ phận; tri giác từng đối tượng riêng biệt diễn ra sau trình độ tri giác, khi mà trẻ có khả năng tri giác các bộ phận hay tính chất riêng của chúng và chỉ sau đó mới liên kết chúng vào các đối tượng, rồi liên kết các đối tượng vào tinh huống hiện hành. Trước mắt chúng tôi là bức tranh phát triển tri giác trẻ em, thấm nhuần chủ nghĩa duy lý và đối lập với tất cả những gì chúng tôi đã biết từ những công trình nghiên cứu mới nhất.

Mâu thuẫn giữa tuyến phát triển của các quá trình tâm sinh lý cơ bản ở trẻ em và các sự kiện đã được Stecner mô tả, chỉ có thể được giải thích bằng cách cho rằng quá trình tri giác mô tả tranh phức tạp hơn nhiều so với hành động tâm lý đơn giản mang tính chất tự nhiên. Ở đây các nhân tố mới tham gia đã làm thay đổi tận gốc quá trình tri giác.

Nhiệm vụ đầu tiên của chúng tôi là vạch ra việc mô tả bức tranh, do Stecner nghiên cứu, là không thích hợp với tri giác mang tính chất trực tiếp của trẻ. Ông đã cố gắng, bằng thí nghiệm của mình, làm rõ các giai đoạn tri giác đó. Ngay một thí nghiệm rất đơn giản đã xác nhận điều đó. Chỉ cần yêu cầu trẻ 2 tuổi tả lại nội dung của bức tranh

<sup>(6)</sup> Nhà tâm lý học duy tâm Đức phái Lép xích

<sup>(7)</sup> Nhà tâm lý học Đức, chuyên gia tâm lý học trẻ em và tâm lý học tri giác

đã được em tri giác bằng cử chỉ (ngôn ngữ bị loại trừ trong khi mô tả) thì sẽ thấy: trẻ ở giai đoạn mang tính chất đồ vật (theo Stecner) tri giác rất tốt toàn bộ tình huống của bức tranh và dễ dàng tái hiện lại. Thực chất, sau pha tri giác đồ vật ẩn chứa sự tri giác sống động và trọn vẹn, hoàn toàn phù hợp với bức tranh đã được xem và đã làm sụp đổ giả thiết về tính chất đơn giản của tri giác ở độ tuổi này. Những gì thường được coi là tính chất tri giác tự nhiên của trẻ, trên thực tế hoá ra là đặc điểm ngôn ngữ của nó. Nói cách khác, đó chính là đặc điểm của tri giác được ngôn ngữ hoá của nó.

Các quan sát đối với trẻ nhỏ đã cho thấy chức năng ban đầu của từ mà trẻ sử dụng thực ra có thể quy vào việc chỉ, dẫn, vào việc tách đối tượng từ tổng thể tình huống mà trẻ đã tri giác. Những từ ngữ ban đầu ở trẻ có kèm theo các cử chỉ phong phú và hàng loạt các quan sát kiểm tra đã thuyết phục chúng tôi về tính đúng đắn của nó. Ngay từ bước phát triển ban đầu của trẻ, từ ngữ đã can thiệp vào quá trình tri giác của nó, tách ra các phần tử riêng biệt, khắc phục cấu trúc tự nhiên của trường thị giác, tạo ra, đưa vào các trung tâm cấu trúc mới, cơ động. Ngôn ngữ không đơn giản đi kèm tri giác của trẻ em mà ngay từ các giai đoạn ban đầu đã tham gia tích cực vào tri giác. Trẻ bắt đầu tri giác thế giới không chỉ bằng mắt mà còn thông qua ngôn ngữ.

Yếu tố cơ bản trong sự phát triển tri giác của trẻ em được gán cho chính quá trình này.

Cấu trúc gián tiếp, phức tạp này của tri giác có ảnh hưởng đến tính chất của những mô tả mà Stecner đã nhận được ở trẻ trong các thực nghiệm với các bức tranh.

Khi trẻ nêu nhận xét về bức tranh đã được xem, không chỉ đơn giản nói thành lời các tri giác mang tính chất tự nhiên mà nó đã nhận được, thể hiện chúng dưới dạng từ ngữ chưa hoàn thiện, mà thực ra là đã dùng ngôn ngữ phân chia tri giác, tách các điểm mốc từ tổ hợp trọn

vẹn, đưa vào tri giác yếu tố phân tích và bằng cách đó, thay đổi cấu trúc tự nhiên của quá trình tâm lý phức tạp mang tính chất gián tiếp.

Sau này, khi các cơ chế trí tuệ có liên quan đến ngôn ngữ được cải tổ, khi chức năng phân tách của ngôn ngữ đã trở thành chức năng tổng hợp, sự tri giác được ngôn ngữ hoá sẽ có những thay đổi mới, khắc phục tính chất rời rạc ban đầu và chuyển sang các hình thức tri giác mang tính chất nhận thức phức tạp hơn. Có thể thấy các quy luật tự nhiên của tri giác, dưới các hình thức trực quan nhất trong các quá trình thụ cảm của động vật cấp cao, nhờ việc đưa vào ngôn ngữ rành mạch, đã thay đổi nền tảng của chúng, và sự tri giác của con người có tính chất hoàn toàn mới.

Việc đưa ngôn ngữ vào có ảnh hưởng mang tính chất cải tổ đến các quy luật tri giác tự nhiên, thể hiện rất rõ ràng khi ngôn ngữ can thiệp gây trở ngại và làm phức tạp việc tri giác bình thường và tổ chức tri giác theo các quy luật khác với các quy luật phản ánh tình huống một cách tự nhiên. Có thể nhìn thấy một cách tốt nhất sự cải tổ cấu trúc ngôn ngữ của tri giác ở trẻ trong hàng loạt thực nghiệm mà chúng tôi đã tiến hành (xem chương I cuốn sách này).

## II. PHÂN CHIA SỰ THỐNG NHẤT BAN ĐẦU CỦA CÁC CHỨC NĂNG CẢM GIÁC - VẬN ĐỘNG

Việc chuyển sang các hình thức hành vi mới về chất, nhìn chung không bị hạn chế bởi những thay đổi bên trong lĩnh vực tri giác mà chúng tôi đã mô tả. Điều quan trọng hơn là thay đổi cả quan hệ của tri giác với các chức năng tham gia thao tác trí tuệ trọn vẹn, vị trí và vai

trò của hệ thống hành vi cơ động có liên quan đến việc sử dụng công cụ.

Tri giác của động vật cấp cao không bao giờ được thực hiện một cách độc lập, cách ly nhưng luôn luôn tạo ra một bộ phận của tổng thể và chỉ có như vậy mới hiểu được các quy luật của kiểu tri giác này. Khi không thụ động tri giác tình huống sẵn có bằng thị giác, mà toàn bộ hành vi được hướng vào việc chiếm lĩnh đối tượng đã hấp dẫn nó. Cấu trúc phức tạp, sự kết hợp thực sự của các yếu tố bộ phận mang tính chất bản năng, xúc cảm, vận động, trí tuệ là đối tượng duy nhất có thực của nghiên cứu tâm lý, mà từ đó chỉ bằng phương pháp trừu tượng hoá và phân tích mới có thể tách biệt tri giác như một hệ thống tách biệt, khép kín. Những công trình nghiên cứu thực nghiệm về sự phát sinh tri giác đã cho thấy hệ thống cơ động các mối liên hệ và quan hệ giữa các chức năng riêng rẽ được cài tổ trong quá trình phát triển của trẻ, không kém so với từng yếu tố riêng biệt trong chính hệ thống tri giác.

Từ tất cả những thay đổi đóng vai trò quyết định trong sự phát triển tâm lý trẻ em, căn cứ vào ý nghĩa khách quan, cần phải đặt quan hệ cơ bản: tri giác - vận động vào vị trí hàng đầu.

Trong tâm lý học, từ lâu người ta đã xác định rằng bất cứ việc tri giác nào cũng đều có sự kế tiếp mang tính chất cơ động trong vận động. Nhưng chỉ gần đây mới hoàn toàn nhận được quan điểm của tâm lý học trước đây cho rằng tri giác và vận động là hai yếu tố độc lập, tách biệt, có thể tham gia mối quan hệ mang tính chất liên tưởng với nhau, giống như hai từ vô nghĩa liên kết với nhau trong các thực nghiệm về việc học thuộc lòng. Tâm lý học hiện đại ngày càng nhận thức được rõ ràng ý tưởng cho rằng sự thống nhất ban đầu của các quá trình cảm giác và vận động là giả thuyết phù hợp hơn nhiều với các sự kiện, so với giả thuyết về sự cách biệt của chúng ngay từ

ban đầu. Trong các phản xạ sơ cấp và các phản ứng đơn giản, chúng tôi thấy có sự kết hợp của trí giác và vận động. Điều đó chứng minh hùng hồn rằng cả hai bộ phận đó là các yếu tố không thể tách rời của một tổng thể cơ động, thống nhất, của một quá trình tâm sinh lý thống nhất. Sự thích ứng đặc biệt của cấu trúc phản ứng vận động đối với tính chất của kích thích, là câu đố không giải được đối với tâm lý học trước đây, chỉ được lý giải trong điều kiện giả thuyết rằng có sự thống nhất và tính trọn vẹn ngay từ đầu của các cấu trúc cảm giác.

Sự tương ứng đó của cấu trúc các quá trình cảm giác và vận động được giải thích bằng tính chất cơ động của trí giác, không chỉ tồn tại trong các dạng đơn giản của các quá trình phản ứng, mà còn tồn tại ở cấp độ hành vi cao cấp. Trong các thực nghiệm với các thao tác trí tuệ và sử dụng công cụ ở khỉ, Keler<sup>(8)</sup> đã quan sát thấy các đối tượng hình như nhận được vec tơ và di chuyển trong trường thị giác theo hướng mục tiêu, trong quá trình nghiên cứu tình huống mà khỉ buộc phải giải quyết.

Sự tự quan sát không đầy đủ của khỉ ở đây hoàn toàn được thay thế bằng sự mô tả vận động của nó. Sự vận động này giống như là sự tiếp tục cơ động trực tiếp trí giác của khỉ. Một bình luận thành công về mặt thực nghiệm (chúng tôi đã có dịp kiểm tra lại trong phòng thí nghiệm của mình) do E.Yens<sup>(9)</sup> tiến hành với khỉ đã xác nhận điều đó. Như vậy sự thống nhất của các quá trình cảm giác và vận động trong thao tác trí tuệ được thể hiện dưới dạng đơn thuần; sự chuyển động đã được đưa vào trường cảm giác và như vậy các cơ chế bên trong lý giải sự phù hợp của các thành phần cảm giác và vận động của thao tác trí tuệ ở khỉ đã trở thành hoàn toàn dễ hiểu.

<sup>(8)</sup> Xem chi tiết đánh giá của Vugotksi trong lời tựa cho cuốn sách của Keler "Nghiên cứu trí tuệ khỉ dạng người"

<sup>(9)</sup> Nhà tâm lý học Đức có nhiều tác phẩm nổi tiếng về tâm lý học trẻ em

Trong các thực nghiệm dành cho việc nghiên cứu vận động có kèm theo các quá trình cảm xúc bên trong, chúng tôi đã chỉ rõ rằng phản ứng vận động tham gia một cách liên tục, không ngừng vào các quá trình xúc cảm như thế nào, rằng nó có thể được dùng làm tấm gương phản chiếu, mà qua đó có thể đọc rõ chi tiết cấu trúc tiềm ẩn của quá trình xúc cảm không thể quan sát trực tiếp được. Chính sự kiện có ý nghĩa nguyên tắc này cho phép rút ra từ sự phản ánh mang tính chất vận động liên hợp có chủ định, một phương tiện chuẩn đoán tốt, cho phép xác nhận một cách khách quan cả các thể nghiệm do nghiệm thể che dấu (thực nghiệm chẩn đoán dấu vết tội phạm) cũng như các phác cảm bị chèn ép ra khỏi chủ thể (ám thị sau thôi miên, các dấu vết xúc cảm vô thức vv..).

Mỗi quan hệ tự nhiên, ban đầu của tri giác và vận động, sự tham gia của chúng trong một hệ thống tâm lý thống nhất bị phân hoá trong quá trình phát triển mang tính chất văn hoá và bị thay thế bởi các quan hệ mới, mang tính chất cấu trúc hoàn toàn mới, từ khi ngôn ngữ hay một ký hiệu nào đó vận động trong khoảng giữa giai đoạn đầu và cuối của quá trình đó và như vậy toàn bộ thao tác mang tính chất gián tiếp.

Chính với kết cục như vậy của các cấu trúc tâm lý, với sự loại trừ tương quan ban đầu của tri giác và vận động, trên cơ sở có sự tham gia của các kích thích - kí hiệu có ý nghĩa chức năng, mà cấu trúc tâm lý đã làm cho việc khắc phục các hình thức hành vi thô sơ trở thành hiện thực. Đây là tiền đề cần thiết để phát triển các chức năng tâm lý cấp cao, đặc trưng cho con người. Các nghiên cứu thực nghiệm về sự phát triển đã nhìn thấy con đường phát triển quanh co, phức tạp trong các thực nghiệm trước đây. Một trong các thực nghiệm đó có thể được dùng làm ví dụ minh họa.

Khi nghiên cứu sự vận động của trẻ trong phản ứng lựa chọn phức tạp, trong các điều kiện thực nghiệm, chúng tôi đã phát hiện thấy

sự vận động không giống nhau ở các giai đoạn khác nhau, mà ngược lại có sự tiến hoá. Xuất phát điểm của sự tiến hoá này là sự thay đổi tận gốc rễ quan trọng giữa các thành phần cảm giác và vận động của quá trình phản ứng. Trước một thời điểm nhất định, vận động của trẻ gắn liền trực tiếp với tri giác tình huống, mù quáng đi theo từng bước trong trường cũng như trực tiếp phản ánh cấu trúc tri giác trong động thái vận động, giống như trong ví dụ nổi tiếng của Keler cho thấy: một con gà đứng cạnh hàng rào bằng vận động nhắc lại cấu trúc trường tri giác của nó.

Tình huống thực nghiệm cụ thể cho phép theo dõi quá trình đó, chẳng hạn, chúng tôi đề nghị một trẻ 4 - 5 tuổi khi có một tín hiệu nào đó ấn vào 1 trong 5 nút. Nhiệm vụ đã vượt quá khả năng và như vậy tạo ra những trở ngại lớn cũng như nỗ lực lớn hơn khi giải quyết nhiệm vụ của trẻ. Trước mắt chúng tôi là quá trình lựa chọn khác với việc phân tích phản ứng đã học thuộc lòng, đánh lộn sòng việc lựa chọn thực sự bằng sự vận hành kỹ xảo rập khuôn. Điều đáng chú ý nhất là toàn bộ quá trình lựa chọn của trẻ không bị tách rời khỏi hệ thống vận động, nhưng được đưa ra bên ngoài và được tập trung vào lĩnh vực vận động: Khi lựa chọn, trẻ thực hiện trực tiếp các cử động mà tình huống lựa chọn thúc đẩy. Cử động này không giống với hành động của người lớn. Trước khi hành động, người lớn thường có quyết định sơ bộ, rồi sau đó hành động được thực hiện một cách nhất quán. Sự lựa chọn của trẻ giống sự chọn lọc một cách chậm trễ các cử động của bản thân. Sự dao động trong cấu trúc tri giác được phản ánh trực tiếp trong cấu trúc cử động. Hàng loạt các phép thử rời rạc, chậm trễ, thay thế và phủ định nhau đã thể hiện rõ quá trình lựa chọn của trẻ em.

Không có cách nào tốt hơn trong việc thể hiện thực chất sự khác biệt giữa sự lựa chọn của người lớn và trẻ con, là nói rằng sự lựa chọn của trẻ con bị cản trở bởi hàng loạt các vận động thử.

Trẻ không chọn tác nhân kích thích (phím cần thiết) như là một điểm xuất phát đối với chuyển động tiếp theo mà lựa chọn chuyển động sau khi so sánh kết quả của nó với chỉ dẫn. Như vậy, trẻ giải bài tập không phải trong quá trình tri giác mà trong vận động. Khi thì trẻ dao động giữa hai kích thích, ngón tay chuyển động từ kích thích nọ sang kích thích kia, đi đến giữa đường lại quay lại. Khi thì trẻ hướng chú ý sang một điểm khác, tạo ra trung tâm chú ý mới trong cấu trúc cơ động của tri giác, tay và mắt tạo ra một chỉnh thể đi cùng đến tâm điểm này. Nói ngắn gọn sự vận động của trẻ không tách rời tri giác, tuy nhiên cấu trúc phân tán, thô sơ của quá trình phản ứng đã bị thay đổi tận gốc, ngay khi chức năng tâm lý phức tạp biến quá trình tự nhiên có sẵn ở động vật thành thao tác tâm lý cao cấp đặc trưng cho con người tham gia vào quá trình lựa chọn trực tiếp.

Đứa trẻ, mà chúng tôi quan sát thấy quá trình vận động lựa chọn ngẫu hứng, rời rạc có sự kết hợp với tri giác, được giúp đỡ tạo điều kiện thuận lợi để giải quyết nhiệm vụ lựa chọn, bằng cách trước mỗi phím chúng tôi đặt các ký hiệu trợ giúp tương ứng, đóng vai trò các kích thích bổ trợ định hướng và tổ chức quá trình lựa chọn; Trẻ 5 - 6 tuổi rất dễ dàng giải quyết nhiệm vụ trên, nhận thấy ngay phím cần phải ấn tay vào khi nhận được kích thích - ký hiệu bổ sung nào đó. Việc sử dụng biện pháp hỗ trợ không còn là sự kiện bổ sung, thứ yếu nữa mà chỉ làm phức tạp thêm tính chất của thao tác lựa chọn. Cấu trúc quá trình tâm lý đã có sự cải tổ cơ bản do tác động của kích thích mới; thao tác đơn giản, tự nhiên đã được thay thế bằng thao tác mới mang tính chất văn hoá.

Đứa trẻ khi tập trung chú ý vào ký hiệu trợ giúp nhằm tìm ra phím phù hợp với kích thích này, không còn thực hiện các cử động động chạm ngẫu hứng trực tiếp khi tri giác nữa. Việc sử dụng ký hiệu định hướng đã phá vỡ sự liên kết của trường cảm giác với trường vận

động, tạo ra trở ngại mang tính chức năng giữa điểm đầu và điểm cuối của phản ứng. Việc sử dụng ký hiệu đó thay thế dòng hưng phấn trực tiếp vào tâm vực vận động, bằng sự nối mạch bước đầu được thực hiện nhờ các hệ thống tâm lý cấp cao.

Trước đây trẻ giải bài tập một cách ngẫu hứng, còn bây giờ giải bằng cách khôi phục mối liên hệ giữa kích thích và ký hiệu trợ giúp tương ứng. Vận động trước đó thực hiện việc lựa chọn tuỳ tiện thì bây giờ chỉ được dùng với mục đích thưa hành. Hệ thống ký hiệu đã làm thay đổi tận gốc cấu trúc thao tác và đứa trẻ biết nói đã làm chủ vận động dựa trên cơ sở mới.

Việc đưa trẻ ngai, về mặt chức năng, đã chuyển các quá trình phản ứng phức tạp của trẻ sang một bình diện mới: nó loại trừ các cố gắng ngẫu nhiên mù quáng có tính chất cảm tính và phân biệt hành vi đơn giản của động vật với hành vi dựa trên sự kết hợp các ký hiệu ban đầu của con người. Chuyển động, khi được tách khỏi tri giác trực tiếp và chịu sự chi phối của các chức năng ký hiệu, được đưa vào hành động phản ứng, đã cắt đứt với lịch sử tự nhiên của hành vi và mở ra một trang mới - trang sử của hoạt động trí tuệ cấp cao của con người.

Các hồ sơ bệnh lý đã cho phép chúng tôi tin rằng việc đưa ngôn ngữ và các chức năng ký hiệu cấp cao của nó vào hành vi đã cải tổ hệ thống vận động, đưa nó lên tầm cao mới. Chúng tôi đã có điều kiện quan sát thấy rằng khi bị bệnh mất ngôn ngữ sẽ xuất hiện trở ngại về mặt chức năng và sự vận động mang tính chất bột phát, gắn liền với tri giác trong một tổng thể. Trong tình huống thực nghiệm tương tự, chúng tôi đã phát hiện thấy ở hàng loạt những người có chứng mất ngôn ngữ, có các xung đột vận động rời rạc, hấp tấp, các nỗ lực vận động xúc giác để thực hiện việc lựa chọn. Những nỗ lực đó đã chứng tỏ rằng vận động đã chấm dứt sự lệ thuộc vào kế hoạch ban đầu, được

xây dựng bằng các ký hiệu.. Các ký hiệu này tạo ra hành động trí tuệ thực sự từ các vận động của người lớn có văn hoá.

Chúng tôi đã phân tích nguồn gốc và số phận của hai chức năng cơ bản trong hành vi trẻ em. Trong thao tác phức tạp sử dụng công cụ và hành động trí tuệ thực hành, các chức năng đó đóng vai trò thực sự quyết định, chúng không giữ nguyên như cũ, mà được cải tổ trong quá trình phát triển, không chỉ làm thay đổi cấu trúc bên trong mà tham gia vào các quan hệ chức năng mới với các quá trình khác. Như vậy, trong hành vi của trẻ, việc sử dụng công cụ, về cấu trúc tâm lý, không phải là sự lặp lại đơn giản hay là sự tiếp tục trực tiếp cái mà tâm lý học so sánh quan sát được ở khỉ. Phân tích tâm lý đã phát hiện ra trong hành động này các đặc điểm mới về chất và việc tham gia của các chức năng ký hiệu cao cấp, được hình thành trong lịch sử, đã cải tổ quá trình đơn giản giải quyết nhiệm vụ, trên một cơ sở hoàn toàn mới.

Thật ra, mới thoát nhín, việc sử dụng công cụ ở khỉ và ở trẻ em có sự giống nhau bề ngoài nào đó và điều đó tạo lý do để các nhà nghiên cứu xem chúng như là hai hành động có cùng bản chất. Sự giống nhau được thể hiện ở chỗ các chức năng tương tự đều tham gia vào hành động sử dụng công cụ ở khỉ và trẻ em. Tuy nhiên, nghiên cứu cho thấy rằng các chức năng giống nhau bề ngoài đó có sự khác biệt nhau, giống như sự khác nhau của các địa tầng vỏ trái đất qua các kỷ nguyên phát triển của nó. Nếu trong trường hợp thứ nhất, các chức năng hình thái sinh học giải quyết nhiệm vụ đã đề ra cho động vật thì trong trường hợp thứ hai, các chức năng tương tự của hình thái lịch sử được đưa lên phía trước và bắt đầu đóng vai trò chủ đạo trong việc giải quyết nhiệm vụ. Các chức năng này, về phương diện phát triển chung loại, không phải là sự tiến hoá mang tính chất sinh học của hành vi, mà là sự phát triển có tính chất lịch sử của nhân cách con người.

Trong khía cạnh phát sinh cá thể, các chức năng đó cũng có lịch sử phát triển đặc biệt, có liên quan đến việc hình thành có tính chất sinh học, nhưng không trùng hợp với nó mà cùng với nó tạo ra tuyến phát triển tâm lý thứ hai của trẻ. Chúng tôi gọi các chức năng này là chức năng cấp cao, là muôn ám chỉ trước hết vị trí của chúng trong quá trình phát triển. Còn lịch sử hình thành của chúng, khác với sự phát sinh sinh học của các chức năng cấp thấp, chúng tôi gọi là sự phát sinh xã hội của các chức năng tâm lý cấp cao, với dụng ý nói đến trước hết là bản chất xã hội của sự xuất hiện đó.

Như vậy, cùng với các lớp hành vi thô sơ, sự xuất hiện các hình thái hành vi mới, có tính chất lịch sử trong quá trình phát triển của trẻ, là chìa khoá, mà thiếu nó thì việc sử dụng công cụ và các hình thức hành vi cao cấp vẫn là câu đố đối với các nhà nghiên cứu.

### III. SỰ CẢI TỔ TRÍ NHỚ VÀ CHÚ Ý

Tính chất ngắn gọn của bài viết không cho phép phân tích một cách chi tiết tất cả các chức năng tâm lý cơ bản, tham gia vào thao tác được ghi nhận. Vì vậy, chúng tôi chỉ hạn chế ở việc phân tích một vài chức năng quan trọng nhất, mà thiếu chúng thì không thể làm sáng tỏ được cấu trúc tâm lý của hành động sử dụng công cụ. Cần phải đặt chú ý vào vị trí hàng đầu, căn cứ vào mức độ tham gia của nó vào thao tác. Tất cả các nhà nghiên cứu, mà khởi đầu là Keler, đều nhận thấy hướng chú ý tương ứng (hay sự phân tán của nó) là nhân tố cơ bản, quyết định sự thành công hay thất bại của thao tác thực hành.

Keler phát hiện thấy rằng có sự bảo toàn ý trong hành vi của trẻ. Tuy nhiên, điều khác biệt cơ bản với động vật là ở chỗ, lần đầu tiên trẻ có khả năng độc lập và tích cực thay đổi sự chú ý của mình, cải tổ tri

giác và bằng cách đó, giải phóng bản thân khỏi lệ thuộc vào cấu trúc trường thị giác sẵn có. Ở một giai đoạn phát triển nào đó, trẻ biết gắn việc sử dụng công cụ với ngôn ngữ và bằng cách như vậy, chuyển sự chú ý của mình sang một bình diện mới. Nhờ chức năng chỉ tên của ngôn ngữ, trẻ bắt đầu điều khiển sự chú ý của mình, tạo ra các trung tâm cấu trúc của tình huống tri giác, và bằng cách đó không làm thay đổi mức độ sáng tỏ của bộ phận này hay bộ phận khác của trường thị giác (theo cách diễn đạt của H.Koffka<sup>(10)</sup>) mà là thay đổi trọng tâm của nó. Ý nghĩa của các phần tử riêng biệt, tách ra càng nhiều hình mới từ nền và mở rộng vô hạn khả năng điều khiển hành động chú ý của mình.

Tất cả điều đó đã giải phóng chú ý của trẻ khỏi sự thống trị của tình huống hiện thời tác động vào nó. Nhờ ngôn ngữ mà bên cạnh trường không gian, trẻ còn tạo ra trường thời gian hành động hiện thực, nhìn thấy được giống như tình huống thị giác (tuy rằng tính chất của nó còn mờ đục) trẻ biết nói có khả năng điều khiển chú ý của mình một cách linh hoạt, hành động trong thời điểm hiện tại theo quan điểm của trường tương lai và có quan hệ với những thay đổi tích cực của tình huống hiện tại theo quan điểm của các hành động quá khứ của mình. Chính vì nhờ có sự tham gia của ngôn ngữ và sự phân phối chú ý một cách tự do trường hành động tương lai, bắt nguồn từ công thức ngôn ngữ cũ và trừu tượng, được chuyển vào tình huống thị giác hiện thời. Trong trường hành động tương lai, tất cả các phần tử cũng như khuôn hình cơ bản của nó đều tham gia vào kế hoạch hành động tương lai và bằng cách đó, các hành động có thể thực hiện được, được rút ra từ nền chung đó. Sự khác biệt đặc trưng giữa thao tác của trẻ và thao tác của động vật cấp cao thể hiện ở chỗ trường chú ý không trùng với trường thị giác, nhờ ngôn ngữ mà từ trường tri giác trẻ chọn

---

<sup>(10)</sup> Nhà tâm lý học Đức: ở đây muốn nhắc đến công trình của tác giả này

ra các phần tử hiện thời của trường tương lai. Trường tri giác ở trẻ em do chức năng chú ý được ngôn ngữ hoá tổ chức lại và nếu như đối với khỉ thì việc thiếu vắng tiếp xúc trực tiếp bằng thị giác của đối tượng và mục đích đủ để nó không thể giải quyết được nhiệm vụ, thì trẻ em dễ dàng khắc phục trở ngại này, bằng cách sử dụng ngôn ngữ can thiệp, để thay đổi cấu trúc trường cảm giác của mình.

Nhờ khả năng này mà xuất hiện cơ hội kết hợp hình của tình huống tương lai, được cấu thành từ các phần tử của trường nhận cảm hiện tại. Như vậy trường chú ý bao hàm không chỉ tri giác mà cả một chuỗi tri giác tạo ra một cấu trúc cơ động trải rộng theo thời gian. Việc chuyển từ cấu trúc ngẫu nhiên của trường thị giác sang cấu trúc có trật tự của trường chú ý cơ động, được thực hiện nhờ cải tổ tất cả các mối liên hệ giữa các chức năng riêng biệt tham gia vào thao tác (trên cơ sở đưa ngôn ngữ vào): trường chú ý được tách khỏi trường tri giác và được mở rộng theo thời gian. Tình huống hiện thời chỉ là một trong các phần tử của một chuỗi cơ động.

Con khỉ, tại một thời điểm đã tri giác cây gậy trong một trường thị giác, sẽ không chú ý đến nó tại thời điểm khác, khi trường thị giác đã thay đổi. Trước hết con khỉ cần nhận ra cây gậy để chú ý đến nó, còn trẻ em có thể chú ý để nhận ra cây gậy. Khả năng kết hợp các phần tử của trường thị giác quá khứ và hiện tại vào một trường chú ý thống nhất, về phần mình, sẽ đưa đến sự cải tổ mang tính chất nguyên tắc, một chức năng quan trọng khác tham gia vào thao tác, đó là trí nhớ.

Koffka đã nhận xét rất đúng rằng hành động chú ý có tác động không phải làm tăng cường độ sáng tỏ của thành phần này hay thành phần khác của trường thị giác mà là di chuyển trọng tâm của nó, ảnh hưởng đến cấu trúc, đến sự thay đổi cơ động của cấu trúc, đến sự thay đổi hình và nền. Tương tự như vậy, vai trò của trí nhớ trong thao tác của trẻ có ảnh hưởng không chỉ đơn giản là mở rộng một bộ phận quá

khứ có liên quan với bộ phận hiện tại trong một thể thống nhất, mà còn ảnh hưởng đến phương pháp mới liên kết các phần tử của kinh nghiệm quá khứ với hiện tại. Phương pháp mới xuất hiện trên cơ sở đưa các công thức ngôn ngữ của tình huống quá khứ và các hành động quá khứ vào trọng tâm chú ý thống nhất. Chúng tôi nhận thấy rằng, ngôn ngữ hình thành thao tác theo các quy luật khác so với hành động trực tiếp. Cũng như vậy, ngôn kết hợp, tổng hợp quá khứ và hiện tại theo cách khác, giải phóng hành động của trẻ khỏi sự chỉ phôi ghi nhớ trực tiếp.

#### IV. CẤU TRÚC KHÔNG CHỦ ĐỊNH CỦA CÁC CHỨC NĂNG TÂM LÝ CẤP CAO

Tiếp tục phân tích thao tác tâm lý của trí tuệ thực hành có liên quan đến việc sử dụng công cụ, chúng tôi nhận thấy rằng trường thời gian được tạo ra cho hành động nhờ ngôn ngữ, không chỉ chạy về phía sau mà còn trải dài về phía trước. Việc dự báo các thời điểm tiếp theo của thao tác, dưới dạng ký hiệu cho phép đưa các kích thích đặc biệt (mà nhiệm vụ của chúng quy gọn lại là thể hiện trong tình huống hiện thời, các phần tử của hành động tương lai và gây ảnh hưởng đến việc tổ chức hành vi trong thời điểm hiện tại) vào thao tác sẵn có.

Như chúng tôi đã nhận thấy trong trường hợp thao tác ghi nhớ và chú ý, ở đây việc đưa các chức năng ký hiệu vào thao tác, không dẫn đến sự kéo dài thời gian thao tác một cách đơn giản, mà tạo điều kiện cho tính chất hoàn toàn mới của mối liên hệ của các phần tử hiện tại và tương lai (các phần tử tình huống hiện thời đang được tri giác, được đưa vào một hệ thống cấu trúc cùng với các phần tử được biểu hiện tượng trưng của tương lai), tạo ra trường tâm lý hoàn toàn mới cho

hành động, dẫn đến sự xuất hiện các chức năng hình thành ý định và hành động có mục đích đã được kế hoạch hoá.

Sự thay đổi như vậy trong cấu trúc hành vi của trẻ có liên quan đến những thay đổi ở cấp độ sâu hơn. Lindner, người đã từng so sánh việc giải bài tập ở trẻ cảm giác với các thực nghiệm của Keler, đã chú ý đến các động cơ thúc đẩy, buộc khả và trẻ em tiến tới chiếm lĩnh mục tiêu. Ông cho rằng các động cơ đó không giống nhau. Những động lực mang tính chất bản năng chiếm ưu thế ở động vật thì ở trẻ em đã lùi xuống hàng thứ yếu, trước các động cơ mới có nguồn gốc xã hội, không có gì tương tự với nó trong tự nhiên nhưng có cường độ mạnh mẽ ở trẻ. Những động cơ này có ý nghĩa quyết định trong cơ chế của hành động ý chí đầy đủ, được K. Levin<sup>(11)</sup> gọi là tự nhu cầu. Ông nhận thấy, sự tham gia của chúng đã làm đổi mới các hệ thống xúc cảm và ý chí trong hành vi của trẻ, đặc biệt là làm thay đổi thái độ của nó đối với việc tổ chức các hành động tương lai. Có hai yếu tố quan trọng nhất tạo ra tính độc đáo của động cơ hành vi của con người: một là; cơ chế thực hiện ý định trong thời điểm xuất hiện của nó bị tách khỏi vận động; hai là; nó chưa đựng trong bản thân, xung động dẫn đến hành động, mà việc thực hiện nó được gắn với trường tương lai. Cả hai yếu tố đó không có mặt trong hành động được tổ chức bởi nhu cầu tự nhiên, trong đó vận động không thể tách rời khỏi tri giác trực tiếp và toàn bộ hành động được tập trung trong trường tâm lý hiện tại.

Phương thức xuất hiện hành động được gắn với tương lai cho đến nay vẫn chưa được làm rõ, nhưng đang được phát hiện từ quan điểm nghiên cứu các chức năng ký hiệu và sự tham gia của chúng vào

<sup>(11)</sup> Xem đánh giá của Vugotxki về tác giả này trong tác phẩm "công cụ và ký hiệu trong sự phát triển tâm lý của trẻ em", bài giảng tâm lý học (bài 6): "Vấn đề ý chí và sự phát triển của nó ở trẻ em".

hành vi. Chính trở ngại về mặt chức năng giữa trí giác và vận động, mà chúng tôi đã lý giải ở trên, là nguồn gốc bắt ra từ ngữ hay ký hiệu trong quá trình hành động, đã giải thích việc tách rời xung động khỏi việc thực thi hành động một cách trực tiếp. Về phân minh việc tách này là cơ chế chuẩn bị cho hành động tương lai. Chính sự tham gia của các thao tác ký hiệu, tạo điều kiện làm xuất hiện trường tâm lý mới về thành phần, không dựa vào cái có sẵn trong hiện tại nhưng đã có phác thảo của tương lai và như vậy tạo ra hành động tự do, độc lập với tình huống trực tiếp.

Nghiên cứu các cơ chế của tình huống tượng trưng, nhờ đó hành động hình như được tách ra khỏi mối liên hệ tự nhiên, ban đầu có sẵn nhờ tổ chức hành vi về mặt sinh học, được chuyển sang hệ thống chức năng tâm lý hoàn toàn mới, cho phép chúng tôi hiểu bằng con đường nào con người có điều kiện tạo ra "bất kỳ ý định nào" - một sự kiện, mà cho đến nay người ta chưa chú ý đúng mức, theo nhận xét đúng đắn của Lêvin, phân biệt người lớn có văn hoá và trẻ em nguyên sơ.

Nếu tóm tắt kết quả phân tích ảnh hưởng của việc đưa các ký hiệu vào, làm thay đổi các chức năng tâm lý riêng biệt và các mối liên hệ cấu trúc của chúng; so sánh thao tác phi ngôn ngữ của khỉ với thao tác ngôn ngữ hoá của trẻ, thì có thể thấy thao tác của con khỉ là tính chất không chủ định, con thao tác ngôn ngữ của trẻ là hành động có ý chí.

Quan điểm truyền thống gắn tất cả những gì không có tính chất cơ sở hay thứ cấp một cách tự động (bản năng hay kỹ xảo) đều là hành động ý chí. Trong khi đó có thể có một loại hành động thứ ba: không phải là hành động tự động, cũng không phải là hành động ý chí. Như Koffka<sup>(12)</sup> đã vạch rõ, hành động trí tuệ của khỉ không thể quy về các

(12) Nhà tâm lý học Đức, một trong những người đứng đầu tâm lý học Gestalt, Koffka có bài viết phê phán quan điểm về sự phát triển của tác giả này khi đọc bài viết của Koffka "Tự quan sát và phương pháp của tâm lý học".

sơ đồ tự động sẵn có cũng như hành động ý chí. Các công trình nghiên cứu đã giải thích rõ tại sao chưa thể gọi hành động trí tuệ của khỉ là hành động ý chí. Hành động ý chí chỉ xảy ra khi nào có sự làm chủ hành vi của mình nhờ các kích thích tượng trưng.

Khi đạt được trình độ phát triển hành vi này, trẻ đã thực hiện một bước nhảy vọt từ hành động "thông minh" của khỉ sang hành động thông minh, tự do của con người.

Như vậy, dưới ánh sáng của lý thuyết mang tính chất lịch sử của các chức năng tâm lý cấp cao, đối với tâm lý học hiện đại, việc các quá trình tâm lý này tách khỏi nhau, còn các quá trình tâm lý khác lại liên kết với nhau là hiện tượng bình thường. Những gì mà trước đây người ta gán cho các lĩnh vực khác nhau, hoá ra được liên kết làm một và những gì đã được quy về một nhóm hiện tượng lại thuộc về các cấp độ khác nhau của các bậc thang phát triển và tuân theo các quy luật khác nhau. Vì vậy, các chức năng tâm lý cấp cao tạo ra một thể thống nhất, mang tính chất phát triển, tuy có nguồn gốc khác nhau về các thành phần cấu trúc. Ngoài ra, hệ thống đó được xây dựng trên cơ sở hoàn toàn khác so với các cơ sở đứng đằng sau các chức năng tâm lý đơn giản. Nhận tố liên kết toàn bộ hệ thống, quyết định quá trình tâm lý cụ thể này hay khác có thuộc về nó hay không, là tính chất chung về nguồn gốc cấu trúc và tính chất vận hành.

Nét cơ bản trong khía cạnh phát triển chủng loại của các cấu trúc là chúng được hình thành không phải như là sản phẩm của tiến hoá sinh học, mà là sản phẩm của sự phát triển có tính chất lịch sử của hành vi, chúng bảo toàn lịch sử mang tính chất xã hội đặc trưng. Trong bình diện phát triển cá thể, xét từ góc độ cấu trúc, đặc điểm của chúng thể hiện ở chỗ, khác với cấu trúc trực tiếp của các quá trình tâm lý đơn giản, là những phản ứng trực tiếp đối với các kích thích, chúng được xây dựng trên cơ sở sử dụng các kích thích gián tiếp (ký

hiệu) và do đó có tính chất giải tiếp. Cuối cùng, về phương diện chức năng, chúng được đặc trưng bằng việc thực hiện vai trò khác về cơ bản so với các chức năng đơn giản và thể hiện như là sản phẩm của sự phát triển mang tính chất lịch sử của hành vi.

Tất cả những điều nói trên đã đưa các chức năng vào trường rộng lớn nghiên cứu sự phát triển và thay vì được giải thích như là các biến thể bậc thấp hay bậc cao của chúng, các chức năng được biểu biện đồng thời với nhau, chúng bắt đầu được xem như là các giai đoạn khác nhau của một quá trình phát triển nhân cách thống nhất mang tính chất văn hoá. Theo quan điểm này, chúng tôi hoàn toàn có cơ sở để nói về trí nhớ lo gíc hay chú ý có chủ định, về chú ý lô gíc, về các hình thức tri giác có chủ định hay logic, khác biệt với các hình thức tự nhiên của chính quá trình đó, hoạt động theo các quy luật đặc trưng cho một giai đoạn phát triển khác.

Như một hậu quả lô gíc của việc thừa nhận tầm quan trọng có tính chất quyết định của việc sử dụng ký hiệu đối với lịch sử phát triển các chức năng tâm lý cao cấp, các hình thức hoạt động ký hiệu bên ngoài như: thông báo bằng lời, đọc, viết, tính toán và vẽ cũng được đưa vào hệ thống các phạm trù tâm lý học.

Thông thường các quá trình đó được xem như là các quá trình ngoại lai, bổ sung đối với các quá trình tâm lý bên trong, nhưng từ quan điểm mới thì chúng được đưa vào hệ thống các chức năng tâm lý cấp cao khác. Chúng ta có xu hướng xem chúng trước hết như các hình thức hành vi đặc biệt, được hình thành trong quá trình phát triển văn hoá - xã hội của trẻ em và tạo thành tuyến phát triển bên ngoài của hoạt động tượng trưng, tồn tại song song với tuyến bên trong, được thể hiện bằng sự phát triển mang tính chất văn hoá của các hình thái như trí tuệ thực hành, tri giác, trí nhớ.

Không chỉ có hoạt động có liên quan tới trí tuệ thực hành, mà tất cả các chức năng khác mang tính chất nền tảng và thậm chí cả các chức năng đơn giản tham gia vào các dạng hành vi đã được hình thành về mặt sinh học, cũng thể hiện các quy luật mà chúng tôi đã phát hiện, khi phân tích trí tuệ thực hành trong quá trình phát triển của mình. Như vậy, con đường mà trí tuệ thực hành của trẻ đã đi qua tạo thành tuyến phát triển chủ đạo của tất cả các chức năng tâm lý cơ bản, trong đó mỗi chức năng giống như trí tuệ thực hành có hình thức nhân loại của mình trong thế giới động vật. Con đường đó tương tự như cái mà chúng ta đã xem xét ở trên: được bắt đầu từ các hình thức phát triển tự nhiên rồi sau đó trưởng thành và dẫn đến sự cải tổ cơ bản các chức năng đơn giản trên cơ sở áp dụng các ký hiệu như là phương tiện tổ chức hành vi.

Như vậy, dù điều đó có lạ lùng đến đâu đi nữa, theo quan điểm của cách tiếp cận truyền thống, các chức năng cấp cao của tri giác, chú ý, vận động có liên hệ bên trong với hoạt động ký hiệu của trẻ và chỉ có thể hiểu được chúng trên cơ sở phân tích nguồn gốc phát sinh và sự cải tổ, mà chúng phải tuân thủ trong quá trình lịch sử mang tính chất văn hoá của chúng.

Bây giờ chúng tôi đứng trước một kết luận có tầm quan trọng rất lớn về lý luận. Chúng tôi đã xem xét ngắn gọn vấn đề sự thống nhất các chức năng tâm lý cấp cao, dựa trên sự giống nhau về bản chất được biểu hiện trong nguồn gốc và sự phát triển của chúng. Các chức năng như chú ý có chủ định, trí nhớ lô gíc, các dạng tri giác và vận động cấp cao mà cho đến bây giờ vẫn chỉ được nghiên cứu biệt lập như là các nhân tố tâm lý riêng biệt, bây giờ dưới ánh sáng của các thực nghiệm đã thể hiện bản chất như là các hiện tượng cùng loại - có sự thống nhất về nguồn gốc phát sinh và cấu trúc tâm lý.

*Chuong III*  
**CÁC THAO TÁC KÝ HIỆU VÀ SỰ TỔ CHỨC  
CÁC QUÁ TRÌNH TÂM LÝ**

**I. VẤN ĐỀ KÝ HIỆU TRONG VIỆC HÌNH THÀNH  
CÁC CHỨC NĂNG TÂM LÝ CẤP CAO**

Những tài liệu thu được đã đưa đến các luận điểm tâm lý học, mà ý nghĩa của chúng đã vượt ra ngoài giới hạn phân tích một nhóm các hiện tượng nhỏ hẹp và cụ thể, mà từ trước cho đến bây giờ là đối tượng nghiên cứu cơ bản của chúng tôi. Các quy luật mang tính chất chức năng, cấu trúc và phát sinh đã được phát hiện khi nghiên cứu các sự kiện thực tế, khi được xem xét kỹ lưỡng hơn lại chính là các quy luật chung. Điều đó dẫn chúng tôi đến việc tiến hành kiểm tra lại vấn đề về cấu trúc và nguồn gốc phát sinh của tất cả các chức năng tâm lý cấp cao. Có hai con đường đến với việc xem xét lại vấn đề và khái quát hoá nó.

Một mặt, việc nghiên cứu mở rộng các hình thức hoạt động tượng trưng khác của trẻ, cho thấy không chỉ ngôn ngữ mà tất cả các thao tác có liên quan đến việc sử dụng ký hiệu, với tất cả sự khác biệt cụ thể về hình thức, đều tìm ra cùng các quy luật phát triển, cấu trúc và hoạt động giống như ngôn ngữ và vai trò của nó đã được nghiên cứu ở trên.

Bản chất tâm lý của chúng cũng chính là bản chất đã được xem xét khi nghiên cứu hoạt động ngôn ngữ, trong đó dưới hình thức trọn vẹn và mở rộng đã thể hiện các thuộc tính chung cho tất cả các quá trình tâm lý cấp cao. Do vậy cần phải xem xét dưới ánh sáng của những điều đã biết về các chức năng của ngôn ngữ, các hệ thống tâm

lý cùng loại với nó. Cần phải làm việc với các quá trình tượng trưng cấp hai (đọc, viết ...) hoặc các dạng hành vi có tính chất cơ bản như là ngôn ngữ.

Mặt khác, không chỉ có các thao tác có liên quan đến trí tuệ thực hành mà tất cả các chức năng có tính chất cơ sở và đơn giản khác, thuộc về hệ thống công cụ của các dạng hoạt động đã được hình thành về mặt sinh học trong quá trình phát triển, cũng đều tìm thấy các quy luật mà chúng tôi đã phát hiện trong khi phân tích trí tuệ thực hành. Như vậy con đường mà trí tuệ thực hành của trẻ em đi qua, đã xem xét ở trên là con đường phát triển chung cho tất cả các chức năng tâm lý cơ bản. Hình thức mang tính chất loài người của chúng trong thế giới động vật đã liên kết các chức năng đó với trí tuệ thực hành. Con đường đó tương tự như con đường mà chúng tôi đã nghiên cứu: được bắt đầu từ các hình thức phát triển tự nhiên, sau đó vượt qua chúng và làm một cuộc cải tổ cơ bản các chức năng đó, trên cơ sở sử dụng ký hiệu với tư cách là phương tiện tổ chức hành vi. Như vậy, dù có là lùng như thế nào chăng nữa theo quan điểm của học thuyết truyền thống các chức năng cấp cao của tri giác, trí nhớ, chú ý, vận động vv... đều có liên quan bên trong với sự phát triển của hoạt động ký hiệu của trẻ em. Chỉ có thể hiểu được chúng trên cơ sở phân tích nguồn gốc phát sinh và sự cải tổ đã xảy ra với chúng, trong quá trình lịch sử mang tính chất văn hoá của chúng.

Chúng tôi đã đứng trước một kết luận có ý nghĩa lý luận rất lớn: là sự thống nhất của các chức năng tâm lý cấp cao trên cơ sở giống nhau về nguồn gốc và cơ chế phát triển. Các chức năng đó như chú ý có chủ định, trí nhớ lô gíc, các hình thức cấp cao của tri giác và vận động, mà cho đến bây giờ vẫn được xem xét một cách biệt lập như là các sự kiện tâm lý bộ phận. Dưới ánh sáng các thực nghiệm của chúng tôi, chúng được thể hiện với tư cách là các hiện tượng tâm lý cùng

loại, là sản phẩm của quá trình thống nhất phát triển hành vi có tính chất lịch sử. Bằng cách đó tất cả các chức năng đều di chuyển trên một bình diện rộng rãi của sự nghiên cứu phát triển và thay cho sự cùng tồn tại của các biến thể cấp cao và cấp thấp của cùng một chức năng, là các giai đoạn khác nhau của cùng một quá trình thống nhất phát triển nhân cách về phương diện văn hoá. Theo quan điểm này, hoàn toàn có cơ sở để nói về chú ý lô gíc, hay chú ý có chủ định, về trí nhớ có chủ định về các hình thức lô gíc, có chủ định của tri giác khác hẳn với các hình thức tự nhiên của chúng.

Việc đưa các hình thức hoạt động tượng trưng bên ngoài (ngôn ngữ, đọc, viết, tính toán, vẽ) mà thông thường được xem như là cái gì đó ngoại lai, phụ trợ đối với các quá trình tâm lý bên trong, nhưng theo quan điểm mới mà chúng tôi bảo vệ, thì chúng được đưa vào hệ thống các chức năng tâm lý cấp cao ngang bằng với các quá trình tâm lý cấp cao khác. Đây là kết quả lôgic rút ra từ việc thừa nhận tầm quan trọng hàng đầu của việc sử dụng ký hiệu trong lịch sử phát triển của tất cả các chức năng tâm lý cấp cao. Chúng tôi coi chúng trước hết như là các hình thức hành vi độc đáo được hình thành trong lịch sử phát triển mang tính chất văn hoá - xã hội của trẻ em và tạo ra tuyến phát triển bên ngoài, cùng tồn tại với tuyến bên trong được thể hiện bằng sự phát triển mang tính chất văn hoá của các chức năng như trí tuệ thực hành, tri giác, trí nhớ vv.

Như vậy, dưới ánh sáng của thuyết lịch sử các chức năng tâm lý cấp cao của chúng tôi, biên giới thông thường của sự phân chia và liên kết các quá trình riêng biệt có sự dịch chuyển đối với tâm lý học hiện đại, những gì trước đây được xếp trước tiên vào các ô khác nhau của sơ đồ, thì trên thực tế lại thuộc về cùng một nhóm lĩnh vực và ngược lại, những gì tưởng chừng thuộc về một nhóm hiện tượng thì trên thực tế lại có vị trí ở các cấp độ phát triển khác nhau và tuân theo các quy luật hoàn toàn khác nhau.

Như vậy, các chức năng cấp cao hoá ra là có bản chất phát sinh thống nhất tuy có sự khác nhau về thành phần cấu trúc tâm lý. Chúng được xây dựng trên cơ sở khác hẳn so với các hệ thống chức năng tâm lý đơn giản. Các yếu tố liên kết của toàn bộ hệ thống và quyết định quá trình tâm lý cụ thể này hay khác có thuộc về hệ thống hay không là tính chung về nguồn gốc, cấu trúc và chức năng của chúng.

Trong quan hệ phát sinh, chúng có tính chất khác biệt ở chỗ về phương diện phát triển chủng loại, chúng xuất hiện như là sản phẩm không phải là của tiến hoá sinh học mà là của sự phát triển hành vi có tính chất lịch sử. Về phương diện phát sinh cá thể, chúng có quá trình lịch sử xã hội của mình. Trong quan hệ cấu trúc, đặc điểm của chúng quy về vấn đề là khác với cấu trúc phản ứng trực tiếp của các quá trình giản đơn, chúng được xây dựng trên cơ sở sử dụng các kích thích - phương tiện (các ký hiệu) và do đó có tính chất không trực tiếp (gián tiếp). Cuối cùng, trong quan hệ chức năng, đặc trưng của chúng là ở chỗ, trong hành vi chúng đóng vai trò mới, khác hẳn với các chức năng đơn giản, thực hiện sự thích ứng có tổ chức với tình huống, với việc làm chủ sơ bộ hành vi của mình.

## II. NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA CÁC CHỨC NĂNG TÂM LÝ CẤP CAO

Như vậy, nếu tổ chức ký hiệu - là dấu hiệu khác biệt quan trọng nhất của tất cả các chức năng tâm lý cấp cao, thì hiển nhiên là vấn đề hàng đầu đặt ra cho lý thuyết chức năng tâm lý cấp cao, là nguồn gốc của kiểu tổ chức đó.

Trong khi tâm lý học truyền thống đi tìm nguồn gốc của hoạt động tượng trưng, khi thì trong chuỗi "các phát minh" hay các thao

tác trí tuệ khác của trẻ em, khi thì trong quá trình hình thành các mối liên hệ có điều kiện thông thường, chỉ nhận thấy trong đó sản phẩm sáng tạo hay một dạng phức tạp của thói quen, thì chúng tôi, bằng các thực nghiệm của mình, đã đi đến sự cần thiết phải tách ra lịch sử độc lập của các quá trình ký hiệu tạo ra một tuyến đặc biệt trong lịch sử đại cương của sự phát triển tâm lý của trẻ em.

Trong quá trình lịch sử này, các hình thức ký xảo đa dạng, có liên quan đến việc vận hành đầy đủ của hệ thống ký hiệu nào đó và các quá trình tư duy phức tạp cần thiết để sử dụng hợp lý các kỹ xảo đó, tìm thấy vị trí lệ thuộc của mình. Nhưng tất cả điều đó không thể giải thích đầy đủ về nguồn gốc các chức năng cao cấp, mà chính chúng nhận được lời giải thích chỉ trong quan hệ rộng rãi với các quá trình mà chúng đóng vai trò phục vụ. Quá trình nguồn gốc các thao tác có liên quan đến việc sử dụng ký hiệu, không những không thể được rút ra từ việc hình thành thói quen hay phát minh, mà còn không thể rút ra được, nếu đứng ở bình diện tâm lý học cá nhân. Về bản chất, nó là bộ phận lịch sử hình thành nhân cách của trẻ về phương diện xã hội và chỉ trong thành phần của tổng thể đó mới có thể tìm ra được các quy luật điều khiển nó. Hành vi con người - là sản phẩm của sự phát triển của một hệ thống rộng hơn nhiều so với hệ thống các chức năng cá nhân, đó chính là hệ thống các mối liên hệ và quan hệ xã hội, các hình thức hành vi có tính chất tập thể và hợp tác xã hội.

Bản chất xã hội của bất kỳ chức năng tâm lý cấp cao nào, cho đến bây giờ, đã trượt ra ngoài tầm chú ý của các nhà nghiên cứu, những người mà trong đầu không bao giờ có ý nghĩ cho rằng sự phát triển trí nhớ lô gíc hay hoạt động có chủ định, là một bộ phận của sự hình thành trẻ em về phương diện xã hội, vì trong sự khởi đầu mang tính chất sinh học của mình cũng như tận cùng của sự phát triển tâm lý, chức năng này được thể hiện như là chức năng mang tính chất cá

nhân, mang tính cấu trúc, mà khi chuyển vào, vẫn bảo toàn được các nét cơ bản của cấu trúc ký hiệu, chỉ thay đổi tình huống là cơ bản, vào trong hệ thống tâm lý của trẻ em<sup>(13)</sup>.

Như vậy, ký hiệu ban đầu thể hiện trong hành vi của trẻ như là phương tiện của mối liên hệ xã hội, như chức năng tâm lý bên ngoài, rồi sau đó trở thành phương tiện làm chủ hành vi của bản thân; nó chỉ mang quan hệ xã hội đối với chủ thể vào bên trong nhân cách. Quy luật phát triển cơ bản và quan trọng nhất, có thể được phát biểu như sau: bất cứ hoạt động tương trưng nào của trẻ bao giờ cũng là hình thức xã hội của sự hợp tác và trong toàn bộ quá trình phát triển cho đến điểm cao nhất của nó, vẫn bảo toàn phương thức vận hành mang tính chất xã hội. Lịch sử các chức năng tâm lý cấp cao được khám phá như là lịch sử chuyển các phương tiện hành vi mang tính chất xã hội thành phương tiện tổ chức tâm lý cá nhân.

### III. CÁC QUY TẮC CƠ BẢN PHÁT TRIỂN CÁC CHỨC NĂNG TÂM LÝ CẤP CAO

Các luận điểm cơ bản làm nền tảng cho thuyết lịch sử các chức năng tâm lý cấp cao cho phép chúng tôi rút ra một vài kết luận có liên quan đến các quy tắc quan trọng nhất, điều khiển quá trình phát triển mà chúng ta đang quan tâm.

<sup>(13)</sup> So sánh với câu nói nổi tiếng của Vygotski: "Bất cứ chức năng nào trong sự phát triển tâm lý của trẻ em cũng đều xuất hiện hai lần, trong hai khía cạnh. Lần đầu trong khía cạnh xã hội, sau đó trong khía cạnh tâm lý, lần đầu giữa mọi người như là một phạm trù tâm lý bên ngoài, sau đó ở bên trong như là phạm trù tâm lý bên trong"

1. Lịch sử phát triển của từng chức năng tâm lý cấp cao không phải là sự kế tục trực tiếp và sự hoàn thiện tiếp tục của các chức năng đơn giản, tương ứng, mà đòi hỏi sự thay đổi tận gốc hướng phát triển và sự vận động của cả quá trình, trong một bình diện hoàn toàn mới. Như vậy mỗi chức năng tâm lý cấp cao là một cấu thành mới có tính đặc thù.

Ở bình diện phát sinh chung loại việc làm rõ luận điểm này không gặp bất kỳ trở ngại nào, vì sự hình thành của bất kỳ chức năng nào về mặt sinh học cũng như về mặt lịch sử, có sự khác biệt nhau rất rõ nét và thuộc về các hình thức tiến hoá có nguồn gốc khác nhau. Đó là hai quá trình được thể hiện dưới dạng đơn thuần, tách rời nhau.

Ở bình diện phát sinh cá thể, cả hai tuyến phát triển có sự gắn kết với nhau và do vậy, đã nhiều lần làm cho các nhà nghiên cứu nhầm lẫn. Đối với người quan sát, sự phát triển đó là sự phát triển của một thể trọn vẹn không thể phân chia và do vậy thường xuất hiện ảo tưởng cho rằng, các quá trình cấp cao chỉ đơn thuần là sự kế tục giản đơn và là sự phát triển của các quá trình cấp thấp. Chúng tôi chỉ nêu ra đây một sự kiện khẳng định quan điểm của mình đối với các tài liệu về các thao tác tâm lý phức tạp nhất: đó là sự phát triển của các quá trình đếm và phép tính số học.

Trong hàng loạt các công trình nghiên cứu tâm lý, đã có quan điểm cho rằng các phép tính số học của trẻ ngay từ đầu đã là hoạt động ký hiệu phức tạp và phát triển từ các hình thức tính toán đơn giản bằng con đường phát triển liên tục về lượng.

Các thí nghiệm được tiến hành trong phòng thí nghiệm của chúng tôi (Cuchurin, N.A Menchinxaia<sup>(14)</sup>) đã chứng minh hùng hồn rằng không thể nói về sự hoàn thiện một cách trực tiếp, dần dần các

---

<sup>(14)</sup> Nhà tâm lý học Xô Viết, học trò của Vugrot xki, chuyên gia tâm lý học

quá trình đơn giản. Ở đây, việc thay thế các hình thức các phép tính là sự thay đổi sâu sắc về chất của các quá trình tâm lý bên trong. Các quan sát đã chỉ rõ: nếu như ở giai đoạn đầu của sự phát triển các phép tính với số lượng, chỉ quy về việc tri giác trực tiếp các tập hợp nhất định và các nhóm số và trẻ em nhìn chung không tính toán mà là tri giác số lượng, thì sự phát triển tiếp theo được đặc trưng bởi sự đổi mới của hình thức trực tiếp đó và bởi sự thay thế nó bằng quá trình khác, trong đó có sự tham gia của hàng loạt các ký hiệu hỗ trợ gián tiếp, đặc biệt, như ngôn ngữ nói rành mạch, sử dụng ngón tay, và các đối tượng trợ giúp khác, đã đưa trẻ đến với quá trình tính toán lại. Sự phát triển sau này của các thao tác tính toán, một lần nữa có liên quan đến sự cải tổ cơ bản các chức năng tâm lý tham gia vào đó và việc tính toán với sự trợ giúp của các hệ thống phép tính phức tạp, một lần nữa thể hiện cấu thành tâm lý mới đặc biệt về chất.

Chúng tôi đi đến kết luận rằng, sự phát triển của việc tính toán dẫn đến sự tham gia của các chức năng tâm lý cơ bản, sự quá độ từ phép tính số học trước tuổi học đến phép tính số học trong nhà trường, không phải là quá trình đơn giản và liên tục, mà là quá trình khắc phục các quy luật đơn giản ban đầu và thay thế chúng bằng các quy luật mới, phức tạp hơn.

Nếu như đối với trẻ nhỏ quá trình tính toán hoàn toàn bị quy định bởi việc tri giác hình dạng, thì sau này quan hệ đó bị lật ngược và chính quá trình tri giác hình dạng bị quy định bởi các bài tập tính toán có phân tích. Trong các thực nghiệm, chúng tôi đã đề nghị trẻ nhỏ đếm hình chữ thập được lấy ra từ những cái mẫu. Kết quả là trẻ thường xuyên mắc sai lầm: chúng tri giác hình đó như hệ thống trọn vẹn hình chữ thập, đếm hai lần phân tử trung gian tham gia vào cả hai hệ thống cắt nhau. Chỉ sau này trẻ mới chuyển sang một kiểu quá trình khác. Ngay từ đầu tri giác đã bị quy định bởi nhiệm vụ tính toán,

được chia thành 3 nhóm phân tử riêng biệt và được đếm theo thứ tự. Trong quá trình này chúng tôi không thể không nhận thấy sự thay đổi của hai phương pháp hành vi được giải phóng khỏi mối liên hệ trực tiếp của các trường cảm giác và trường vận động và sự đổi mới tri giác bởi các tâm thế tâm lý phức tạp.

Tất cả các nghiên cứu đó đã chứng minh rằng, tiến hoá luận trong nghiên cứu quá trình phát triển hành vi trẻ em cần phải nhường chỗ cho các tư tưởng thích hợp hơn có tính đến tính chất đặc thù, biện chứng của quá trình hình thành các dạng tâm lý mới.

2. Các chức năng tâm lý cấp cao không được xếp chồng lên các quá trình đơn giản như một tầng riêng, nhưng là một hệ thống tâm lý mới bao gồm sự kết hợp phức tạp các chức năng đơn giản. Các chức năng này được đưa vào một hệ thống mới và vận hành theo các quy luật mới. Mỗi chức năng tâm lý cấp cao là một thể thống nhất bậc cao, về cơ bản được quy định bởi sự kết hợp đặc biệt của hàng loạt các chức năng đơn giản trong tổng thể mới.

Luận điểm này có ý nghĩa quyết định trong quá trình nghiên cứu sự hình thành và cấu trúc các chức năng tâm lý cấp cao, đã được chúng tôi kiểm tra trong các thực nghiệm thay đổi cấu trúc tri giác, khi đưa ngôn ngữ vào hay trong điều kiện rộng lớn hơn - Sự thay đổi sâu sắc, mang tính chất tương hỗ trong quá trình hình thành hệ thống tâm lý phức tạp: "Ngôn ngữ - thao tác trí tuệ thực hành". Trong các trường hợp trên, chúng tôi đã thực sự thấy rằng sự hình thành các hệ thống tâm lý phức tạp, với các quan hệ mới về mặt chức năng giữa các phân tử riêng biệt của hệ thống và những thay đổi tương ứng của chính các chức năng. Nếu tri giác có liên quan đến ngôn ngữ bắt đầu vận hành không tuân theo quy luật của trường thị giác, mà theo các quy luật do hệ thống tri giác tổ chức, nếu sự gắp gỡ của thao tác ký hiệu với việc sử dụng công cụ, cung cấp các hình thức mới làm chủ đối

tương với sự tổ chức sơ bộ hành vi của bản thân thì ở đây buộc phải nói đến một quy luật chung của sự phát triển tâm lý và sự hình thành các chức năng tâm lý cấp cao.

Trong hàng loạt công trình nghiên cứu tâm lý, chúng tôi đã đi đến khẳng định rằng cả các chức năng đơn giản nhất cũng như phức tạp nhất của các chức năng tâm lý cấp cao cũng đều trải qua cái tổ như vậy. Nghiên cứu tâm lý học về sự bắt chước do A.N Bogiôvich<sup>(15)</sup> và L.C Xlavina<sup>(16)</sup> trong phòng thí nghiệm của chúng tôi đã cho thấy rằng, các hình thức đơn giản của việc bắt chước mang tính chất máy móc, được đưa vào hệ thống các thao tác ký hiệu, tạo ra một tổng thể mới bắt đầu được xây dựng theo các quy luật hoàn toàn mới và nhận được chức năng mới. Trong các thực nghiệm khác, dành cho nghiên cứu tâm lý quá trình hình thành khái niệm bằng phương pháp do Xakharov đề ra, các cộng tác viên của chúng tôi Cotelova và Pascovskaia đã cho thấy rằng ở các cấp độ cao của các quá trình tâm lý sự tham gia của các chức năng ngôn ngữ phức tạp có liên quan đến việc tạo ra các dạng của loại hành vi mới chưa từng thấy trước đó.

3. Trong sự suy thoái của các chức năng tâm lý cấp cao trong các quá trình bệnh lý, trước tiên diễn ra sự huỷ diệt mối liên hệ giữa các chức năng ký hiệu và các chức năng tự nhiên. Hậu quả là có sự tan rã của hàng loạt các quá trình tự nhiên. Các quá trình này bắt đầu vận hành theo các quy luật đơn giản như là các cấu trúc tâm lý ít nhiều có tính chất độc lập. Như vậy sự tan rã của các chức năng tâm lý cấp cao là quá trình ngược lại với quá trình hình thành của chúng.

Có lẽ sự tan rã chung của các chức năng tâm lý cấp cao trong điều kiện rối loạn biểu tượng ngôn ngữ (mất ngôn ngữ) được thể hiện

<sup>(15)</sup> Học trò của Vugôtxki, nhà tâm lý học

<sup>(16)</sup> Học trò của Vugôtxki, nhà tâm lý học Xô Viết, chuyên gia tật học.

rõ rệt nhất. Ở đây rối loạn ngôn ngữ có kèm theo việc suy giảm, rối loạn các thao tác ký hiệu. Tuy nhiên sự suy giảm đó không diễn ra như là một triệu chứng đơn lẻ, tách biệt mà kéo theo những rối loạn chung, sâu sắc trong hoạt động của tất cả các hệ thống tâm lý cấp cao. Trong các thực nghiệm chuyên biệt, chúng tôi đã xác định được người bị mất ngôn ngữ thì các thao tác ký hiệu cấp cao bị rối loạn và do đó trong hành động thực hành hoàn toàn phụ thuộc vào các quy luật đơn giản của trường thị giác. Trong chuỗi thực nghiệm khác, chúng tôi đã phát hiện có sự thay đổi đột ngột, đặc trưng cho hoạt động tích cực của người mất ngôn ngữ. Hoạt động của họ quay trở về với sự không phân định của trường cảm giác và trường vận động: sự xuất hiện các xung động vận động trực tiếp kèm theo sự bất lực trong việc ngăn chặn hành động của mình và tạo ra ý định được cách quãng về thời gian, không biết dựa vào sự thay đổi chú ý để chuyển các hình ảnh mới xuất hiện, hoàn toàn không có khả năng nhận xét và hành động thoát khỏi cấu trúc quen thuộc; sự quay lại với các hình thức phản ánh bắt chước đơn giản - Đó chính là những hậu quả sâu sắc nhất, có liên quan đến sự tổn thương các hệ thống ký hiệu cấp cao.

Nghiên cứu chúng mất ngôn ngữ cho thấy rằng các chức năng tâm lý cấp cao không tồn tại một cách đơn giản bên cạnh các chức năng cấp thấp hay đứng trên chúng. Trên thực tế, các chức năng cấp cao thâm nhập vào các chức năng cấp thấp và cài tổ tất cả các tầng bậc hành vi sâu. Do vậy, sự tan rã của chúng có liên quan đến việc tách bóc các quá trình cấp thấp trong các hình thức đơn giản của chúng, đã làm thay đổi tận gốc toàn bộ cấu trúc hành vi, ném hành vi trở lại kiểu hoạt động đơn giản, kiểu hoạt động "cổ tâm lý học".

*Chương IV*  
**PHÂN TÍCH**  
**CÁC THAO TÁC KÝ HIỆU CỦA TRẺ EM**

Cần phải khoanh vùng phạm vi bàn luận và quay trở lại nói về các quy luật chi phối sự phát triển trí tuệ thực hành của trẻ. Đây chỉ là trường hợp riêng của các quy luật tổ chức các chức năng tâm lý cấp cao. Các kết luận đã được rút ra đã khẳng định quan điểm đó và chúng tỏ rằng các chức năng tâm lý cấp cao xuất hiện như một cấu thành mới đặc thù, như một tổng thể có cấu trúc mới, được đặc trưng bởi các quan hệ mới mang tính chất chức năng. Các quan hệ này được thiết lập, bên trong cấu thành mới này. Chúng tôi đã vạch rõ rằng các quan hệ chức năng có liên quan đến thao tác sử dụng ký hiệu như một yếu tố cơ bản, trung tâm trong cấu trúc của bất cứ chức năng tâm lý cấp cao nào. Như vậy, thao tác này là dấu hiệu cơ bản, chung của tất cả các chức năng tâm lý cấp cao (trong đó có cả việc sử dụng công cụ, điều mà chúng tôi luôn coi là xuất phát điểm). Dấu hiệu này cần phải được lấy ra khỏi dấu ngoặc và phải được nghiên cứu một cách đặc biệt trong phân kết luận của công trình nghiên cứu của chúng tôi.

Hàng loạt công trình được tiến hành trong nhiều năm gần đây của chúng tôi và các cộng sự, đã dành cho vấn đề này và bây giờ có thể dựa vào các số liệu đã thu thập, được mô tả một cách khái quát các quy luật cơ bản, đặc trưng cho cấu trúc và sự phát triển của các thao tác ký hiệu của trẻ em.

Thực nghiệm - đó là con đường duy nhất, nhờ đó chúng tôi có thể xâm nhập vào các quy luật của các quá trình cấp cao một cách tương đối sâu sắc. Chính trong thực nghiệm, chúng tôi có thể tạo ra những thay đổi phức tạp, đa dạng nhất theo thời gian, có khí kéo dài

tiềm ẩn hàng năm trời trong một quá trình thống nhất, được tạo ra một cách nhân tạo. Những thay đổi này trong sự phát triển tự nhiên của trẻ không bao giờ có thể quan sát được trong toàn bộ tổng thể hiện thực của chúng, và cũng không thể bao quát trực tiếp bằng một cái nhìn duy nhất và so sánh chúng với nhau được.

Nhà nghiên cứu cố gắng đạt được các quy luật của tổng thể và đằng sau các dấu hiệu bề ngoài, muốn xâm nhập vào mối liên hệ nhân quả và phát triển của các dấu hiệu đó, cần phải dựa vào hình thức thực nghiệm đặc biệt. Thực chất của nó được thể hiện trong việc tạo ra các quá trình khám phá được con đường phát triển của chức năng mà nhà nghiên cứu quan tâm.

Nghiên cứu thực nghiệm sự phát triển tạo điều kiện cho chúng tôi nghiên cứu vấn đề với ba khía cạnh có liên quan với nhau: Việc mô tả cấu trúc, nguồn gốc và số phận sau này của các thao tác ký hiệu của trẻ, sẽ đưa chúng tôi đến chỗ hiểu được bản chất bên trong của các quá trình tâm lý cấp cao.

## I. CẤU TRÚC THAO TÁC KÝ HIỆU

Chúng tôi xem xét lịch sử phát triển trí nhớ trẻ em và qua đó cố gắng vạch ra những đặc điểm chung nhất của các thao tác ký hiệu trong các lát cắt đã nêu ở trên. Đối với nghiên cứu so sánh cấu trúc và phương pháp hoạt động của các chức năng đơn giản và cao cấp, thì trí nhớ thể hiện như là tài liệu nghiên cứu đặc biệt có lợi.

Nghiên cứu trí nhớ con người ở bình diện phát sinh chủng loại đã chỉ rõ rằng, ngay trong các cấp độ đơn giản nhất của sự phát triển tâm lý, cũng có thể phân định rõ rệt hai phương pháp vận hành khác nhau của nó. Một phương pháp đóng vai trò thống trị trong hành vi

của con người hoang sơ, được đặc trưng bởi sự ghi nhớ tài liệu trực tiếp, bởi dấu ấn đơn giản của các thể nghiệm hiện thời, bởi tàn dư của các dấu vết để lại, mà cơ chế của chúng được thể hiện rất rõ trong các hiện tượng mà E.Yens nghiên cứu. Trí nhớ này cũng có tính chất trực tiếp như là tri giác trực tiếp mà nó vẫn còn giữ được quan hệ. Trí nhớ này xuất hiện do tác động trực tiếp của ấn tượng bên ngoài vào con người. Theo quan điểm cấu trúc, tính trực tiếp là dấu hiệu cơ bản nhất của toàn bộ quá trình nói chung, là dấu hiệu nối trí nhớ của con người với trí nhớ động vật. Điều đó cho phép chúng tôi có quyền gọi dạng trí nhớ này là trí nhớ tự nhiên.

Tuy nhiên, hình thức vận hành trí nhớ đã nêu trên không phải là duy nhất ngay cả trong con người hoang sơ nhất: Ngược lại, khi phải tính một cách kỹ lưỡng, thì thấy rằng bên cạnh đó còn có các hình thức ghi nhớ khác, thuộc về dây phát triển khác và đưa chúng tôi đến một hình thái khác của tâm lý con người. Ngay trong các thao tác tương đối đơn giản như là sử dụng các điểm nút, các vết khắc để ghi nhớ thì cấu trúc tâm lý của quá trình đã thay đổi hoàn toàn.

Hai yếu tố cơ bản phân biệt thao tác này với việc lưu giữ đơn giản trong trí nhớ là: một mặt, ở đây quá trình đã vượt ra khỏi phạm vi các chức năng đơn giản, liên quan trực tiếp với trí nhớ, được chen vào bởi các thao tác phức tạp nhất, mà chính bản thân chúng không có gì chung với trí nhớ, nhưng trong cấu trúc cơ bản của thao tác mới vẫn thực hiện chức năng mà các ấn tượng trực tiếp trước đây đảm nhận. Mặt khác, ở đây thao tác vượt ra khỏi phạm vi các quá trình tự nhiên bên trong vỏ não, đưa các phần tử của môi trường vào cấu trúc tâm lý. Những phần tử này bắt đầu được sử dụng như là các tác nhân tích cực, từ bên ngoài, điều khiển quá trình tâm lý. Kết quả là hai yếu tố đó đưa ra một dạng hành vi hoàn toàn mới. Qua phân tích cấu trúc bên trong của dạng hành vi này, chúng tôi có thể gọi tính chất của nó là gián tiếp.

Qua đánh giá sự khác biệt của nó so với các hình thức hành vi tự nhiên, chúng tôi xếp loại hành vi này là hành vi mang tính chất văn hoá.

Yếu tố cơ bản của thao tác ghi nhớ là sự tham gia của các ký hiệu bên ngoài nào đó. Ở đây, chủ thể không giải quyết nhiệm vụ bằng cách trực tiếp huy động các khả năng tự nhiên của mình, mà dùng các thủ thuật nào đó từ bên ngoài, tổ chức bản thân thông qua tổ chức đồ vật, tạo ra các kích thích nhân tạo, khác biệt với các kích thích khác, ở chỗ có tác dụng thuận nghịch: không hướng vào những người khác mà hướng vào chính mình. Ví dụ về các thao tác ký hiệu, tạo ra quá trình trí nhớ, chúng tôi đã nhận thấy rất sớm trong lịch sử văn hoá sử dụng thẻ hành lý, các điểm nút, đề cương tóm tắt và các dấu hiệu thô sơ - Tất cả đều là công cụ chỉ rõ ràng, ở các giai đoạn phát triển đầu tiên của văn hoá con người đã vượt ra khỏi phạm vi các chức năng tâm lý do tự nhiên ban phát và chuyển sang hình thức tổ chức hành vi mới mang tính chất văn hoá của mình.

Hoàn toàn dễ hiểu là trong thao tác ký hiệu cấp cao như việc sử dụng ký hiệu để ghi nhớ chúng ta nhận được sản phẩm của quá trình phát triển lịch sử phức tạp nhất. Phân tích, so sánh cho thấy rằng kiểu hoạt động như vậy không có ở tất cả các loài động vật, thậm chí cả ở động vật cấp cao và chúng tôi có đủ cơ sở nghĩ rằng, nó là sản phẩm của các điều kiện đặc biệt của sự phát triển xã hội. Rõ ràng là sự tự kích thích đó, chỉ có thể xuất hiện sau khi các kích thích tương tự như vậy đã được tạo ra để kích thích người khác; đồng sau nó là cả một lịch sử đặc biệt to lớn. Thao tác ký hiệu có lẽ cũng đi qua con đường mà ngôn ngữ đã đi trong quá trình phát triển cá thể. Ngôn ngữ trước tiên là phương tiện kích thích người khác và chỉ sau đó mới trở thành chức năng tâm lý bên trong.

Cùng với việc chuyển sang các thao tác ký hiệu, chúng tôi không chỉ chuyển sang các quá trình tâm lý có mức độ phức tạp cao mà thực tế đã từ biệt trường lịch sử tự nhiên của tâm lý.

Trong thực nghiệm với trẻ em, có thể theo dõi có hiệu quả việc chuyển sang các chức năng tâm lý cấp cao bằng con đường gián tiếp của chúng. Cũng như việc xây dựng thao tác ký hiệu nhằm mục đích này, chúng tôi có thể chuyển từ các thực nghiệm đơn giản với các phản ứng trực tiếp với bài tập sang các thực nghiệm, trong đó chỉ thực hiện bài tập nhờ sự giúp đỡ của dãy các kích thích hỗ trợ tổ chức thao tác tâm lý. Trong bài tập ghi nhớ một khối lượng từ xác định, chúng tôi đưa cho trẻ xem một dãy đối tượng hoặc các bức tranh không nhắc lại từ ngữ đã được đưa ra, nhưng là ký hiệu quy ước của nó giúp cho trẻ tái hiện lại từ ngữ cần thiết. Trong thực nghiệm này, chúng tôi nghiên cứu một quá trình khác hẳn với việc ghi nhớ đơn giản. Bài tập chỉ có thể giải quyết được bằng thao tác gián tiếp, bằng cách thiết lập quan hệ nào đó giữa kích thích và ký hiệu trợ giúp. Ở đây, một quá trình trọn vẹn, đòi hỏi có phương pháp tổ chức hành vi phức tạp hơn nhiều so với phương pháp vốn đã gắn liền với các chức năng tâm lý đơn giản, đã thay thế vị trí của việc ghi nhớ đơn giản. Trên thực tế, nếu mỗi hình thức hành vi đơn giản, suy cho cùng đều đòi hỏi một phản ứng trực tiếp nào đó đối với nhiệm vụ đặt ra cho cơ thể và có thể được biểu diễn bằng công thức đơn giản S - R, thì cấu trúc thao tác ký hiệu đã trở lên phức tạp hơn nhiều. Nếu trước đây giữa kích thích và phản ứng có mối liên hệ trực tiếp, thì bây giờ có thành phần trung gian tham gia, đóng vai trò đặc biệt, khác hẳn với cái mà chúng ta đã biết trong các dạng hành vi đơn giản. Dãy kích thích thứ hai này cần được đưa vào thao tác, với chức năng chuyên biệt phục vụ cho việc tổ chức thao tác đó. Nó cần phải được cá nhân tổ chức một cách đặc biệt và có tác dụng thuận nghịch, tạo ra phản ứng chuyên biệt. Do vậy sơ đồ quá

trình phản ứng đơn giản ở đây được thay bằng sơ đồ phản ứng gián tiếp phức tạp, trong đó xung động phản ứng trực tiếp bị kiềm chế và thao tác đi theo đường vòng qua việc phát hiện kích thích hỗ trợ gián tiếp thực hiện thao tác.

Nghiên cứu kỹ lưỡng cho thấy rằng, trong các dạng hành vi cấp cao hơn nhiều so với sơ đồ hành vi đơn giản đã nêu trên, chúng tôi nhận thấy có cấu trúc đó trong các quá trình tâm lý cấp cao. Thành viên trung gian của sơ đồ ở đây có thể hình dung đơn giản giống như một phương pháp tăng cường, hoàn thiện thao tác có chức năng tác động thuận nghịch đặc biệt, cho phép đưa các thao tác tâm lý sang các dạng cấp cao, mới về chất, cho phép con người, nhờ sự giúp đỡ của các kích thích bên ngoài, từ bên ngoài, làm chủ hành vi của mình. Việc sử dụng ký hiệu, cũng đồng thời là phương tiện tự kích thích, đã đưa con người đến với một cấu trúc hành vi đặc biệt mới mẻ, chia tay với các truyền thống phát triển tự nhiên và lần đầu tiên tạo ra một dạng hành vi mới, mang tính chất văn hoá - tâm lý.

Các thực nghiệm do A.N.Leonchev tiến hành năm 1930<sup>(17)</sup> trong phòng thí nghiệm của chúng tôi, với việc sử dụng ký hiệu bên ngoài trong quá trình ghi nhớ đã vạch rõ ràng, hình thức đó của các thao tác tâm lý không chỉ là mới mẻ so với ghi nhớ trực tiếp, mà còn giúp trẻ vượt qua ranh giới đã được các quy luật ghi nhớ tự nhiên đặt ra cho trí nhớ. Hơn nữa, nó còn là cơ chế ưu việt hơn trong trí nhớ, thường xuyên, liên tục phát triển.

Sự tồn tại của các con đường ghi nhớ cấp cao (hay đường vòng) cũng như khả năng có các thao tác gián tiếp tương tự, không phải là cái gì bí ẩn. Công lao phát hiện chúng bằng thực nghiệm thuộc về tâm

<sup>(17)</sup> Xuất phát từ tư tưởng của Vugõtxki Ông đã tiến hành nghiên cứu thực phẩm về trí nhớ. Kết quả được đăng trong cuốn sách "sự phát triển trí nhớ" (M.1931)

lý học thực nghiệm. Tuy nhiên các nghiên cứu kinh điển không nhận thấy trong đó các hình thức hành vi mới, đặc biệt, thống nhất đã được hình thành trong quá trình phát triển lịch sử. Thao tác có dạng như vậy (chẳng hạn như kỹ thuật ghi nhớ) không phải là cái gì khác ngoài sự phối hợp nhân tạo, đơn giản hàng loạt các quá trình đơn giản, nhờ kết quả trùng hợp thành công của chúng mà tạo ra kỹ thuật ghi nhớ. Thực ra, biện pháp được tạo ra như vậy không được tâm lý học coi như là hình thức trí nhớ mới, hay phương pháp hoạt động mới của nó.

Các thực nghiệm của chúng tôi đã dẫn đến kết luận hoàn toàn ngược lại. Qua nghiên cứu thao tác ghi nhớ, nhờ sự trợ giúp của ký hiệu bên ngoài và phân tích cấu trúc của nó, chúng tôi tin rằng nó không phải là "tiêu điểm tâm lý" đơn giản, mà có tất cả những đặc điểm, tính chất của một chức năng mới, đầy đủ, thống nhất ở bậc cao, mà các bộ phận riêng biệt của nó được liên kết với nhau bằng các quan hệ không thể quy về cái quy luật liên tưởng và cả các quy luật cấu trúc, đã được khảo sát kỹ lưỡng trong các thao tác tâm lý trực tiếp. Chúng tôi định nghĩa các quan hệ chức năng đặc biệt đó là chức năng ký hiệu của các kích thích hỗ trợ, dựa trên cơ sở đó diễn ra một tương quan mới của các quá trình tâm lý được đưa vào thao tác đã cho.

Trong các thực nghiệm, chúng tôi quan sát rất rõ tính chất trọn vẹn và đặc biệt của thao tác ký hiệu. Thực nghiệm cho thấy, nếu như các mối liên hệ mà trẻ muốn tìm đến khi cố gắng căn cứ vào ký hiệu để ghi nhớ từ đã cho, được hình thành theo quy luật liên tưởng hay quy luật cấu trúc, thì chúng không giải thích được tính chất đặc thù của thao tác ký hiệu. Trên thực tế, mối liên hệ liên tưởng hay liên hệ cấu trúc còn chưa có được tính chất thuận nghịch, và ký hiệu có liên quan với từ ngữ trong trường hợp được đưa ra một lần nữa, không nhất thiết làm nhớ lại từ đã cho. Chúng tôi thấy, có nhiều trường hợp, khi mà quá trình diễn ra theo các quy luật thông thường của mối liên hệ

liên tưởng hay cấu trúc không đưa đến thao tác gián tiếp và bức tranh được xem không đưa nó về với một từ nào đó mà lại tạo ra mối liên tưởng mới ở trẻ. Cần làm như thế nào đó, sao cho trẻ nhận thức được tính mục đích của cả thao tác, sao cho ở chúng xuất hiện quan hệ ký hiệu đặc biệt với kích thích hỗ trợ và chỉ khi đó thì mối liên hệ cấu trúc hay liên tưởng mới có tính chất thuận nghịch chắc chắn của mình và việc được xem lại ký hiệu tất yếu sẽ đưa nghiệm thể đến với từ ngữ đã được gắn với ký hiệu đó.

Dưới đây chúng tôi sẽ đề cập đến nguồn gốc của các quá trình tâm lý phức tạp đó. Ở đây chúng tôi chỉ muốn lưu ý rằng, chỉ trong phạm vi thao tác mang tính chất công cụ thì các quá trình liên tưởng hay cấu trúc mới bắt đầu thực hiện vai trò trợ giúp gián tiếp. Trước mặt chúng ta không phải là sự kết hợp ngẫu nhiên các chức năng tâm lý mà thực sự có một dạng hành vi mới, đặc biệt.

Quá trình vừa mô tả chỉ đặc trưng cho việc hình thành các dạng trí nhớ cấp cao. Thật sai lầm nếu như nghĩ rằng các thao tác đó chỉ là sự cải thiện về số lượng trong hoạt động của các chức năng tâm lý. Các thực nghiệm đã chứng tỏ rằng, sơ đồ đã mô tả đó là nguyên tắc cấu tạo chung của các chức năng tâm lý cấp cao, rằng nhờ có sự giúp đỡ của chúng, các cấu trúc tâm lý mới được tạo ra, những cấu trúc mà trước đây không có và không thể tạo ra được nếu thiếu thao tác ký hiệu như vậy.

Chúng tôi xin minh họa luận điểm này qua trường hợp nghiên cứu trí nhớ không chủ định của trẻ em.

Khi đặt một trẻ 7 - 8 tuổi và điều kiện đòi hỏi có sự chú ý cảng thẳng cao độ và thường xuyên (chẳng hạn như đề nghị nói tên màu của các đồ vật được nêu trong câu hỏi, không nhắc lại hai lần cùng một màu và không được gọi tên hai màu bị cấm) thì chúng tôi thấy sự bất lực hoàn toàn trong việc giải bài tập, mỗi khi trẻ cố gắng trực tiếp

giải quyết nó. Tuy nhiên chỉ cần trẻ biết tổ chức một cách gián tiếp quá trình, sử dụng các ký hiệu hỗ trợ đã biết, thì bài toán dễ dàng được giải quyết.

Trong các thực nghiệm do A.N.Leonchev tiến hành trong phòng thí nghiệm của chúng tôi, hàng loạt các bảng màu được đưa cho trẻ sử dụng tạo điều kiện cho việc giải bài tập thuận lợi. Trong các trường hợp trẻ không sử dụng chúng trong hoạt động của mình (chẳng hạn không đặt riêng các màu bị cấm sang một bên và không đưa chúng ra khỏi trường thị giác) thì bài tập không được giải. Tuy nhiên, trẻ sẽ dễ dàng giải bài tập nếu như thay đổi tên màu trực tiếp bằng cấu trúc câu trả lời phức tạp, dựa vào các ký hiệu trợ giúp. Đặt vào một vị trí cố định hai màu bị cấm và dịch chuyển từng màu đến đó. Bằng cách đó tạo ra nhóm kích thích bị cấm dùng để kiểm chứng các đáp án tiếp theo. Qua mỗi lần trả lời thông qua các kích thích hỗ trợ - các ký hiệu, trẻ từ bên ngoài tổ chức sự chú ý tích cực của mình và thích ứng với bài tập không thể nào giải được bằng các dạng hành vi trực tiếp đơn giản.

## II. PHÂN TÍCH PHÁT SINH THAO TÁC KÝ HIỆU

Chúng tôi đang nghiên cứu tính chất gián tiếp các thao tác tâm lý như là một dấu hiệu của cấu trúc các chức năng tâm lý cấp cao. Tuy nhiên sẽ là sai lầm rất lớn nếu cho rằng quá trình đó nảy sinh đơn thuần bằng con đường lô gíc, rằng nó được trẻ phát minh, sáng tạo ra dưới hình thức đoán nhanh như chớp, nhờ đó trẻ thường xuyên lĩnh hội quan hệ giữa ký hiệu và phương pháp sử dụng nó. Do vậy sự phát triển sau này của thao tác cơ bản đó diễn ra đơn thuần bằng con đường diễn dịch. Cũng sẽ mắc sai lầm nếu như nghĩ rằng, trẻ nắm bắt bằng linh cảm quan hệ ký hiệu đối với các kích thích nào đó, hình như trẻ

lấy nó ra từ trong tầng sâu của trí óc mình, rằng việc ký hiệu hoá có tính chất cơ sở, không thể đưa về tính chất tiên thiên của Kant, mà ngay từ đâu trong ý thức đã có khả năng tạo ra và nắm bắt được các ký hiệu tượng trưng.

Cả hai quan điểm đó, cả quan điểm trí tuệ hoá và linh cảm hoá có bản chất siêu hình, đã loại bỏ vấn đề nguồn gốc phát sinh của hoạt động tượng trưng, vì một quan điểm cho rằng các chức năng tâm lý cấp cao được cho sẵn từ trước bất kỳ kinh nghiệm nào, như là được đặt sẵn trong ý thức và chờ đợi cơ hội để biểu hiện trong điều kiện gặp gỡ với việc nhận thức sự vật bằng kinh nghiệm. Quan điểm này tất yếu sẽ dẫn đến thuyết tiên nghiệm của các chức năng tâm lý cấp cao. Đối với quan điểm kia vấn đề về nguồn gốc các chức năng tâm lý cấp cao nói chung, không phải là vấn đề vì nó cho rằng các ký hiệu đó được tạo ra, và sau này tất cả các dạng hành vi tương ứng được lấy ra từ đó giống như các hệ quả được lấy ra từ các tiền đề lô gíc.

Cuối cùng, theo quan điểm của chúng tôi, thì mọi ý đồ lấp hoạt động tượng trưng phức tạp từ sự giao thoa đơn giản và tổng các kỹ xảo là không có căn cứ.

Quan sát qua hàng loạt thực nghiệm các chức năng tâm lý khác nhau và nghiên cứu từng bước phát triển của chúng, chúng tôi đã đi đến kết luận hoàn toàn đối lập với các quan điểm đã nêu ở trên. Các sự kiện đã phát hiện ra quá trình có ý nghĩa cực kỳ sâu sắc, mà chúng tôi gọi là lịch sử tự nhiên của các thao tác ký hiệu. Các thao tác ký hiệu xuất hiện không phải bằng cách nào khác mà là kết quả của một quá trình phức tạp, lâu dài, bộc lộ tất cả những nét diễn hình của sự phát triển thực sự và chịu sự chi phối của các quy luật tiến hoá tâm lý cơ bản. Điều đó có nghĩa là các thao tác ký hiệu không đơn giản được trẻ em tạo ra hay lấy được từ người lớn, mà xuất hiện từ cái gì đó ngay từ đâu chưa phải là thao tác ký hiệu và chỉ trở thành thao tác ký hiệu

qua hàng loạt những thay đổi về chất. Mỗi sự thay đổi quy định cấp độ phát triển tiếp theo, nhưng chính nó lại bị quy định của cấp độ trước đó và liên kết chúng như là các giai đoạn của một quá trình thống nhất, có bản chất lịch sử. Trong quan hệ này, các chức năng tâm lý cấp cao không tạo ra ngoại lệ từ quy tắc chung và không khác biệt với các quá trình giản đơn khác: chúng cũng phải tuân thủ quy luật cơ bản của phát triển, chúng xuất hiện không phải như cái gì đó được mang vào từ bên ngoài hoặc từ bên trong vào quá trình cơ bản phát triển tâm lý trẻ em, mà là kết quả tự nhiên của quá trình đó.

Thật ra, khi đưa lịch sử các chức năng tâm lý cấp cao vào ngữ cảnh chung của phát triển tâm lý và cố gắng tìm hiểu sự xuất hiện của chúng từ các quy luật của chúng, chúng tôi buộc phải thay đổi cách hiểu thông thường về quá trình này và các quy luật của nó. Ngay bên trong quá trình phát triển chung đã có sự phân biệt hai tuyến phát triển cơ bản, đặc thù khác nhau về chất - Tuyến hình thành về mặt sinh học các quá trình đơn giản và tuyến hình thành về mặt văn hóa - xã hội các chức năng tâm lý cấp cao. Lịch sử hiện thực của hành vi trẻ em xuất hiện từ sự liên kết của hai tuyến phát triển này.

Tuy nhiên, qua quá trình tập cho các quan sát quen với việc phân biệt hai tuyến phát triển trên, chúng tôi đã gặp một sự kiện ngạc nhiên, chiếu rọi ánh sáng cho vấn đề về nguồn gốc chức năng ký hiệu trong phát triển cá thể của trẻ em. Trong hàng loạt thực nghiệm, đã phát hiện được sự tồn tại của các mối liên hệ phát sinh giữa hai tuyến phát triển và các hình thức chuyển tiếp giữa các chức năng tâm lý cấp thấp và cấp cao.

Hoá ra là, chính sự nảy sinh các thao tác ký hiệu phức tạp đã được thực hiện trong hệ thống các dạng hành vi tự nhiên đơn thuần. Như vậy, các chức năng cấp cao có thời kỳ "phôi thai" của mình, liên kết chúng với cơ sở tâm lý tự nhiên của trẻ. Quan sát một cách khách

quan cho thấy, giữa các lớp tự nhiên của sự vận hành đơn giản các quá trình tâm lý và tầng cao của các dạng hành vi được gián tiếp là một khu vực rất lớn các hệ thống tâm lý chuyển tiếp. Giữa khu vực tự nhiên và khu vực văn hoá trong lịch sử hành vi là khu vực đơn giản. Cả hai yếu tố đó: lịch sử phát triển chức năng tâm lý cấp cao và mối liên hệ phát sinh của chúng với các hình thức hành vi tự nhiên được gọi là lịch sử tự nhiên của ký hiệu.

Ở đây tư tưởng phát triển đồng thời là chìa khoá đi đến sự thống nhất của tất cả các chức năng tâm lý và của sự xuất hiện các chức năng cấp cao có hình thức khác biệt về chất. Từ đây, chúng tôi đi đến luận điểm cho rằng các cấu thành tâm lý phức tạp xuất hiện từ các cấu thành cấp thấp bằng con đường phát triển.

Các thực nghiệm nghiên cứu ghi nhớ gián tiếp cho phép chúng tôi theo dõi quá trình phát triển một cách trọn vẹn. Đối với giai đoạn ban đầu của việc sử dụng ký hiệu, đặc điểm chung của tất cả các thao tác tâm lý là tính thô sơ của nó. Nghiên cứu một cách kỹ lưỡng cho thấy rằng, ở đây ký hiệu được sử dụng để ghi nhớ một kích thích nhất định, hoàn toàn không tách rời nó. Ký hiệu cùng với kích thích tham gia vào một cấu trúc chung nào đó bao trùm cả đối tượng và ký hiệu nhưng chưa được dùng làm phương tiện ghi nhớ.

Trẻ em ở giai đoạn phát triển đầu tiên còn xa lạ với việc ý thức mục đích của thao tác có liên quan đến việc sử dụng ký hiệu. Nếu nó hướng về phía bức tranh trợ giúp để nhớ lại được từ đã được biết, thì điều đó chưa có nghĩa là quá trình ngược lại lại dễ dàng (tái hiện từ ngữ thông qua ký hiệu được đưa ra). Thực nghiệm cho thấy, ở giai đoạn này, qua ký hiệu được đưa ra, trẻ chưa nhớ được kích thích ban đầu, nhưng tái tạo được tình huống trọn vẹn có bao hàm kích thích cơ bản. Kích thích này cần phải được ghi nhớ căn cứ vào ký hiệu đã cho. Thời kỳ, khi mà ký hiệu trợ giúp chưa phải là kích thích đặc thù, bắt

buộc trẻ về với tình huống ban đầu, mà thường chỉ là xung kích thích cho sự phát triển tiếp theo của toàn bộ cấu trúc mà ký hiệu đó có tham gia, rõ ràng là có tính chất điển hình cho giai đoạn đầu tiên, thô sơ trong lịch sử phát triển các thao tác ký hiệu.

Hàng loạt các sự kiện đã khẳng định rằng, ở giai đoạn phát triển này, ký hiệu vận hành như là một phần của tình huống hỗn hợp chung.

1. Không phải bất kỳ ký hiệu nào cũng có ích cho thao tác của trẻ và không phải bất kỳ ký hiệu nào cũng có thể liên kết với bất kỳ nghĩa nào. Việc sử dụng có hạn chế ký hiệu có liên quan đến việc tham gia bắt buộc của nó vào tổ hợp nhất định đã có sẵn bao hàm cả nghĩa cơ bản và ký hiệu gắn với nó. Xu hướng này thể hiện rất rõ ở trẻ từ 4 - 6 tuổi. Trong số các ký hiệu được đưa ra, trẻ đi tìm ký hiệu có mối liên hệ sẵn có với từ cần phải nhớ.

Tuyên bố rằng trong số các thẻ trợ giúp "không có thẻ nào thích hợp" để nhớ lại kích thích đã đưa ra, mang tính chất điển hình đối với trẻ độ tuổi này. Tuy có thể dễ dàng ghi nhớ từ được đề nghị nhở, sự trợ giúp của bức tranh tham gia cùng với từ đó trong một tổ hợp sẵn có, nhưng trẻ chưa có khả năng sử dụng bất kỳ ký hiệu nào, liên kết nó với từ đã cho nhờ sự giúp đỡ của các cấu trúc ngôn ngữ hỗ trợ.

2. Trong các thực nghiệm, mà các hình vô nghĩa được dùng làm tài liệu hỗ trợ cho việc ghi nhớ (L.V.Giancov<sup>(18)</sup>) chúng tôi thấy rằng trẻ không từ chối sử dụng các hình đó nhưng không có ý định gắn chúng với từ đã cho bằng phương pháp nhân tạo. Từ hình đó trẻ cố gắng tạo ra bức tranh trực tiếp phản ánh từ đã cho. Trong mọi trường hợp, hình trợ giúp không gắn với nghĩa được đề nghị bằng mối liên hệ gián tiếp nào đó, nhưng lại trở thành bức tranh trực tiếp của từ ngữ.

---

<sup>(18)</sup> Nhà tâm lý học Xô Viết, học trò của Vugotxki, chuyên gia tâm lý học trí nhớ, tâm lý học dạy học, tật học

Như vậy việc đưa ký hiệu vô nghĩa vào thực nghiệm, không những không kích thích trẻ đi từ chỗ sử dụng các mối liên hệ sẵn có đến chỗ tạo ra các mối liên hệ mới, mà dẫn đến kết quả hoàn toàn đối lập - khuynh hướng phát hiện một cách trực tiếp ngay trong hình đã cho nhận thấy hình ảnh khái quát của đối tượng này hay đối tượng khác và quên rằng điều đó không có thực.

3. Hiện tượng trên thường được phát hiện trong các thực nghiệm với trẻ nhỏ, trong đó các bức tranh có ý nghĩa không liên quan trực tiếp với từ được đề nghị, được sử dụng làm các kích thích hỗ trợ.

Trong các thực nghiệm của I.Usevich, cho thấy, trong đa số các trường hợp, bức tranh hỗ trợ thực chất cũng không được sử dụng như là một ký hiệu, nhưng trẻ vẫn cố gắng "tìm thấy" trong đó đối tượng trực tiếp mà trẻ cần phải ghi nhớ. Chẳng hạn như trẻ dễ dàng nhớ từ "mặt trời" nhờ sự giúp đỡ của bức tranh, trong đó có vẽ một cái búa chim, bằng cách chỉ tay vào một vết nhỏ màu vàng trong bức tranh và tuyên bố rằng: "Đây chính là mặt trời". Ở đây tính chất gián tiếp, phức tạp của thao tác được thay thế bằng nỗ lực đơn giản, tạo ra sự phản ánh trực tiếp nội dung được đề nghị trong ký hiệu trợ giúp.

Như vậy, trong cả hai trường hợp, chúng tôi không thể nói rằng việc trẻ tái tạo lại từ được đề nghị cũng nhớ lại giống như chúng ta gọi tên nguyên tắc khi nhìn vào bức ảnh.

Các sự kiện kể trên chứng tỏ rằng ở trình độ phát triển này, từ ngữ liên kết với ký hiệu theo các quy luật khác với các quy luật trong thao tác ký hiệu phát triển. Chính ở đây, toàn bộ các quá trình tâm lý có tham gia vào thành phần của thao tác gián tiếp (chẳng hạn như lựa chọn ký hiệu trợ giúp, quá trình nhớ lại và phục hồi nghĩa) diễn ra hoàn toàn khác. Chính sự kiện này là sự kiểm tra về mặt chức năng và là sự khẳng định rằng giai đoạn phát triển trung gian giữa các quá trình đơn giản và các quá trình gián tiếp hoàn toàn thực sự có các quy

luật liên hệ và tương quan của riêng mình, mà chỉ có từ đó thao tác gián tiếp trọn vẹn mới được tách ra hoàn toàn.

Các thực nghiệm đã cho phép chúng tôi nghiên cứu một cách chi tiết lịch sử tự nhiên của ký hiệu. Qua nghiên cứu việc trẻ sử dụng ký hiệu và sự phát triển của hoạt động đó, chúng tôi tất yếu đi đến việc nghiên cứu hoạt động ký hiệu xuất hiện như thế nào. Có 4 chuỗi thực nghiệm dành riêng cho vấn đề này.

1. Nghiên cứu nghĩa của ký hiệu xuất hiện ở trẻ trong quá trình trò chơi thực nghiệm có tổ chức với đối tượng như thế nào.

2. Nghiên cứu mối liên hệ giữa ký hiệu và nghĩa, giữa từ ngữ và đối tượng.

3. Nghiên cứu ý kiến của trẻ khi giải thích tại sao một đối tượng đã cho được ký hiệu bằng một từ đã cho. (Tương ứng với phương pháp lâm sàng của Piaget).

4. Nghiên cứu được tiến hành theo phương pháp phản ứng lựa chọn. Những nghiên cứu đó đã đưa chúng tôi đến kết luận rằng: hoạt động ký hiệu xuất hiện ở con người khác với các kỹ xảo, phức tạp, phát minh hay sáng chế. Trẻ không sáng chế và cũng không học thuộc lòng. Các lý thuyết trí tuệ hoá và cơ học hoá đều mắc sai lầm như nhau. Mặc dù các thời điểm phát triển kỹ xảo và các thời điểm "phát minh" mang tính chất trí tuệ nhiều khi có liên kết với nhau trong lịch sử sử dụng ký hiệu ở trẻ em, nhưng chúng không quyết định sự phát triển bên trong của quá trình này và tham gia vào đó chỉ như là các thành phần bổ trợ, lệ thuộc, thứ yếu của cấu trúc của nó.

Các thao tác ký hiệu - là kết quả của quá trình phát triển phức tạp. Vào thời kỳ ban đầu của quá trình, có thể thấy các hình thức chuyển tiếp hỗn hợp, liên kết cả các yếu tố tự nhiên và yếu tố văn hoá của hành vi trẻ em. Chúng tôi gọi các hình thức đó là giai đoạn hoang

sơ của trẻ em hay là lịch sử tự nhiên của ký hiệu. Đối lập với các lý thuyết tự nhiên luận về trò chơi, các thực nghiệm của chúng tôi đã đi đến kết luận rằng trò chơi là con đường cơ bản của sự phát triển mang tính chất văn hoá của trẻ em, và đặc biệt là của sự phát triển hoạt động ký hiệu của nó.

Các thực nghiệm đã vạch rõ ràng, trong trò chơi và ngôn ngữ, trẻ còn xa lạ với ý thức về tính chất giả định của thao tác ký hiệu, ý thức về mối liên hệ được xác định tuỳ ý giữa ký hiệu và ý.

Để trở thành ký hiệu của sự vật (từ), kích thích cần phải có điểm tựa trong chất lượng của chính đối tượng được ký hiệu. Không phải mọi sự vật đều quan trọng như nhau đối với trẻ trong trò chơi. Chất lượng thực sự của sự vật và ý nghĩa ký hiệu, tham gia vào trò chơi trong các mối quan hệ qua lại phức tạp về cấu trúc. Như vậy, đối với trẻ em, từ ngữ có liên quan đến sự vật qua tính chất của nó và được đưa vào cấu trúc chung của nó với sự vật. Vì vậy, trong các thực nghiệm của chúng tôi, trẻ không đồng ý gọi nền nhà (soi được) cái gương (vì nó không thể đi trên mặt gương được) nhưng biến cái ghế ngồi thành cái tàu, sử dụng tính chất của nó trong trò chơi, tức là thao tác với nó như là với con tàu. Trẻ từ chối gọi cái đèn là cái bàn và ngược lại vì "không thể viết vào đèn còn cái bàn không thể sáng được". Thay ký hiệu, đối với trẻ có nghĩa là thay tính chất của sự vật.

Ngay trong thời gian đầu lĩnh hội ngôn ngữ, trẻ còn chưa nhận thấy mối liên hệ giữa ký hiệu và nghĩa. Sự nhận thức mối liên hệ này còn chưa xảy ra trong một thời gian dài. Các thực nghiệm sau này đã vạch rõ, chức năng gọi tên còn chưa xuất hiện từ một phát minh đơn nhất, mà có lịch sử tự nhiên riêng của mình. Có lẽ, trong thời kỳ đầu phát triển ngôn ngữ, trẻ còn chưa phát hiện ra rằng, mỗi sự vật đều có tên của mình, nhưng đã lĩnh hội được các phương pháp mới làm việc với các sự vật.

Như vậy, quan hệ giữa ký hiệu và ý nghĩa, do có hình ảnh tương tự về chức năng, do sự giống nhau bề ngoài, đã sớm nhắc nhở chúng tôi các mối liên hệ tương ứng ở người lớn. Trên thực tế, xét về bản chất bên trong là các hình ảnh tâm lý thuộc kiểu hoàn toàn khác. Gắn việc làm chủ quan hệ này vào ngay thời kỳ đầu của sự phát triển văn hoá của trẻ em có nghĩa là bỏ qua lịch sử phức tạp của sự hình thành bên trong của quan hệ, một lịch sử kéo dài hơn 10 năm.

### III. Sự phát triển tiếp theo của các thao tác ký hiệu

Chúng tôi đã mô tả cấu trúc và nguồn gốc phát sinh của các thao tác ký hiệu ở trẻ em. Tuy nhiên sẽ là sai lầm nếu nghĩ rằng sự gián tiếp nhờ giúp đỡ của các ký hiệu bên ngoài nào đấy là hình thức vĩnh cửu của các chức năng tâm lý cấp cao. Phép phân tích phát sinh ngay lập tức thuyết phục chúng tôi và buộc chúng tôi nghĩ rằng dạng hành vi này chỉ là giai đoạn nhất định trong lịch sử phát triển tâm lý, trưởng thành từ các hệ thống thô sơ và đòi hỏi sự chuyển tiếp qua các tầng bậc tiếp theo đến các cấu thành tâm lý phức tạp hơn.

Qua quan sát sự phát triển của ghi nhớ gián tiếp nêu trên đã chỉ rõ sự kiện rất độc đáo. Nếu như lúc đầu các thao tác gián tiếp diễn ra hoàn toàn nhờ sự giúp đỡ của các dấu hiệu bề ngoài, thì ở các giai đoạn phát triển sau này sự gián tiếp bề ngoài không còn là thao tác duy nhất, nhờ đó các cơ chế tâm lý cấp cao giải quyết các nhiệm vụ đặt ra cho mình.

Thực nghiệm vạch rõ ràng ở đây không chỉ có sự thay đổi các hình thức sử dụng ký hiệu mà còn thay đổi tận gốc cấu trúc của thao tác. Sự thay đổi đó có bản chất là từ sự gián tiếp bề ngoài trở thành sự

gián tiếp bên trong. Điều đó được thể hiện ở chỗ, trẻ bắt đầu ghi nhớ tài liệu được đề nghị theo phương pháp mà chúng tôi đã mô tả ở trên, nhưng không dựa vào sự giúp đỡ của các ký hiệu bên ngoài. Những ký hiệu đó từ phút này trở đi đã trở lên không cần thiết cho nó nữa.

Bây giờ toàn bộ thao tác ghi nhớ gián tiếp diễn ra đơn thuần như một quá trình bên trong, nhưng qua vẻ ngoài của nó, không thể nói rằng nó có gì khác với hình thức ghi nhớ trực tiếp ban đầu. Nếu chỉ đánh giá qua các số liệu bê ngoài thì có cảm giác là trẻ ghi nhớ được nhiều hơn, tốt hơn đã hoàn thiện và phát triển trí nhớ của mình. Điều cơ bản nhất là đã quay trở về phương pháp ghi nhớ trực tiếp. Nhưng việc quay trở lại phía sau chỉ là cảm giác: Sự phát triển thường diễn ra không theo đường tròn mà theo hình xoáy tròn ốc, quay trở lại điểm đã qua nhưng ở cơ sở cao hơn.

Chúng tôi gọi sự thụt lùi vào phía trong, sự nhập tâm hoá các chức năng tâm lý cấp cao, có liên quan đến những đổi mới trong cấu trúc của chúng là quá trình hồi chuyển, là muốn ngụ ý vấn đề cơ bản sau : cái mà các chức năng tâm lý cấp cao được xây dựng ngay từ đầu, như là các hình thức bên ngoài của hành vi và dựa trên các dấu hiệu bê ngoài, không phải là ngẫu nhiên mà ngược lại, được quy định bởi chính bản chất tâm lý của chức năng cấp cao mà chúng tôi đã nêu ở trên, không xuất hiện như là sự kế tục trực tiếp các quá trình đơn giản mà là phương pháp hành vi mang tính chất xã hội được áp dụng cho chính mình.

Việc dịch chuyển các phương pháp mang tính xã hội của hành vi vào trong hệ thống các hình thức thích ứng cá nhân nhìn chung không mang tính chất cơ học. Nó không được thực hiện một cách tự động, mà liên quan đến sự thay đổi cấu trúc và chức năng của toàn bộ thao tác và tạo ra một giai đoạn đặc biệt trong quá trình phát triển các hình thức cấp cao của hành vi. Được đưa vào tâm vực hành vi cá nhân, các

hình thức hợp tác phức tạp bắt đầu vận hành theo các quy luật của một tổng thể thô sơ, mà bây giờ nó là một bộ phận hữu cơ. Giữa vị trí mà các chức năng tâm lý cấp cao (một bộ phận không thể tách rời của nó là sử dụng các ký hiệu) xuất hiện trong quá trình hợp tác và tác động qua lại mang tính chất xã hội và vị trí mà các chức năng đó được phát triển, từ các nguồn gốc hoang sơ, trên cơ sở các chức năng đơn giản cấp thấp, tức là giữa sự phát sinh xã hội của các chức năng cấp cao và lịch sử tự nhiên của chúng tồn tại mâu thuẫn mang tính chất phát sinh, chứ không phải mâu thuẫn mang tính chất lô gic. Chuyển từ hình thức hành vi mang tính chất tập thể sang hình thức mang tính chất cá nhân, lúc đầu làm giảm trình độ của toàn bộ thao tác, vì nó được đưa vào hệ thống các chức năng thô sơ, nhận được các tính chất chung cho cả toàn bộ các chức năng ở trình độ ấy. Các hình thức mang tính chất xã hội của hành vi có tính chất phức tạp hơn, và sự phát triển của chúng ở trẻ đi về phía trước, trở thành có tính chất cá nhân, chúng bị giảm sút và bắt đầu vận hành theo các quy luật đơn giản hơn. Chẳng hạn, ngôn ngữ tự kỷ có cấu trúc thấp hơn so với ngôn ngữ thông thường, nhưng với tư cách là một giai đoạn trong quá trình phát triển tư duy thì nó lại cao hơn so với ngôn ngữ xã hội của trẻ em ở độ tuổi đó. Vì vậy có lẽ Piaget coi nó như là kẻ tiên nhiệm của ngôn ngữ xã hội hoá, chứ không phải là một hình thức xuất thân từ đó.

Như vậy, chúng tôi đi đến kết luận rằng mỗi chức năng tâm lý cấp cao, ban đầu, tất yếu sẽ mang tính chất của hoạt động bên ngoài. Ban đầu ký hiệu thể hiện như là kích thích trợ giúp bên ngoài, phương tiện tự kích thích từ bên ngoài. Điều đó được quy định bởi hai lý do: Một là, nguồn gốc của thao tác đó nằm ở các hình thức tập thể của hành vi, chúng luôn luôn thuộc về lĩnh vực hoạt động bên ngoài. Hai là, điều đó xuất phát từ các quy luật thô sơ của tầm vực cá nhân của

hành vi chưa được tách khỏi hoạt động bên ngoài, chẳng hạn như tư duy thực hành của trẻ.

Sự kiện "đi vào trong" của các thao tác ký hiệu đã được theo dõi bằng thực nghiệm trong hai trường hợp: Trong nhóm trẻ có độ tuổi khác nhau và thực nghiệm cá nhân - thực nghiệm tiến hành liên tục, lâu dài với một trẻ em. Nhằm mục đích đó, trong công trình của Leonchev đã tiến hành thực nghiệm ghi nhớ trực tiếp và ghi nhớ gián tiếp đối với một số lượng lớn trẻ từ 7 tuổi trở lên đến hết tuổi thiếu niên. Sự thay đổi về số lượng kết quả ghi nhớ trong hai trường hợp tạo ra hai tuyến làm rõ động thái các thao tác trong suốt cả quá trình phát triển của trẻ em. Hình vẽ đã vạch rõ tuyến phát triển của ghi nhớ trực tiếp và ghi nhớ gián tiếp trong các độ tuổi khác nhau.

Có hàng loạt yếu tố đập ngay vào mắt: cả hai tuyến không được phân bố một cách ngẫu nhiên mà có quy luật nhất định. Hoàn toàn dễ hiểu là tuyến ghi nhớ trực tiếp nằm ở phía dưới tuyến ghi nhớ gián tiếp và cả hai đường đều có hướng đi lên. Tuy nhiên, sự phát triển là không đồng đều trên từng giai đoạn riêng biệt của sự phát triển trẻ em. Nếu trước 11 tuổi có sự tăng rất mạnh của ghi nhớ gián tiếp bề ngoài, nhưng tuyến nằm phía dưới lại tụt hậu rõ rệt so với nó, thì ngay tại thời điểm này xảy ra bước ngoặt và ở độ tuổi học sinh lớn có động thái phát triển trí nhớ gián tiếp bên ngoài đặc biệt. Về nhịp độ, nó đã vượt tuyến phát triển các thao tác gián tiếp bề ngoài.

Qua phân tích sơ đồ này (chúng tôi tạm gọi là hình bình hành của sự phát triển) cho thấy, nó bị quy định bởi các hình thức đóng vai trò hàng đầu trong sự phát triển các quá trình tâm lý cấp cao ở trẻ em. Nếu ở giai đoạn phát triển đầu tiên có đặc trưng là trẻ có khả năng gián tiếp trí nhớ của mình, chỉ dựa vào các biện pháp bên ngoài (do vậy tuyến phía trên phát triển mạnh) để việc ghi nhớ không dựa vào các dấu hiệu bề ngoài được lưu giữ một cách trực tiếp, cơ học trong trí

nhớ, thì ở giai đoạn phát triển thứ hai diễn ra bước nhảy vọt đột ngột: các thao tác ký hiệu bên ngoài nhìn chung đã đạt cực đại, nhưng trẻ bắt đầu đổi mới quá trình ghi nhớ bên trong, không dựa vào các dấu hiệu bên ngoài. Quá trình tự nhiên được gián tiếp, trẻ bắt đầu sử dụng các biện pháp bên trong - và sự tăng trưởng đột ngột của đường cong nằm dưới đã chỉ rõ bước ngoặt đã hoàn thành.

Trong quá trình phát triển các thao tác gián tiếp bên trong pha sử dụng các ký hiệu bên ngoài đóng vai trò quyết định. Trẻ đến với các quá trình ký hiệu bên trong, vì nó đã trải qua pha khi mà các quá trình đó còn ở bên ngoài. Hàng loạt các thực nghiệm cá nhân đã thuyết phục chúng tôi tin vào điều đó. Sau khi đo hệ số ghi nhớ tự nhiên ở trẻ, chúng tôi tiến hành thực nghiệm về khả năng ghi nhớ gián tiếp bên ngoài rồi sau đó lại kiểm tra các thao tác ghi nhớ không dựa vào việc sử dụng các ký hiệu bên ngoài. Kết quả cho thấy rằng ngay cả thí nghiệm với trẻ chậm phát triển trí tuệ thì ngay từ đâu đã có sự phát triển của ghi nhớ gián tiếp bên ngoài, rồi sau đó đến lượt ghi nhớ trực tiếp, sau một chuỗi thí nghiệm trung gian đã cho hiệu quả tăng gấp 2 - 3 lần, chuyển các biện pháp thao tác ký hiệu bên ngoài sang các quá trình bên trong.

Trong các thao tác đã được mô tả, chúng tôi nhận thấy có hai quá trình khác nhau: Một mặt, quá trình tự nhiên có sự cải tổ sâu sắc, biến thành hành động gián tiếp đi theo đường vòng. Mặt khác, chính thao tác ký hiệu cũng thay đổi không còn tính chất bên ngoài và được chỉnh lý trong các hệ thống tâm lý bên trong phức tạp. Sự thay đổi kép được ký hiệu hoá bằng bước ngoặt của hai đường cong cắt nhau tại một điểm và chỉ rõ mối liên hệ bên trong của các quá trình đó.

Chúng tôi nhận thấy ở đây một quá trình có tầm quan trọng rất lớn về phương diện tâm lý: những gì đã từng là thao tác bên ngoài với ký hiệu, là phương pháp mang tính chất văn hoá làm chủ bản thân từ

bên ngoài được chuyển vào tầng lớp tâm lý mới bên trong, sinh ra một hệ thống tâm lý mới có cấu trúc cao về thành phần và mang tính chất văn hoá - tâm lý về nguồn gốc phát sinh.

Quá trình hồi chuyển các hình thức văn hoá của hành vi mà chúng tôi vừa nghiên cứu, có liên quan với những thay đổi sâu sắc trong hoạt động của các chức năng tâm lý cấp cao, với sự cải tổ tận gốc hoạt động tâm lý trên cơ sở các thao tác ký hiệu. Một mặt, các quá trình tâm lý tự nhiên, mà chúng ta đã biết ở động vật, đã ngừng tồn tại dưới hình thức thuần nhất, được đưa vào hệ thống hành vi đã được đổi mới trên cơ sở văn hoá - tâm lý thành một tổng thể mới. Tổng thể mới này nhất thiết chứa đựng mình các chức năng đơn giản trước đây. Các chức năng này vẫn tiếp tục tồn tại trong đó dưới dạng mở ra, hoạt động theo các quy luật mới, đặc trưng cho toàn bộ hệ thống đã xuất hiện.

Mặt khác, chính thao tác sử dụng ký hiệu bên ngoài cũng bị cải tổ nhanh chóng, để sau này trở thành thao tác quan trọng mang tính chất quyết định ở trẻ nhỏ tuổi, ngay ở đây nó đã được thay bằng các hình thức khác. Quá trình gián tiếp bên trong đã bắt đầu sử dụng các mối liên hệ mới, các biện pháp mới không giống với những gì đã từng đặc trưng cho thao tác ký hiệu bên ngoài.

Quá trình thay đổi ở đây tương tự như những thay đổi khi chuyển từ ngôn ngữ bên ngoài thành ngôn ngữ bên trong. Nhờ quá trình hồi chuyển các thao tác tâm lý văn hoá, chúng tôi nhận được cấu trúc mới, chức năng mới của các biện pháp đã sử dụng trước đây và thành phần hoàn toàn mới của các quá trình tâm lý phức tạp.

Sẽ là ngây thơ khi nghĩ rằng sự đổi mới sau này của các quá trình tâm lý cấp cao do tác động của việc sử dụng ký hiệu sẽ diễn ra trên cơ sở chuyển toàn bộ thao tác ký hiệu sẵn có vào trong. Cũng sẽ là sai lầm như vậy, khi cho rằng trong hệ thống phát triển của các quá

trình tâm lý cấp cao diễn ra sự xếp chồng đơn giản của tầng trên đối với tầng dưới và sự tồn tại song song của hai hình thức hành vi độc lập - hình thức tự nhiên và hình thức gián tiếp.

Trên thực tế, nhờ sự hồi chuyển thao tác mang tính chất văn hoá, có sự kết hợp mới của các hệ thống phân biệt rõ rệt tâm lý con người với các chức năng đơn giản của hành vi động vật. Sự kết hợp phức tạp đó vẫn chưa được nghiên cứu và bây giờ chúng tôi chỉ có thể nói đến một vài điểm cơ bản đặc trưng cho chúng.

Trong quá trình hồi chuyển, tức là khi chuyển các chức năng vào trong diễn ra sự đổi mới phức tạp của toàn bộ cấu trúc của nó. Thực nghiệm cho thấy các yếu tố quan trọng của sự đổi mới là.

1. Thay thế các chức năng

2. Thay đổi các chức năng tự nhiên (các quá trình đơn giản, tạo cơ sở cho chức năng cấp cao và các bộ phận cấu thành của nó).

3. Xuất hiện các hệ thống chức năng tâm lý mới (hay là các chức năng hệ thống) trong cấu trúc cơ bản của hành vi nhận về mình vai trò mà trước đây các chức năng chuyên biệt đã thực hiện.

Chúng tôi có thể giải thích ngắn gọn 3 yếu tố đó có liên quan với nhau từ bên trong, qua những thay đổi xảy ra khi hồi chuyển trong các chức năng cao cấp của trí nhớ. Ngay trong các hình thức ghi nhớ gián tiếp, đơn giản nhất, sự kiện thay thế chức năng được biểu hiện hoàn toàn rõ ràng. A Bine không vô cớ mà gọi kỹ thuật ghi nhớ dãy số là mô hình bằng số của trí nhớ. Thực nghiệm cho thấy rằng, trong kiểu ghi như này, yếu tố quyết định không phải là cường độ của trí nhớ hay trình độ phát triển của nó mà là hoạt động nhằm kết hợp, xây dựng cấu trúc, nhận biết quan hệ, tư duy theo nghĩa rộng và các quá trình khác thay thế trí nhớ và quy định cấu trúc của hoạt động này. Khi chuyển hoạt động vào trong, chính sự thay thế chức năng dẫn đến

việc ngôn ngữ hoá trí nhớ và nhờ vậy dẫn đến việc ghi nhớ nhờ sự giúp đỡ của khái niệm. Nhờ thay thế chức năng, quá trình ghi nhớ đơn giản đã dịch chuyển khỏi vị trí đã chiếm trước đây nhưng chưa tách biệt với thao tác mới mà sử dụng vị trí trung tâm của nó trong toàn bộ cấu trúc tâm lý và chiếm vị trí mới trong quan hệ với toàn bộ hệ thống mới của các chức năng cùng nhau vận hành. Đi vào hệ thống mới này, nó bắt đầu vận hành phù hợp với các quy luật của tổng thể mà nó bây giờ trở thành một bộ phận.

Nhờ tất cả những thay đổi, chức năng mới của trí nhớ (bây giờ đã trở thành quá trình gián tiếp bên trong) chỉ theo tên gọi thì giống như các quá trình đơn giản; còn theo bản chất bên trong của mình, đó là cấu thành đặc biệt mới có quy luật riêng.

## VĂN ĐỀ LÚA TUỔI<sup>(1)</sup>

### I. VĂN ĐỀ PHÂN CHIA GIAI ĐOẠN THEO TUỔI PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ

Theo cơ sở lý thuyết được đưa ra, những sơ đồ phân chia giai đoạn phát triển của trẻ có thể chia ra thành 3 nhóm.

Nhóm thứ nhất gồm những dự định phân chia tuổi thơ dựa trên cơ sở cấu tạo kiểu nhiều bậc của các quá trình, mà những quá trình này ít nhiều có liên quan đến sự phát triển của trẻ chứ không theo cách phân nhò, quá trình phát triển của chúng. Thí dụ, phân chia sự phát triển của trẻ dựa trên nguyên tắc phát sinh sinh vật. Lý thuyết phát sinh sinh vật cho rằng, có sự trùng hợp rất dễ nhận thấy giữa sự phát triển của loài người và sự phát triển của trẻ, sự phát triển của cá thể là sự rút gọn và thu hẹp lặp lại sự phát triển của loài. Với quan điểm lý thuyết này, rõ ràng sự phân chia tuổi thơ ra các giai đoạn khác nhau gắn liền với các giai đoạn phát triển của lịch sử loài người. Như vậy, có thể lấy sự phân chia giai đoạn phát triển của lịch sử loài người làm cơ sở cho sự phân chia giai đoạn phát triển tuổi thơ. Thuộc nhóm phân chia giai đoạn này có Gretrixon và một số tác giả khác.

Không phải tất cả các dự định thuộc nhóm này đều không có cơ sở. Chẳng hạn dự định phân chia giai đoạn tuổi thơ theo bậc giáo dục và đào tạo của trẻ tương ứng với sự phân chia hệ thống giáo dục phổ thông của từng quốc gia (ví dụ: trước tuổi đến trường, lứa tuổi tiểu học ...). Sự phân chia giai đoạn tuổi thơ theo hình thức này không dựa

<sup>(1)</sup> L.X Vugotxki tuyển tập 4.M NXB giáo dục 1984 (tiếng Nga) trang 244. Đây là một chương trong cuốn sách tâm lý học lứa tuổi do Vugotxki viết trong những năm cuối đời (1932-1934).

trên cơ sở phân chia chính sự phát triển bên trong, mà như chúng ta đã thấy, nó dựa vào mức độ giáo dục và đào tạo. Đó là chỗ sai lầm của sơ đồ này. Nhưng chúng ta biết rằng quá trình phát triển của trẻ gắn liền với sự giáo dục chúng. Hơn nữa sự phân chia giáo dục ra các bậc được dựa trên kinh nghiệm thực tế to lớn, vì thế việc phân chia tuổi thơ theo nguyên tắc giáo dục học cũng là hình thức rất gần với việc phân chia thực sự tuổi thơ ra các giai đoạn khác nhau.

Nhóm thứ hai, cần phải kể đến rất nhiều dự định, mà tựu trung đều muốn dựa vào một dấu hiệu nhất định trong sự phát triển của trẻ và xem nó như là một tiêu chuẩn theo quy định để phân chia tuổi thơ ra các giai đoạn. Ví dụ, ở đây điển hình là P.P Blonkski (1930 tr.110-111) dự định chia tuổi ra các giai đoạn dựa vào sự mọc răng và thay răng. Dấu hiệu làm căn cứ để phân chia tuổi thơ ra các giai đoạn khác nhau phải:

1. Mang tính điển hình để đánh giá sự phát triển chung của trẻ;
2. Dễ quan sát thấy;
3. Khách quan. Những biến đổi của răng thường như đáp ứng được những tiêu chuẩn đó.

Quá trình biến đổi của răng liên quan chặt chẽ đến những đặc điểm cơ bản trong cấu tạo của một cơ thể đang phát triển, trong đó một phần liên quan đến quá trình vôi hóa và hoạt động của các tuyến nội tiết. Đồng thời chúng dễ quan sát, dễ phát hiện được.

Biến đổi của răng là một dấu hiệu lứa tuổi rất rõ. Dựa vào đó, toàn bộ tuổi thơ có thể chia làm 3 thời kỳ : thời kỳ chưa có răng, thời kỳ răng sữa và thời kỳ răng ổn định. Thời kỳ chưa có răng kéo dài đến khi mọc đủ răng sữa (từ 8 tháng đến 2 tuổi rưỡi), thời kỳ răng sữa kéo dài đến khi bắt đầu thay răng (khoảng đến 6 tuổi). Cuối cùng, thời kỳ răng ổn định của trẻ kéo dài đến khi mọc ba chiếc răng hàm trong cùng (răng khôn). Riêng thời kỳ mọc răng sữa lại được chia ra làm 3 giai đoạn : Giai đoạn hoàn toàn chưa có răng (sáu tháng đầu của năm

dâu), giai đoạn mọc răng cửa (6 tháng cuối của năm đầu); giai đoạn mọc răng nanh và răng hàm (năm thứ ba sau khi sinh).

Tương tự, dự định phân chia giai đoạn tuổi thơ của Straca cũng dựa trên cơ sở phát triển của một mặt nào đó. Trong sơ đồ của mình ông chọn sự phát triển sinh dục như một tiêu chuẩn chính. Trong những sơ đồ khác, được xây dựng trên nguyên tắc này, người ta đưa ra các tiêu chuẩn tâm lý. Đó là sự phân chia giai đoạn của B.Stern, ông chia ra những năm đầu của tuổi thơ, quãng thời gian mà trong đó trẻ chỉ có hoạt động vui chơi (đến 6 tuổi), giai đoạn học tập có ý thức với sự phân chia trò chơi và lao động; giai đoạn bắt đầu trưởng thành (14-18 tuổi), với sự phát triển của tính độc lập của cá nhân và những dự định cho cuộc sống sau này:

Nhóm sơ đồ này, trước hết mang tính chủ quan. Mặc dù có những tiêu chuẩn để phân chia lứa tuổi và họ có đưa ra những dấu hiệu khách quan, nhưng chính những dấu hiệu đó lại được chọn trên cơ sở chủ quan, phụ thuộc vào việc những quá trình nào được chú ý đến. Lứa tuổi là một phạm trù khách quan chứ không phải là một đại lượng giả định và tự do lựa chọn. Vì vậy, những mốc nhận định lứa tuổi không thể đặt vào bất kỳ điểm nào trong đường đời của đứa trẻ, mà chỉ vào những thời điểm nhất định, duy nhất khi mà một lứa tuổi kết thúc một cách khách quan và bắt đầu lứa tuổi khác.

Hạn chế thứ hai của các sơ đồ này là họ chỉ đưa ra một tiêu chuẩn, mà tiêu chuẩn đó chỉ thể hiện ở một dấu hiệu nào đó để phân định ranh giới của nhiều lứa tuổi. Ở đây, họ quên rằng trong quá trình phát triển giá trị, ý nghĩa, tính chất đặc trưng, sự biểu hiện và tầm quan trọng của một dấu hiệu sẽ thay đổi. Cái được xem là điển hình và quan trọng để đánh giá sự phát triển của đứa trẻ ở thời kỳ này sẽ mất đi ý nghĩa ở giai đoạn sau, bởi vì trong quá trình phát triển những khía cạnh mà trước đó được xếp vào vị trí hàng đầu thì sẽ chuyển

xuống vị trí thứ yếu. Chẳng hạn, những tiêu chuẩn của sự phát triển sinh dục rất quan trọng và điển hình đối với tuổi dậy thì nhưng ở những giai đoạn trước nó chưa có ý nghĩa. Mọc răng ở ranh giới của tuổi sơ sinh và lứa tuổi mẫu giáo có thể được xem là dấu hiệu điển hình của sự phát triển chung ở trẻ em nhưng ý nghĩa của thay răng khi gần 7 tuổi và xuất hiện răng khôn đối với sự phát triển chung không thể so sánh với sự xuất hiện răng. Những sơ đồ này không để ý đến sự thay đổi của quá trình phát triển. Do có sự thay đổi mà tầm quan trọng và ý nghĩa của một dấu hiệu nào đó cũng liên tục thay đổi trong các bước chuyển đổi từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Vì thế không thể phân chia tuổi thơ ra những thời kỳ khác nhau dựa vào một tiêu chuẩn duy nhất đối với mọi lứa tuổi. Sự phát triển của trẻ em là một quá trình rất phức tạp, trong đó không giai đoạn nào lại có một mặt nào đó hoàn toàn được xác định bởi một dấu hiệu nhất định.

Hạn chế thứ ba của sơ đồ này-định hướng nghiên cứu có tính chất nguyên tắc của họ vào những dấu hiệu bên ngoài của sự phát triển của trẻ chứ không phải vào những quá trình cơ bản bên trong. Trong thực tế thì bản chất của chúng không gắn liền với nhau."... Nếu hình thức thể hiện và bản chất sự vật mà liên hệ trực tiếp với nhau thì mọi khoa học được xem là thừa..." (C.Mác, Ph.Anghen, tuyển tập, tập 25, phần II, trang 384). Vì vậy nghiên cứu khoa học là công cụ cần thiết để nhận thức hiện thực. Hình thức thể hiện và bản chất sự vật không trực tiếp quan hệ với nhau. Ngày nay tâm lý học chuyển từ nghiên cứu các hiện tượng bằng mô tả, theo kinh nghiệm và qua các biểu hiện bề ngoài đến chõ làm rõ bản chất bên trong của chúng. Cách đây không lâu nhiệm vụ chủ yếu là nghiên cứu tổ hợp các triệu chứng, tức là tập hợp các dấu hiệu bên ngoài, coi đó là tiêu chuẩn để phân biệt các thời kỳ, giai đoạn, các mức phát triển

của trẻ. Triệu chứng cũng có nghĩa là dấu hiệu. Nói rằng tâm lý học nghiên cứu tổ hợp các triệu chứng có nghĩa là nó nghiên cứu các dấu hiệu bên ngoài của chúng. Nhưng nhiệm vụ thực sự của nó là nghiên cứu cái ẩn đằng sau những dấu hiệu đó và tạo nên những dấu hiệu đó, tức là nghiên cứu chính quá trình phát triển của trẻ và các quy luật bên trong của chúng. Như vậy đối với vấn đề phân chia giai đoạn phát triển của trẻ, chúng ta cần gạt bỏ những dự định phân loại dựa vào các dấu hiệu của lứa tuổi, mà phải dựa vào bản chất bên trong của quá trình phát triển. Đó là công việc mà trong thời đại của chúng ta các khoa học khác vẫn làm.

Những dự định phân chia giai đoạn phát triển của trẻ em ở nhóm thứ ba gắn liền với ý định chuyển từ nguyên tắc dựa hoàn toàn vào dấu hiệu và miêu tả đến chỗ phân chia những đặc điểm chủ chốt của chính quá trình phát triển của trẻ. Nhưng thực chất nhóm này đặt ra nhiệm vụ nhiều hơn là giải quyết chúng. Những dự định này thường thể hiện tính nửa vời trong việc giải quyết vấn đề, không bao giờ đi đến cùng và thể hiện tính chất thiếu cơ sở trong quá trình phân chia giai đoạn. Những khó khăn về phương pháp luận xuất phát từ quan điểm phi biện chứng và quan điểm nhị nguyên về sự phát triển của trẻ là những cản trở nặng nề nhất đối với họ, không cho phép họ xem xét quá trình phát triển của trẻ như là một quá trình tự phát triển thống nhất.

Thí dụ : A. Gezel dự định phân chia sự phát triển của trẻ dựa vào sự thay đổi nhịp độ và tốc độ bên trong của nó và dựa vào việc xác định "khối lượng phát triển hiện thời". Chủ yếu dựa vào những quan sát chính xác về sự thay đổi nhịp độ phát triển theo lứa tuổi, Gezel đã phân chia toàn bộ tuổi thơ ra các giai đoạn có nhịp điệu hoặc dao động phát triển khác nhau, thống nhất với nhau về bản chất bởi sự

ổn định của tốc độ trong suốt cả một giai đoạn nhất định và phân biệt với các giai đoạn khác bởi sự thay đổi rất rõ tốc độ đó.

Theo Gezel, tiến trình phát triển của trẻ em như một quá trình chậm dần của sự trưởng thành. Học thuyết của Gezel liên quan đến một nhóm học thuyết hiện đại mà theo cách nói của chính ông ,những học thuyết này làm cho tuổi mẫu giáo biến thành cấp cao nhất để giải thích nhân cách và lịch sử của nó. Gezel cho rằng, trong những năm đầu và thậm chí trong những tháng đầu của cuộc đời, những điểm quan trọng và chủ yếu trong sự phát triển của trẻ được hình thành. Trong giai đoạn phát triển tiếp theo, nhìn chung không có màn nào của vở diễn ấy có giá trị phong phú về nội dung ở mức cao nhất.

Do đâu mà có sự nhầm lẫn đó ? Tất nhiên điều đó xuất phát từ quan điểm tiến hóa của sự phát triển mà Gezel đã đưa vào. Theo quan điểm này trong sự phát triển không có cái gì mới xuất hiện, không diễn ra sự biến đổi về chất mà chỉ những cái gì có sẵn ngay từ đầu được lớn lên và tăng thêm. Trong thực tế thì sự phát triển không phải kết thúc bởi sơ đồ "lớn hơn - nhỏ hơn" mà trước tiên nó được đặc trưng bởi sự có mặt của những cấu trúc mới về chất lượng, tuân theo nhịp độ của mình và cứ mỗi lần nó lại đòi hỏi một thước đo đặc biệt. Đúng là trong thời kỳ đầu chúng ta quan sát thấy tốc độ phát triển cao nhất của những yếu tố cơ sở, quy định sự phát triển sau này của đứa trẻ.

Chúng ta nêu học thuyết của Gezel làm ví dụ cho những dự định nửa vời trong việc phân chia giai đoạn, những dự định dừng lại giữa đường khi chuyển từ sự phân chia lứa tuổi theo dấu hiệu đến sự phân chia lứa tuổi theo bản chất.

Vậy cần có những nguyên tắc nào để phân chia giai đoạn một cách đúng đắn? Chúng ta đã biết phải tìm cơ sở thực tế của nó ở đâu: chỉ có sự thay đổi bên trong của chính sự phát triển, chỉ có sự thay đổi

đột ngột, bước ngoặt trong quá trình phát triển mới có thể đưa ra cơ sở tin cậy để xác định những thời kỳ chủ yếu của sự hình thành nhân cách trẻ em. Tất cả các học thuyết về sự phát triển của trẻ có thể dẫn đến hai quan điểm chủ yếu. Một quan điểm cho rằng phát triển không phải là một cái gì khác ngoài sự thực hiện, biến đổi và phối hợp các tư chất. Ở đây không có cái gì mới - mà chỉ phát triển, mở rộng và nhóm lại những yếu tố đã có ngay từ ban đầu. Quan điểm khác cho rằng, phát triển là quá trình tự vận động không ngừng, mà đặc trưng đầu tiên của nó là sự liên tục xuất hiện và tạo thành cái mới, cái không có trong giai đoạn trước. Quan điểm này nám được điểm mấu chốt trong sự phát triển để nhận thức quá trình một cách biện chứng.

Quan điểm này chấp nhận cả học thuyết duy tâm lẫn duy vật về sự hình thành nhân cách. Những người theo học thuyết theo tâm nhìn thấy hiện thân của sự tiến hóa một cách sáng tạo, những tiến hóa này nhờ sức sống nội tại của ý thức tự phát triển của nhân cách, nhờ ý chí tự hoàn thiện và tự khẳng định. Những người theo học thuyết duy vật coi sự phát triển như một quá trình có sự thống nhất giữa mặt tinh thần và vật chất, sự thống nhất giữa cái xã hội và cái cá nhân trong từng bước phát triển của trẻ em.

Theo quan điểm duy vật thì không và không thể có tiêu chuẩn nào khác để xác định thời kỳ phát triển hay độ tuổi cụ thể của đứa trẻ ngoài những cấu trúc mới, đặc trưng cho bản chất của mỗi lứa tuổi. Những cấu trúc mới ở mỗi lứa tuổi được xem như là một dạng cấu tạo mới của nhân cách và hoạt động của nó. Đó là những biến đổi tâm lý và xã hội, xuất hiện lần đầu tiên ở một độ tuổi nhất định, quy định ý thức của đứa trẻ, quan hệ của nó với môi trường, sự sống bên trong và bên ngoài của nó, quy định toàn bộ quá trình phát triển của trẻ trong từng giai đoạn cụ thể.

Nhưng điều đó chưa đủ để phân chia giai đoạn của sự phát triển của đứa trẻ một cách khoa học. Cần phải tính đến động thái phát triển, động thái chuyển từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác khác. Hoàn toàn bằng phương pháp kinh nghiệm, tâm lý học xác định sự thay đổi lứa tuổi có thể diễn ra mạnh mẽ, rõ ràng và cũng có thể diễn ra chậm chạp khó nhận thấy (theo Blonxki 1930). Blonxki gọi những quãng thời gian trong cuộc đời đứa trẻ là thời kỳ, giai đoạn. Những quãng thời gian đó tách biệt nhau bằng những cuộc khủng hoảng lứa tuổi. Các thời kỳ cách nhau bởi những khủng hoảng lứa tuổi mạnh hơn, còn các giai đoạn - bằng khủng hoảng lứa tuổi yếu hơn. Những quãng thời gian trong cuộc đời trẻ em phân cách nhau không rõ ràng gọi là fa.

Trong thực tế ở một số lứa tuổi, sự phát triển diễn ra chậm hoặc ít có sự tiến hóa hoặc không rõ ràng. Ở những lứa tuổi đó nhìn chung sự thay đổi bên trong diễn ra nhẹ nhàng, uyển chuyển khó nhận thấy những thay đổi diễn ra ở cấp độ "phân tử".

Trong suốt cả một thời gian dài ngắn khác nhau, thường thường khoảng vài năm, không có một thay đổi, một chuyển biến nào lớn có thể làm thay đổi toàn bộ nhân cách đứa trẻ. Những thay đổi cả ở mức lớn hay nhỏ đều diễn ra nhờ quá trình kín đáo ở cấp độ "phân tử" trong một quãng thời gian dài. Nó biểu hiện ra ngoài và có thể nhìn thấy được chỉ khi quá trình phát triển tiềm ẩn kéo dài kết thúc<sup>(2)</sup>.

Đối với những lứa tuổi ổn định bền vững, sự phát triển chủ yếu diễn ra qua những thay đổi rất nhỏ trong nhân cách đứa trẻ. Những thay đổi đó được tích lũy đến một giới hạn nhất định, sau đó thể hiện rất rõ ở cấu trúc mới nào đó của lứa tuổi.

Nếu chỉ xét về mặt thời gian, thì một phần lớn của lứa tuổi thuộc những thời kỳ ổn định như vậy. Bởi vì sự thay đổi diễn ra bên trong

---

<sup>(2)</sup> Vugotksi muốn ám chỉ sự chuyển từ độ tuổi học sinh nhỏ sang tuổi thiếu niên.

như những con đường dưới lòng đất, nên khi so sánh trẻ ở giai đoạn đầu và cuối của một lứa tuổi ổn định, những biến đổi lớn trong nhân cách của nó thể hiện rất rõ ràng.

Những lứa tuổi ổn định được nghiên cứu đầy đủ hơn so với những lứa tuổi được đặc trưng bởi dạng phát triển khác - khung khoảng. Khung hoảng được phát hiện hoàn toàn bằng con đường kinh nghiệm và cho đến nay chưa được đưa vào hệ thống, chưa được xếp vào sự phân chia giai đoạn chung của sự phát triển của trẻ. Thậm chí nhiều tác giả còn hoài nghi tính chất cần thiết bên trong của sự tồn tại những giai đoạn này. Họ thiên về hướng chấp nhận đó là "căn bệnh" phát triển, là sự lệch khỏi con đường bình thường. Hầu như không có ai trong số các nhà nghiên cứu tư sản, về mặt lý thuyết có thể ý thức được ý nghĩa thực tiễn của chúng. Vì thế ý định của chúng ta hệ thống hóa và giải thích chúng trên lý thuyết, đưa chúng vào sơ đồ chung của sự phát triển của trẻ phải cần được coi là ý tưởng đầu tiên.

Không ai trong số các nhà nghiên cứu có thể phủ định thực tế tồn tại của những giai đoạn đặc biệt đó trong sự phát triển của trẻ. Ngay cả những tác giả có tư tưởng siêu hình nhất cũng thừa nhận, mặc dù chỉ ở dạng giả thuyết, có mâu thuẫn trong sự phát triển của trẻ, (thậm chí ngay trong những năm đầu). Từ khía cạnh bề ngoài, những giai đoạn nếu trên được đặc trưng bởi những đặc điểm, ngược hẳn với lứa tuổi vững vàng hay ổn định. Trong thời gian tương đối ngắn của những giai đoạn đó (một vài tháng, một năm hoặc dài nhất là hai năm) tập trung các biến đổi, dịch chuyển, thay đổi, bước ngoặt rất lớn, rất mạnh trong nhân cách trẻ. Trong quãng thời gian rất ngắn, đứa trẻ được thay đổi gần như hoàn toàn những nét cơ bản của nhân cách. Sự thay đổi diễn ra mạnh mẽ, nhanh chóng đôi khi có tính chất như thảm họa. Nó giống như diễn ra các sự kiện cách mạng, cả về tốc độ biến đổi cũng như về ý nghĩa của các biến đổi được hoàn thành. Bước

ngoặt đó trong sự phát triển của trẻ đôi khi diễn ra thông qua hình thức khủng hoảng sâu sắc.

Đặc điểm đầu tiên của những giai đoạn này là một mặt thể hiện ở chỗ, ranh giới để phân chia mở đầu và kết thúc khủng hoảng với các lứa tuổi kế cận hầu như không xác định được. Khủng hoảng xuất hiện không rõ - rất khó xác định thời điểm nó bắt đầu và kết thúc. Mặt khác, tính chất căng thẳng của khủng hoảng thường diễn ra vào giữa giai đoạn lứa tuổi này. Tất cả các lứa tuổi khủng hoảng đều có điểm cực đại, điểm cao nhất mà khủng hoảng đạt tới. Nhờ đặc điểm này mà các lứa tuổi khủng hoảng phân biệt rõ ràng với các thời kỳ ổn định trong quy trình phát triển của trẻ. Đặc điểm thứ hai của lứa tuổi khủng hoảng, được dùng làm điểm xuất phát để nghiên cứu chúng theo kinh nghiệm, là ở chỗ, phần lớn trẻ em trong giai đoạn này đều rất khó giáo dục. Trẻ em dường như trượt ra ngoài hệ thống tác động của giáo dục học: hệ thống mà cách đây không lâu đã bảo đảm được xu thế giáo dục và đào tạo chúng một cách bình thường. Trong giai đoạn khủng hoảng của trẻ ở lứa tuổi phổ thông ta thấy thành tích học tập giảm đi, các em ít hứng thú với công việc học tập hơn và khả năng làm việc nhàn chung bị giảm. Trẻ ít nhiều có những mâu thuẫn với xung quanh. Cuộc sống nội tâm thường gắn liền với cảm giác, tâm trạng dần vặt, khó chịu và những khủng hoảng bên trong.

Trong thực tế, hoàn toàn không phải tất cả những điều đó nhất thiết phải xảy ra. Ở những đứa trẻ khác nhau: giai đoạn khủng hoảng diễn ra khác nhau. Trong thời kỳ khủng hoảng, kể cả ở những đứa trẻ có kiểu phát triển giống nhau, có hoàn cảnh xã hội giống nhau, cũng có sự biến đổi rõ ràng hơn so với giai đoạn lứa tuổi ổn định. Ở nhiều trẻ em ít nhận thấy những biểu hiện khó giáo dục hay kết quả học tập giảm sút. Phạm vi biến đổi trong quá trình diễn ra lứa tuổi này ở các trẻ em khác nhau. Ảnh hưởng của điều

kiện bên ngoài và bên trong đến sự tiến triển của chính khủng hoảng rất rộng và lớn, đến mức mà nhiều tác giả lấy đó làm cơ sở để đưa ra câu hỏi rằng, chẳng nhẽ những khủng hoảng của sự phát triển ở trẻ nói chung không phải là kết quả của những điều kiện không thuận lợi đặc biệt của bên ngoài ? Chẳng lẽ không cần thiết phải cho rằng đó chỉ là những trường hợp có tính chất ngoại lệ hơn là có tính chất phổ biến trong lịch sử phát triển của trẻ ? (A. Buzeman và một số người khác).

Tất nhiên, điều kiện bên ngoài quy định những tính chất cụ thể của sự phát sinh và diễn biến của giai đoạn khủng hoảng. Sự khác nhau ở những trẻ em khác nhau tạo nên bức tranh các kiểu khủng hoảng lứa tuổi cực kỳ đa dạng. Nhưng không phải do sự thiếu, vắng một điều kiện đặc biệt nào đó bên ngoài mà do logic của chính quá trình phát triển ở bên trong tạo nên sự cần thiết của các giai đoạn khủng hoảng, biến đổi trong đời sống của trẻ. Việc nghiên cứu các chỉ rõ tương đối khẳng định với chúng ta điều đó.

Chẳng hạn, từ chỗ đánh giá tính chất khó giáo dục một cách tuyệt đối chuyển sang đánh giá một cách tương đối trên cơ sở so sánh mức độ khó hay dễ giáo dục đứa trẻ ở giai đoạn trước hay sau giai đoạn khủng hoảng thì không thể không thấy rằng, bất kỳ đứa trẻ nào trong giai đoạn khủng hoảng cũng trở nên tương đối khó giáo dục hơn so với chính nó trong những giai đoạn ổn định kế cận. Cũng tương tự như vậy, nếu từ chỗ đánh giá thành tích học tập một cách tuyệt đối chuyển sang đánh giá nó một cách tương đối trên cơ sở so sánh mức độ tiến bộ của đứa trẻ trong quá trình học tập ở những giai đoạn lứa tuổi khác, thì không thể không nhận thấy đứa trẻ nào trong giai đoạn khủng hoảng đều đạt được mức so với mức mà chúng đạt được trong giai đoạn ổn định.

Đặc điểm thứ ba, có lẽ là quan trọng nhất về mặt lý thuyết của khủng hoảng lứa tuổi, nhưng lại mờ nhạt nhất và vì thế rất khó hiểu đúng thực chất phát triển của trẻ trong giai đoạn này, là tính chất âm tính của sự phát triển. Tất cả những ai đã nghiên cứu lứa tuổi đặc biệt này đều có nhận xét đầu tiên rằng nó khác những lứa tuổi ổn định ở chỗ sự phát triển thực hiện công việc có tính chất phá hoại hơn là có tính chất xây dựng. Sự phát triển đi lên của nhân cách đứa trẻ, sự liên tục tạo ra cái mới, là những hiện tượng được thể hiện rất rõ ở các giai đoạn lứa tuổi ổn định, thì ở giai đoạn khủng hoảng thường như tắt dần đi, tạm dừng lại. Trước hết, quá trình biến mất, thu hẹp, giảm và phân hóa những gì đã được hình thành ở giai đoạn trước là dấu hiệu nhận biết đứa trẻ ở giai đoạn này. Trẻ em không tiếp nhận thêm được mấy so với sự mất đi những gì nó đã có trong giai đoạn trước. Sự mở đầu của giai đoạn này không được đánh dấu bằng sự xuất hiện những hứng thú mới, những dự định mới, những dạng hoạt động mới, những hình thái mới trong đời sống nội tâm của đứa trẻ. Những đứa trẻ khi bước vào lứa tuổi khủng hoảng có những biểu hiện ngược lại: mất đi hứng thú mà mới hôm qua nó hướng vào đó tất cả hoạt động của mình, hoạt động chiếm phần lớn thời gian và sự chú ý của nó. Lúc này thường như biến mất; những hình thái quan hệ đến bè ngoài và đời sống nội tâm đã được hình thành trước đây cũng bị bỏ quên. L.N. Tônxtôi gọi một trong những giai đoạn đó một chính xác và có hình ảnh là hoang mạc của thời niên thiếu.

Điều đó cũng được thể hiện trước hết khi nói đến tính chất âm tính của giai đoạn khủng hoảng. Qua đó người ta muốn diễn đạt ý nghĩ cho rằng, sự phát triển thường như thay đổi ý nghĩa tích cực, xây dựng của mình. Nó làm cho người quan sát nhìn nhận những giai đoạn này chủ yếu từ góc độ phủ định, tiêu cực. Thậm

chí, nhiều tác giả khẳng định rằng, ý nghĩa phát triển của giai đoạn khủng hoảng bị mất đi vì nội dung tiêu cực của nó. Sự khẳng định đó gắn liền với tên gọi của lứa tuổi khủng hoảng (lứa tuổi này còn có tên gọi khác là giai đoạn tiêu cực, hay giai đoạn chống đối...).

Những khái niệm về một số lứa tuổi khủng hoảng được đưa vào khoa học, bằng con đường kinh nghiệm, theo sự sắp xếp ngẫu nhiên. Khủng hoảng 7 tuổi được phát hiện và đề cập trước tiên (năm thứ 7 trong đời sống của đứa trẻ - giai đoạn chuyển tiếp từ trước tuổi học sang lứa tuổi đi học). Trẻ 7 - 8 tuổi không còn là tuổi chưa đi học nhưng chưa phải là thiếu nhi. Trẻ 7 tuổi được phân biệt với trẻ chưa đi học cũng như với trẻ đi học, vì nó có những khó khăn trong vấn đề giáo dục. Thực chất tiêu cực của lứa tuổi này thể hiện trước hết ở chỗ phá vỡ sự cân bằng tâm lý, ở chỗ chưa có sự vững vàng về ý chí và tình cảm ...

Sau đó khủng hoảng 3 tuổi được phát hiện và đề cập đến. Nó được nhiều tác giả gọi là giai đoạn chống đối hay ngang bướng. Trong giai đoạn này, giai đoạn được hạn chế bởi một quãng thời gian ngắn, nhân cách đứa trẻ bị thay đổi rất mạnh và bất ngờ. Đứa trẻ trở nên khó giáo dục. Nó thể hiện tính ngang ngạnh, bướng bỉnh, khó bảo, thất thường, tự tiện. Mâu thuẫn bên trong và bên ngoài thường đi đôi với nhau trong suốt cả giai đoạn.

Khủng hoảng 13 tuổi được nghiên cứu muộn hơn, nó được đề cập đến với cái tên giai đoạn tiêu cực của lứa tuổi phát dục. Như chính tên gọi cho thấy, nội dung tiêu cực của giai đoạn này thể hiện trước hết ở sự quan sát bề ngoài dường như bao trùm toàn bộ ý nghĩa của sự phát triển trong giai đoạn này. Thành tích học tập xuống dốc, khả năng làm việc giảm sút, sự thiếu hài hòa trong cấu tạo bên trong của cá nhân, sự bó hẹp, biến mất hệ thống nhu cầu và hứng thú đã được hình thành trước đây, tính chất tiêu cực, phản

kháng của hành vi cho phép O.Kro nhận xét giai đoạn này như một giai đoạn không có định hướng trong cả hai mặt bên trong và bên ngoài. Lúc này cái "Tôi" của con người và thế giới được phân chia rõ hơn ở những giai đoạn khác.

Cách đây không lâu, về mặt lý thuyết người ta đã nhận thức được luận điểm rằng, giai đoạn từ sơ sinh sang lứa tuổi nhà trẻ kéo dài gần một năm được nghiên cứu rất kỹ. Về bản chất nó cũng là giai đoạn khủng hoảng, những nét đặc trưng của dạng phát triển đặc biệt này như chúng ta đã biết qua mô tả chung.

Để có được đoạn kết của lứa tuổi khủng hoảng, chúng tôi cho rằng, nên đưa vào đây với tư cách là mốc xích đầu tiên giai đoạn đặc biệt nhất trong tất cả các giai đoạn phát triển của trẻ, giai đoạn này có tên là sơ sinh. Giai đoạn được nghiên cứu kỹ đó đúng riêng biệt trong hệ thống các lứa tuổi khác, về bản chất nó là khủng hoảng hiển nhiên nhất, rõ ràng nhất trong sự phát triển của trẻ. Sự thay đổi hoàn toàn điều kiện phát triển qua sự ra đời của nó, khi đứa trẻ nhanh chóng rời vào môi trường hoàn toàn mới lạ, thay đổi toàn bộ chế độ sống của nó, đánh dấu thời kỳ đầu tiên của sự phát triển ở môi trường ngoài.

Khủng hoảng sơ sinh phân chia giai đoạn phát triển bào thai với tuổi ăm ngửa. Khủng hoảng 1 tuổi phân biệt tuổi ăm ngửa với tuổi nhà trẻ. Khủng hoảng 3 tuổi - giai đoạn từ tuổi nhà trẻ sang tuổi mẫu giáo. Khủng hoảng 7 tuổi là mốc xích nối liền lứa tuổi mẫu giáo với tuổi đi học. Cuối cùng, khủng hoảng 13 tuổi trùng với bước ngoặt phát triển trong quá trình chuyển tiếp từ tuổi học sinh sang tuổi dậy thì. Như vậy trước mắt chúng ta đã mở ra một bức tranh có tính quy luật. Giai đoạn khủng hoảng xen kẽ giai đoạn ổn định và là thời điểm nhảy vọt, đột biến trong phát triển. Điều đó một lần nữa khẳng định phát triển của trẻ là một quá trình biến chứng, trong đó bước chuyển tiếp từ mức độ

này sang mức độ khác được thực hiện bằng hình thức mang tính chất cách mạng chứ không phải bằng tiến hóa.

Giả sử các lứa tuổi khủng hoảng không được phát hiện bằng con đường kinh nghiệm thì những khái niệm về chúng được đưa vào hệ thống phát triển trên cơ sở phân tích lý thuyết. Hiện nay, lý thuyết mới chỉ dùng lại ở nhận thức và hiểu ý nghĩa những điều mà nghiên cứu kinh nghiệm đã xây dựng lên.

Trong những thời điểm bước ngoặt phát triển, trẻ trở nên khó giáo dục bởi vì sự thay đổi của hệ thống giáo dục dành cho trẻ không bắt kịp sự thay đổi nhanh chóng về nhân cách của chúng. Giáo dục học lứa tuổi khủng hoảng ít được phát triển nhất cả về lý thuyết và thực tế.

Bất cứ sự sống nào đồng thời cũng là chết (Ph. Enghen)<sup>(3)</sup>. Tương tự, như vậy sự phát triển của trẻ - một trong những hình thức sống phức tạp, nhất định phải bao gồm quá trình thu hẹp, tiêu vong. Sự xuất hiện cái mới trong sự phát triển không ngừng, có nghĩa là sự tiêu vong cái cũ. Bước sang lứa tuổi mới luôn luôn được đánh dấu bằng sự kết thúc lứa tuổi cũ. Quá trình phát triển ngược lại, sự tiêu vong cái cũ, cũng được tập trung chủ yếu ở những lứa tuổi khủng hoảng. Nhưng thật là sai lầm nếu cho rằng, điều đó làm mất đi ý nghĩa của lứa tuổi khủng hoảng. Sự phát triển không bao giờ chấm dứt công việc xây dựng của mình và trong các giai đoạn khủng hoảng chúng ta thấy quá trình phát triển mang tính chất xây dựng. Hơn thế quá trình suy sụp thể hiện rất rõ trong những lứa tuổi này, tuân theo quá trình xây dựng nhân cách theo hướng tích cực, phụ thuộc trực tiếp vào những quá trình này và kết

<sup>(3)</sup> ý câu nói của Ăng ghen là "sống có nghĩa là đang chết" (C.Mác. Ph Ăng ghen tập 20 trang 611)

hợp với chúng thành một thể thống nhất chặt chẽ. Công việc phá hủy được thực hiện ở giai đoạn này là cần thiết cho sự phát triển những đặc điểm và tính chất của nhân cách. Nghiên cứu thực tế đã chỉ rõ: bản chất tiêu cực của sự phát triển trong giai đoạn bước ngoặt - chỉ là mặt ngược lại, mặt tiêu cực của những biến đổi tích cực của cá nhân. Nó tạo nên ý nghĩa cơ bản, chủ yếu của mọi lứa tuổi khùng hoảng<sup>(4)</sup>.

ý nghĩa tích cực của khùng hoảng 3 tuổi thể hiện ở chỗ, ở đây xuất hiện những nét tính cách mới của nhân cách trẻ em. Người ta cho rằng, nếu vì một nguyên nhân nào đó khùng hoảng diễn ra chậm chạp, không mạnh mẽ thì nó sẽ dẫn đến sự ức chế rất mạnh trong sự phát triển về mặt tình cảm và ý chí trong nhân cách trẻ trong những giai đoạn tiếp theo.

Đối với khùng hoảng 7 tuổi, tất cả các nghiên cứu đều nhận xét rằng, bên cạnh những dấu hiệu tiêu cực, trong giai đoạn này, có những thành tựu đáng kể: tính tự lập của trẻ tăng lên, quan hệ của nó với những trẻ khác thay đổi.

Trong khùng hoảng 13 tuổi, kết quả hoạt động trí tuệ của học sinh giảm xuống vì ở đây diễn ra sự thay đổi tâm thế từ chỗ trực quan sang nhận thức và suy diễn. Bước chuyển sang hình thức hoạt động trí tuệ cao hơn gắn liền với sự giảm sút tạm thời khả năng làm việc. Điều đó cũng được khẳng định cả ở những dấu hiệu tiêu cực khác của khùng hoảng: vì tất cả mọi dấu hiệu tiêu cực che lấp mất nội dung tích cực, thường có trong bước chuyển sang hình thức mới, cao hơn.

---

<sup>(4)</sup> Trong các bản viết tay của Vugotxki các thời kỳ khùng hoảng được thể hiện như là các thời kỳ bao gồm 3 pha: tiền khùng hoảng, khùng hoảng và sau khùng hoảng.

Cuối cùng, rõ ràng là có nội dung tích cực trong khủng hoảng một tuổi. Ở đây những dấu hiệu tiêu cực liên quan trực tiếp và rất rõ ràng với những kết quả tích cực, những kết quả này làm cho trẻ đi được bằng chân và hiểu được lời nói.

Điều đó cũng đúng với khủng hoảng sơ sinh khi mới sinh. Trong giai đoạn này, ngay từ đầu, sự phát triển thể lực của đứa bé suy giảm trong những ngày đầu tiên sau khi sinh trọng lượng đứa bé giảm xuống. Sự thích nghi với hình thức sống mới đòi hỏi đứa bé phải có khả năng sống rất cao, Blonxki (1930) cho rằng chưa bao giờ người ta đứng gần cái chết như khi người ta mới được sinh ra. Tuy nhiên, mạnh hơn bất cứ giai đoạn khủng hoảng nào tiếp sau, nó khẳng định rằng, phát triển là một quá trình xuất hiện và tạo nên cái mới. Tất cả những gì chúng ta thấy trong sự phát triển của trẻ ở những ngày đầu, tuần đầu đều hoàn toàn là những cấu trúc mới. Những dấu hiệu phủ định mang bản chất tiêu cực của giai đoạn này xuất phát từ những khó khăn do chính cái mới lạ xuất hiện ngay từ đầu ở mức độ cao của hình thức sống phức tạp.

Nội dung cơ bản nhất của sự phát triển ở những lứa tuổi khủng hoảng thể hiện ở sự xuất hiện những cấu trúc mới. Một số nghiên cứu cụ thể đã cho thấy những cấu trúc đó mang tính đặc thù và chuyên biệt rất cao. Về cơ bản, chúng khác với cấu trúc mới ở những lứa tuổi ổn định ở chỗ chúng mang tính quá độ. Điều đó có nghĩa là sau đó chúng không còn được giữ nguyên ở dạng như chúng đã xuất hiện trong giai đoạn khủng hoảng và cũng không còn mang tư cách của một thành phần thiết yếu trong cấu trúc liên kết của cá nhân sau này. Chúng tiêu vong và dường như được các cấu trúc mới của lứa tuổi ổn định tiếp theo hấp thụ và đưa vào thành phần của nó như một tầng bậc lè thuộc chứ không tồn tại độc lập. Chúng hòa tan và chuyển hóa trong đó đến mức dù có phân tích kỹ lưỡng và đặc biệt đến mấy cũng

không tìm thấy sự có mặt của các cấu trúc chuyển hóa này của giai đoạn khủng hoảng trong thành phẩm của lứa tuổi ổn định tiếp theo.

Như vậy, những cấu trúc của khủng hoảng tiêu biến cùng với sự bắt đầu của giai đoạn sau nhưng nó tiếp tục tồn tại ở dạng tiềm tàng trong cơ thể và khi đó nó không sống độc lập mà chỉ tham gia vào sự phát triển. Ở lứa tuổi ổn định, sự phát triển đó dẫn đến những cấu trúc mới một cách đột biến.

Nội dung cụ thể của các quy luật chung về những cấu trúc mới của lứa tuổi ổn định và khủng hoảng sẽ được làm sáng tỏ trong những mục sau của phần này, dành cho việc xem xét từng độ tuổi.

Tiêu chuẩn chủ yếu để chia sự phát triển của trẻ ra những lứa tuổi khác nhau trong sơ đồ của chúng ta phải là những cấu trúc mới. Tính chất liên tục của các giai đoạn lứa tuổi trong sơ đồ này cần được xác định bởi sự luân phiên giữa các giai đoạn ổn định và khủng hoảng. Thời hạn của các lứa tuổi ổn định có ranh giới bắt đầu và kết thúc tương đối rõ ràng, cách xác định đúng nhất là theo những ranh giới đó. Lứa tuổi khủng hoảng diễn ra theo tính chất khác. Cách xác định đúng nhất là đánh dấu điểm cao nhất của khủng hoảng và công nhận điểm bắt đầu gần nhất với thời hạn đó là nửa năm ngay trước đó, điểm kết thúc của nó - nửa năm kế sát nó của lứa tuổi tiếp theo.

Lứa tuổi ổn định, như đã được xác định bởi các nghiên cứu kinh nghiệm có cấu tạo hai thành phần biểu hiện rất rõ và phân chia ra hai giai đoạn - cơ sở thứ cấp. Lứa tuổi khủng hoảng có cấu tạo ba thành phần thể hiện rất rõ và được hình thành từ ba pha chuyển tiếp rất nhỏ liên kết với nhau: trước khủng hoảng, khủng hoảng và sau khủng hoảng.

Cần nhận thấy sự khác biệt cơ bản giữa sơ đồ của chúng ta về

sự phát triển của trẻ với những sơ đồ khác, đó là những sơ đồ giống với sơ đồ này qua các xác định các giai đoạn phát triển chủ yếu của trẻ. Cái mới trong sơ đồ này, ngoài những tiêu chuẩn của nguyên tắc cấu trúc mới theo lứa tuổi được sử dụng ở đây, là những điểm sau: 1. Giới thiệu sơ đồ phân chia giai đoạn lứa tuổi của tuổi khủng hoảng; 2. Loại khỏi sơ đồ giai đoạn phát triển bào thai của đứa trẻ; 3. Loại ra giai đoạn phát triển thường được gọi là tuổi thanh niên, ở độ tuổi từ 17 - 18 kéo dài đến tận khi hoàn toàn trưởng thành; 4. Đưa lứa tuổi phát dục vào số những lứa tuổi ổn định, vững vàng chứ không phải lứa tuổi khủng hoảng.

Phát triển bào thai của đứa trẻ được loại khỏi sơ đồ vì một nguyên nhân đơn giản là nó không thể được xem xét ở cùng hàng với sự phát triển của đứa trẻ như một tồn tại của xã hội. Phát triển bào thai là một kiểu phát triển hoàn toàn đặc biệt, tuân theo những quy luật khác chứ không phải những quy luật của sự phát triển từ khi đứa bé bắt đầu sinh ra.

Phát triển bào thai được một khoa học độc lập nghiên cứu gọi là phôi học. Ngành này không được xem như là một trong những ngành tâm lý học cơ bản. Tâm lý học cần tính đến những quy luật phát triển bào thai của đứa bé bởi vì những đặc điểm của giai đoạn này ảnh hưởng đến quá trình phát triển sau đó, nhưng vì thế tâm lý học không thể bao gồm cả phôi học. Cũng tương tự như vậy, cần phải lưu ý đến những quy luật và số liệu của di truyền học, tức là khoa học nghiên cứu tính di truyền, không biến di truyền học thành một trong những ngành tâm lý học cơ bản. Tâm lý học nghiên cứu tính di truyền và sự phát triển nội tạng không phải như phôi học và di truyền học mà chỉ nghiên cứu ảnh hưởng của tính di truyền và sự phát triển phôi thai của đứa bé đến quá trình phát triển của nó sau này.

Chúng ta không đưa thanh niên vào sơ đồ phát triển của trẻ vì những nghiên kinh nghiệm lý thuyết đều phản đối việc kéo dài sự phát triển tuổi thơ và việc đưa vào đó 25 năm đầu tiên của cuộc đời. Theo nghĩa chung và theo những quy luật cơ bản, lứa tuổi từ 18 - 25 tạo thành mắt xích đầu tiên trong dây xích những lứa tuổi trưởng thành, đúng hơn là mắt xích kết thúc trong dây xích các giai đoạn phát triển của trẻ. Thật khó tưởng tượng nếu để sự phát triển của con người ở thời kỳ đầu tiên của tuổi trưởng thành (từ 18 - 25 tuổi) có thể tuân theo những quy luật phát triển của trẻ.

Đưa tuổi dậy thì vào trong số những tuổi ổn định - một kết luận lô gíc cần thiết vì chúng ta đều biết về lứa tuổi này và đánh giá nó như một giai đoạn phát triển thật sự mạnh mẽ trong cuộc đời của thiếu niên, như một thời kỳ của sự tổng hợp cấp cao diễn ra trong nhân cách. Điều đó như là một kết luận lô gíc tất yếu rút ra từ việc phê phán các lý thuyết quy gán "thời kỳ dậy thì là thời kỳ "bệnh lý bình thường" và sự khủng hoảng bên trong sâu sắc".

Như vậy, chúng tôi có thể hình dung sự phân chia giai đoạn lứa tuổi dưới dạng sau<sup>(5)</sup>:

*Khủng hoảng sơ sinh*

*Tuổi ẵm ngửa (2 tháng - 1 năm)*

*Khủng hoảng 1 tuổi*

*Tuổi áu thơ: 1- 3 năm*

*Khủng hoảng 3 tuổi*

*Trước tuổi học 3 - 7 tuổi*

*Khủng hoảng 7 tuổi*

*Độ tuổi học sinh: 8 - 12 tuổi*

*Khủng hoảng 13 tuổi*

*Độ tuổi dậy thì: 14 - 18 tuổi*

*Khủng hoảng 17 tuổi.*

## II. Cấu trúc và động thái lứa tuổi

Nhiệm vụ của chương này là xác định các quan điểm chung đặc trưng cho cấu trúc bên trong của quá trình phát triển mà chúng tôi gọi là cấu trúc lứa tuổi, trong từng thời kỳ niên thiếu.

Quan điểm cơ bản nhất cần phải chỉ rõ ngay là: Quá trình phát triển trong từng thời kỳ lứa tuổi, mặc dù có nhiều phức tạp về cấu trúc, thành phần và tính chất đa dạng của các quá trình cấu thành của nó, là một thể thống nhất có cấu trúc nhất định. Cấu trúc và diễn biến từng quá trình phát triển bộ phận tham gia vào thành phần tổng thể, do các quy luật của cấu trúc tổng thể chi phối. Những cấu thành trọn vẹn không được tạo ra bởi phép cộng các bộ phận riêng, thể hiện như là một tổng thành của chúng, quy định số phận và ý nghĩa của từng bộ phận tham gia vào cấu thành của chúng được gọi là cấu trúc.

Các lứa tuổi là cấu thành trọn vẹn, cơ động, là cấu trúc quyết định vai trò và trọng lượng riêng của từng hướng phát triển riêng biệt. Trong từng thời kỳ lứa tuổi, sự phát triển diễn ra không phải bằng con đường thay đổi các khía cạnh riêng biệt của nhân cách, nhờ đó diễn ra sự cải tổ nhân cách nói chung. Nhân cách trẻ em thay đổi như một tổng thể cấu trúc bên trong của mình và các quy luật thay đổi của tổng thể đó quy định sự chuyển động của từng bộ phận của nó.

Kết quả là trong từng độ tuổi nhất định, ta luôn luôn tìm được cấu thành mới mang tính chất trung tâm, chỉ đạo đối với toàn bộ quá trình phát triển và đặc trưng cho sự đổi mới toàn bộ nhân cách trẻ em trên cơ sở mới. Xung quanh cấu thành mới có tính chất trung tâm và cơ bản đó, có sự phân bố và nhóm tất cả các cấu thành mới riêng biệt còn lại có liên quan đến các khía cạnh riêng của nhân cách trẻ em và các quá trình phát triển có liên quan đến các cấu thành mới của các độ tuổi trước đó. Chúng tôi sẽ gọi các quá trình phát triển ít nhiều có liên quan đến cấu thành mới cơ bản là các tuyến phát triển trung tâm trong

lứa tuổi đã cho. Còn tất cả các quá trình bộ phận khác, sự thay đổi diễn ra trong độ tuổi đó được gọi là các tuyến phát triển phụ. Hiển nhiên là các quá trình là các tuyến phát triển trung tâm ở độ tuổi này sẽ thành quá trình phát triển phụ ở độ tuổi tiếp theo và ngược lại - các tuyến phát triển phụ ở một độ tuổi, được đưa lên hàng đầu và trở thành tuyến trung tâm trong độ tuổi khác, vì ý nghĩa và trọng lượng riêng của chúng trong cấu trúc phát triển và quan hệ của chúng đối với cấu thành mới có tính chất trung tâm có sự thay đổi. Mỗi độ tuổi có cấu trúc đặc trưng duy nhất không lặp lại của mình.

Chúng tôi sẽ giải thích điều đó bằng các ví dụ. Nếu chúng ta bắt đầu từ ý thức của trẻ em (được hiểu như thái độ của chúng đối với môi trường - C.Mác<sup>(5)</sup>) và ý thức được sinh ra bởi sự thay đổi về thể chất và xã hội của cá nhân và coi nó như biểu hiện có tính chất thống nhất những đặc điểm cấp cao và bản chất nhất trong cấu trúc nhân cách, chúng ta sẽ nhận thấy khi chuyển từ độ tuổi này sang độ tuổi khác, các khía cạnh, chức năng và phương pháp hoạt động riêng biệt trưởng thành và phát triển cùng với sự thay đổi cấu trúc cơ bản của ý thức. Trong từng độ tuổi nó được đặc trưng trước hết bởi một hệ thống các quan hệ và sự phụ thuộc nhau định tồn tại giữa các khía cạnh, các dạng hoạt động riêng biệt của nó.

Điều hoàn toàn dễ hiểu là khi chuyển từ độ tuổi này sang độ tuổi khác, cùng với sự đổi mới cơ bản hệ thống ý thức còn có sự đổi chũ của các tuyến phát triển cơ bản và các tuyến phụ. Chẳng hạn, sự phát triển ngôn ngữ trong thời kỳ ấu thơ, ở thời điểm xuất hiện của nó, có liên quan trực tiếp và chặt chẽ với các cấu thành mới, mang tính chất trung tâm của độ tuổi, khi mà ý thức xã hội và ý thức về sự vật của trẻ em mới hình thành những nét ban đầu.

---

<sup>(5)</sup> Quan hệ của tôi với môi trường của tôi chính là "ý thức của tôi" (C.Mác. Ăng ghen Ph. Tập 3 trang 29)

Do vậy, sự phát triển ngôn ngữ không thể quy vào các tuyến phát triển trung tâm của độ tuổi này được. Nhưng ở độ tuổi học đường, sự phát triển ngôn ngữ liên tục của trẻ em đã có quan hệ hoàn toàn khác đối với các cấu thành mới mang tính chất trung tâm của độ tuổi này. Vì vậy nó cần phải được coi như là một trong những tuyến phát triển phụ. Ở độ tuổi ấm ngừa, khi sự phát triển ngôn ngữ diễn ra dưới dạng bập bẹ, thì các quá trình đó có liên quan đến cấu thành mới mang tính chất trung tâm của giai đoạn này và do vậy chúng cần phải được gắn vào các tuyến phát triển phụ.

Như vậy, chỉ một quá trình phát triển ngôn ngữ vừa có thể thể hiện với tư cách là tuyến phát triển phụ ở độ tuổi hài nhi, nhưng lại trở thành tuyến phát triển trung tâm trong độ tuổi ấu nhi và rồi sau đó lại biến thành tuyến phát triển phụ ở các độ tuổi tiếp theo. Điều hoàn toàn tự nhiên và dễ hiểu là trong sự phụ thuộc tuyến tính và trực tiếp đó, sự phát triển ngôn ngữ được xem như là tự nó vốn có sẽ diễn ra hoàn toàn khác nhau trong ba phương án trên.

Sự thay thế các tuyến phát triển chính và phụ khi chuyển từ độ tuổi này sang độ tuổi khác đã trực tiếp đưa chúng tôi đến vấn đề thứ hai của chương này: Vấn đề động thái xuất hiện cấu thành mới. Cũng giống như trong vấn đề về cấu trúc độ tuổi, một lần nữa chúng tôi giới hạn ở việc giải thích khái niệm này một cách chung nhất và dành sự phát hiện cụ thể về động thái thay đổi theo lứa tuổi cho các chương sau có liên quan đến tổng quan về từng độ tuổi riêng biệt.

Vấn đề động thái lứa tuổi được rút ra trực tiếp từ vấn đề cấu trúc độ tuổi vừa được bàn đến ở trên. Chúng ta đã thấy cấu trúc độ tuổi không phải là bức tranh tĩnh, ổn định, bất động. Trong mỗi độ tuổi đã cho các cấu trúc đã có sẵn từ trước chuyển vào cấu trúc mới. Cấu trúc mới xuất hiện và được hình thành trong quá trình phát triển lứa tuổi.

Quan hệ giữa cái tổng thể và cái bộ phận là quan hệ có tính chất cơ bản đối với khái niệm cấu trúc, là quan hệ động, quy định sự phát triển, thay đổi của cả tổng thể và của cả các bộ phận của nó. Do vậy, cần phải hiểu rằng động thái phát triển là tập hợp tất cả các quy luật quy định thời kỳ xuất hiện, thay đổi và liên kết các cấu thành mới mang tính chất cấu trúc của từng độ tuổi.

Điểm khởi đầu và cơ bản nhất trong định nghĩa chung của động thái lứa tuổi là việc hiểu các quan hệ giữa nhân cách trẻ em và môi trường xã hội xung quanh có tính chất cơ động trong từng nấc thang lứa tuổi.

Một trong những trở ngại lớn nhất đối với việc nghiên cứu lý luận và thực tiễn về sự phát triển của trẻ em là giải quyết không đúng đắn vấn đề môi trường và vai trò của nó trong động thái lứa tuổi. Môi trường được xem như là một cái gì đó bên ngoài đối với trẻ em, như là một hoàn cảnh phát triển, như là tập hợp các điều kiện khách quan không phụ thuộc vào trẻ em, tồn tại và ảnh hưởng đến chúng bằng chính sự tồn tại của mình. Không được chuyển quan niệm về môi trường đã hình thành trong sinh vật học, áp dụng đối với quá trình tiến hoá của loài vật vào học thuyết về sự phát triển của trẻ em.

Cần phải thừa nhận rằng khi bước vào đâu mỗi thời kỳ lứa tuổi đã hình thành quan hệ độc đáo, duy nhất, đặc thù giữa trẻ em và hiện thực bao quanh nó, mà trước hết là hiện thực xã hội. Chúng tôi gọi quan hệ này là tinh huống xã hội của sự phát triển trong độ tuổi đó. Tinh huống xã hội của sự phát triển là điểm xuất phát cho tất cả những thay đổi động thái diễn ra trong quá trình phát triển của cả độ tuổi đó. Nó quyết định toàn bộ các hình thức và con đường mà trẻ có được các thuộc tính nhân cách mới, con đường mà qua đó cái xã hội trở thành cái cá nhân. Như vậy, câu hỏi đầu tiên mà chúng ta cần phải trả lời khi nghiên cứu động thái một lứa tuổi nào đó thể hiện ở việc làm sáng tỏ tinh huống xã hội của sự phát triển.

Tình huống xã hội của sự phát triển có tính chất đặc trưng đối với từng độ tuổi, quy định chặt chẽ toàn bộ lối sống của trẻ em hay sự tồn tại xã hội của nó. Từ đây xuất hiện câu hỏi thứ hai mà chúng ta đã gặp phải khi nghiên cứu động thái một lứa tuổi nào đó. Đó chính là vấn đề về nguồn gốc hay cội nguồn phát sinh của các cấu thành mới có tính chất trung tâm của độ tuổi đã cho. Sau khi đã làm rõ tình huống xã hội của sự phát triển đã hình thành ngay từ đâu một độ tuổi nào đó và bị quy định bởi các quan hệ giữa trẻ em và môi trường, chúng ta cần phải làm sáng tỏ việc các cấu thành mới đặc trưng cho độ tuổi xuất hiện và phát triển như thế nào từ cuộc sống của trẻ em, trong tình huống xã hội đó. Những cấu thành mới này, trước hết đặc trưng cho sự đổi mới nhân cách có ý thức của trẻ em, không phải là tiền đề mà là kết quả hay sản phẩm của sự phát triển lứa tuổi. Sự thay đổi trong ý thức của trẻ em xuất hiện trên cơ sở hình thức tồn tại xã hội đặc trưng cho độ tuổi đã cho. Đó chính là lý do tại sao sự chín muồi của những cấu thành mới thường có liên quan không phải với giai đoạn đầu mà với giai đoạn cuối của độ tuổi đã cho.

Những cấu thành đã xuất hiện trong nhân cách có ý thức của trẻ em đã dẫn đến sự thay đổi chính nhân cách đó và như vậy sẽ gây hậu quả quan trọng nhất đối với sự phát triển tiếp theo. Nếu như trong khi nghiên cứu động thái lứa tuổi, nhiệm vụ trước đây đã xác định con đường chuyển động thẳng từ sự tồn tại xã hội của trẻ em đến cấu trúc mới của ý thức của nó, thì bây giờ xuất hiện nhiệm vụ sau: xác định con đường chuyển động ngược lại từ cấu trúc ý thức đã thay đổi của trẻ đến sự đổi mới sự tồn tại của trẻ em. Vì trẻ em khi đã thay đổi cấu trúc nhân cách thì đã là trẻ em khác, nên sự tồn tại xã hội của nó không thể không khác biệt một cách cơ bản so với sự tồn tại của trẻ độ tuổi trước đó.

Như vậy, câu hỏi tiếp theo đặt ra trước chúng ta khi nghiên cứu động thái lứa tuổi là về những hậu quả có thể rút ra từ việc xuất hiện các cấu thành mới có tính chất lứa tuổi. Trong quá trình phân tích cụ thể chúng ta có thể thấy: những hậu quả đó đa dạng và lớn như thế nào, chúng bao quát toàn bộ cuộc sống của trẻ em. Cấu trúc mới của ý thức đã có được trong độ tuổi đã cho tất yếu nới lên tính chất mới của tri giác hiện thực bên ngoài và hoạt động trong hiện thực đó, tính chất mới mẻ của tri giác cuộc sống bên trong của trẻ em và tính tích cực bên trong của các chức năng tâm lý của nó.

Nhưng khi đã nói đến điều đó thì có nghĩa là đồng thời nói đến một cái gì đó đang dẫn dắt chúng ta trực tiếp đến một yếu tố mới cùng đặc trưng cho động thái lứa tuổi. Chúng ta thấy rằng nhờ sự phát triển mang tính chất lứa tuổi, những cấu thành đã xuất hiện ở cuối một độ tuổi sẽ đưa đến việc cải tổ toàn bộ cấu trúc ý thức trẻ em và như vậy làm thay đổi toàn bộ hệ thống quan hệ của nó đối với hiện thực bên ngoài và đối với bản thân. Trẻ ở cuối mỗi độ tuổi trở thành một thực thể hoàn toàn khác so với chính nó ở đầu độ tuổi. Nhưng điều đó không có nghĩa là tình huống xã hội của sự phát triển sẵn có trong các nét cơ bản ở đầu mỗi độ tuổi cũng phải thay đổi. Vì tình huống xã hội của sự phát triển không phải là cái gì khác ngoài hệ thống quan hệ giữa trẻ đã thay đổi một cách cơ bản, nên tất yếu các quan hệ đó cũng thay đổi. Tình huống xã hội của sự phát triển trước đây bị tan rã tuỳ theo mức độ phát triển của trẻ em và tương ứng với sự phát triển mới cũng được hình thành trên những nét cơ bản. Tình huống này cần phải trở thành xuất phát điểm cho độ tuổi tiếp theo. Nghiên cứu cho thấy rằng sự cải tổ tình huống xã hội của sự phát triển, đó là nội dung chủ yếu của các lứa tuổi mang tính chất khủng hoảng.

Như vậy, chúng ta đã đi đến việc làm rõ quy luật cơ bản về động thái các lứa tuổi. Theo quy luật này các động lực cho sự phát triển của

trẻ ở độ tuổi này hay độ tuổi khác tất yếu sẽ dẫn đến việc phủ nhận, phá vỡ chính cơ sở phát triển của cả độ tuổi, với sự tẩy yếu bên trong quy định sự thủ tiêu tình huống xã hội của sự phát triển, sự kết thúc một thời kỳ phát triển và chuyển sang độ tuổi tiếp theo cao hơn. Đó chính là sơ đồ những nét cơ bản nhất về động thái phát triển lứa tuổi.

### **III. Vấn đề lứa tuổi và động thái phát triển**

Vấn đề lứa tuổi không chỉ có tính chất trung tâm đối với toàn bộ tâm lý học trẻ em mà còn là chìa khoá cho mọi vấn đề thực tiễn. Vấn đề này có liên hệ trực tiếp và chặt chẽ với việc chẩn đoán sự phát triển lứa tuổi của trẻ. Hệ thống các biện pháp nghiên cứu có nhiệm vụ xác định trình độ phát triển hiện thời mà trẻ đã đạt được gọi là chẩn đoán sự phát triển. Trình độ phát triển hiện thời được xác định bằng lứa tuổi, bằng giai đoạn hay pha bên trong độ tuổi đã cho mà trẻ đã trải nghiệm. Chúng ta đã biết rằng: tuổi khai sinh của trẻ không thể là tiêu chuẩn đáng tin cậy cho việc xác định trình độ phát triển hiện thời của trẻ. Vì vậy, việc xác định trình độ phát triển hiện thời thường đòi hỏi có sự nghiên cứu đặc biệt qua đó mới có thể có được dự báo về sự phát triển.

Xác định trình độ phát triển hiện thời - là nhiệm vụ cơ bản nhất và cần thiết nhất để giải quyết bất cứ vấn đề nào của thực tiễn giáo dục, dạy học, kiểm tra diễn biến bình thường của sự phát triển thể lực và trí tuệ của trẻ em, xác định những rối loạn này nọ trong quá trình phát triển làm gián đoạn diễn biến bình thường và gán cho nó tính chất không điển hình, lệch lạc và trong một số trường hợp còn mang

tính chất bệnh lý. Như vậy, việc xác định trình độ phát triển hiện thời là nhiệm vụ đầu tiên, cơ bản của việc chẩn đoán sự phát triển.

Nghiên cứu triệu chứng học của các độ tuổi trẻ em cho phép nêu ra hàng loạt những dấu hiệu nhờ đó chúng ta có thể biết quá trình phát triển của trẻ em hiện đang ở pha nào, giai đoạn nào của độ tuổi giống như bác sĩ dựa trên cơ sở các triệu chứng để chẩn đoán bệnh, tức là xác định quá trình bệnh lý bên trong được biểu hiện qua các triệu chứng.

Tự nó, việc nghiên cứu triệu chứng của một độ tuổi nào đó hoặc một nhóm triệu chứng hoặc thậm chí cả việc đo lường chính xác về mặt số lượng cũng chưa thể đưa ra được một bảng chẩn đoán. Gezel nói rằng giữa việc đo lường và chẩn đoán có một khoảng cách rất lớn. Nó thể hiện ở chỗ chỉ cần đến chẩn đoán trong trường hợp làm rõ được ý nghĩa của các triệu chứng đã được phát hiện.

Những nhiệm vụ đặt ra đối với chẩn đoán sự phát triển sẽ chỉ được giải quyết trên cơ sở nghiên cứu sâu sắc và rộng rãi toàn bộ trật tự con đường phát triển của trẻ em, tất cả những đặc điểm của từng độ tuổi, từng giai đoạn, từng pha, tất cả những kiểu phát triển bình thường và bất bình thường, toàn bộ cấu trúc, động thái phát triển của trẻ em và tính chất đa dạng của chúng. Như vậy, tự nó, việc xác định trình độ phát triển hiện thời và biểu diễn bằng số sự chênh lệch giữa tuổi khai sinh và tuổi được chuẩn hoá hay là tương quan giữa chúng được thể hiện trong hệ số phát triển chỉ là bước đầu tiên trên con đường chẩn đoán sự phát triển. Về bản chất, việc xác định trình độ phát triển hiện thời không những không bao trùm toàn bộ bức tranh phát triển mà thường chỉ bao quát được một bộ phận không đáng kể của nó. Khi thừa nhận sự có mặt của các triệu chứng khác nhau, khi xác định trình độ phát triển hiện thời, thì thực chất là chúng ta chỉ xác định được một phần của bức tranh phát triển chung, bao quát các quá

trình, các chức năng và tính chất đã chín muồi cho đến ngày hôm nay. Chẳng hạn, chúng ta xác định chiều cao, cân nặng và các chỉ số phát triển thể lực khác đặc trưng cho các quá trình phát triển đã qua. Kết quả này là thành tựu cuối cùng của sự phát triển của thời kỳ đã qua.

Những triệu chứng đó có lẽ cho chúng ta biết về sự phát triển trong quá khứ chứ không phải việc nó diễn ra trong hiện tại như thế nào và xu hướng phát triển trong tương lai ra sao.

Chắc chắn rằng, tri thức về những kết quả của sự phát triển ngày hôm qua là yếu tố cần thiết để nhận xét về sự phát triển trong hiện tại và trong tương lai. Nhưng điều đó chưa đủ. Nói một cách hình ảnh, khi phát hiện được trình độ phát triển hiện thời, chúng ta chỉ mới xác định kết quả phát triển, tức là những cái gì đã trưởng thành và đã kết thúc chu trình của nó. Nhưng chúng ta biết rằng quy luật phát triển là tính không đồng bộ về thời gian, trong quá trình trưởng thành của các khía cạnh và các thuộc tính khác nhau của nhân cách. Trong khi một số quá trình phát triển đã mang lại kết quả và đã kết thúc chu trình của mình thì các quá trình khác mới đang ở giai đoạn chín muồi. Việc chẩn đoán thực sự về sự phát triển cần phải không những bao quát được các chu trình phát triển đã qua, không chỉ các kết quả mà còn bao quát các quá trình đang trong thời kỳ chín muồi. Giống như người làm vườn khi xác định các loại cây cần thu hoạch sẽ mắc sai lầm nếu chỉ xác định số lượng quả đã chín trong vườn nhưng không đánh giá được tình trạng của cây có quả chưa chín, nhà Tâm lý học, nếu chỉ giới hạn ở việc xác định cái đã chín muồi, bỏ sang một bên cái đang hình thành thì sẽ không bao giờ có thể nhận được biểu tượng chính xác và đầy đủ về trạng thái bên trong của sự phát triển và như vậy sẽ không thể chuyển từ triệu chứng sang chẩn đoán lâm sàng.

Xác định các quá trình tuy chưa chín muồi nhưng đang trưởng thành là nhiệm vụ thứ hai của chẩn đoán sự phát triển. Nhiệm vụ này

được giải quyết bằng cách tìm ra vùng phát triển gần nhất. Chúng tôi sẽ giải thích tầm quan trọng về mặt lý luận và thực tiễn của khái niệm này qua một ví dụ cụ thể.

Trong khi xác định trình độ phát triển trí tuệ hiện thời của trẻ em trong tâm lý học phân lớn đã sử dụng phương pháp trong đó trẻ em được đề nghị giải một loạt bài tập tăng dần về độ khó và được tiêu chuẩn hoá cho từng năm.

Mỗi lần nghiên cứu đều xác định giới hạn độ khó của các bài tập cho phép đối với trẻ và độ tuổi chuẩn tương ứng với nó. Bằng cách như vậy, xác định được tuổi khôn của trẻ. Người ta thường chấp nhận cho rằng việc giải quyết bài tập một cách tự lập là chỉ số duy nhất và đặc biệt của trí thông minh. Nếu như trong quá trình giải bài tập có đặt câu hỏi gợi ý cho trẻ, có hướng dẫn cách giải bài tập như thế nào thì bài giải đó không được chú ý khi xác định tuổi khôn của trẻ.

Cơ sở của quan niệm đó là quan điểm cho rằng việc giải bài tập không tự lập không có bất cứ ý nghĩa nào đối với việc đánh giá về trí thông minh của trẻ em. Thực tế thì quan điểm trên mâu thuẫn gay gắt với tất cả những số liệu của tâm lý học hiện đại. Nó xuất phát từ quan niệm cũ, không đúng đắn, đã lỗi thời rằng sự bắt chước một thao tác trí tuệ nào đó bằng hành động mang tính chất máy móc, tự động không nói lên điều gì về trí tuệ của người bắt chước. Tính chất sai lầm của quan điểm đó đã bị vạch trần lần đầu tiên trong tâm lý học động vật. Trong các thí nghiệm nổi tiếng đối với khỉ dạng người, V.Keler đã phát hiện một sự kiện đáng chú ý là động vật chỉ có thể bắt chước được các hành động trí tuệ nào nằm trong vùng khả năng của chúng. Chẳng hạn Simpanze chỉ có thể tái tạo lại hành động có mục đích, thông minh đã được biểu diễn trong điều kiện nếu thao tác đó về phương diện kiểu loại và độ khó thuộc cùng một loại với các thao tác thông minh có mục đích do động vật tự thực hiện. Sự bắt chước của

động vật bị hạn chế một cách nghiêm ngặt bởi các giới hạn nhỏ hẹp về khả năng của chúng. Động vật chỉ có thể bắt chước cái mà nó có khả năng.

Vấn đề đó ở trẻ phức tạp hơn rất nhiều. Một mặt, ở các giai đoạn phát triển khác nhau, trẻ không bắt chước được tất cả mọi thứ. Khả năng bắt chước của chúng trong lĩnh vực trí tuệ bị hạn chế bởi trình độ phát triển trí tuệ và khả năng lứa tuổi. Tuy nhiên, quy luật chung là ở chỗ, khác với động vật, khi bắt chước các hành động trí tuệ trẻ có thể ít nhiều vượt ra khỏi phạm vi mà nó có thể trong các hành động thông minh, có mục đích hay trong các thao tác trí tuệ. Chính sự khác biệt này của trẻ và động vật đã giải thích được tại sao động vật không có khả năng học theo nghĩa mà chúng ta gán cho việc học của trẻ em. Động vật chỉ có thể được dạy, tập luyện và có thể thu nhận được các kỹ xảo mới. Bằng con đường luyện tập, phối hợp chúng có thể hoàn thiện trí tuệ của mình nhưng không có khả năng phát triển trí tuệ bằng con đường học tập. Đó chính là lí do tại sao mọi ý đồ bằng con đường thực nghiệm luyện tập để tạo ra ở động vật cấp cao các chức năng trí tuệ đặc trưng ở con người nhưng không đặc trưng cho chúng, đều tất yếu dẫn đến thất bại giống như ý đồ của P.Ieks dạy ngôn ngữ con người cho khỉ con hoặc E.Tönnmen kết hợp giáo dục và dạy Simpanze con cùng với trẻ con.

Như vậy chúng ta thấy rằng, nhờ bắt chước mà trong lĩnh vực trí tuệ trẻ luôn luôn có thể làm được nhiều hơn so với khả năng độc lập làm việc của nó. Nhưng đồng thời chúng ta cũng thấy rằng khả năng bắt chước về mặt trí tuệ của chúng cũng không phải là vô hạn mà có sự thay đổi theo quy luật nghiêm ngặt tương ứng với quá trình phát triển trí tuệ của chúng. Do vậy, ở mỗi độ tuổi tồn tại một vùng bắt chước về mặt trí tuệ nhất định có liên quan đến trình độ phát triển thực.

Khi nói đến bắt chước, chúng tôi không bàn đến sự bắt chước có tính cơ học, tự động, vô nghĩa mà là bắt chước một cách thông minh thao tác trí tuệ nào đó. Trong quan hệ này, một mặt chúng tôi thu hẹp nghĩa của thuật ngữ, chỉ gán cho lĩnh vực các thao tác ít nhiều có liên quan với hoạt động trí tuệ của trẻ. Mặt khác, chúng tôi cũng mở rộng nghĩa của thuật ngữ, áp dụng từ "bắt chước" cho bất cứ kiểu hoạt động nào đó mà trẻ em khác. Tất cả những gì mà trẻ không thể tự mình hoàn thành nhưng có thể học được hoặc thực hiện được dưới sự lãnh đạo hay hợp tác nhờ sự giúp đỡ của các câu hỏi gợi ý sẽ đều được chúng tôi quy vào lĩnh vực bắt chước.

Trong định nghĩa khái niệm bắt chước này chúng ta có thể xác định được ý nghĩa triệu chứng của việc bắt chước mang tính chất trí tuệ trong việc chẩn đoán sự phát triển trí tuệ. Điều dễ hiểu là: Việc trẻ có thể tự mình thực hiện không cần bất cứ sự trợ giúp từ bên ngoài là thể hiện rõ các khả năng và chức năng đã chín muồi của nó. Các khả năng và chức năng đó có thể xác định được bằng các thử nghiệm thường được áp dụng để phát hiện trình độ phát triển trí tuệ hiện thời vì các thử nghiệm đó dựa hoàn toàn vào việc giải quyết nhiệm vụ một cách độc lập.

Việc xác định các quá trình đã và đang chín muồi luôn luôn có tầm quan trọng đặc biệt. Trong quan hệ phát triển trí tuệ của trẻ em, chúng ta có thể hoàn thành nhiệm vụ đó, xác định được trẻ có khả năng gì trong việc bắt chước về mặt trí tuệ, nếu hiểu thuật ngữ đó theo nghĩa đã nêu ở trên. Nghiên cứu đã nêu rõ quy luật di truyền chặt chẽ giữa cái mà hôm nay có thể làm được trong sự hợp tác và dưới sự lãnh đạo, ngày mai nó sẽ có thể thực hiện một cách độc lập. Điều đó có nghĩa là, khi làm rõ các khả năng của trẻ khi làm việc có sự hợp tác, chúng ta sẽ xác định được các chức năng trí tuệ đang chín muồi mà

trong giai đoạn phát triển gần nhất sẽ phải mang lại kết quả và như vậy đã chuyển sang trình độ phát triển hiện thời của trẻ em.

Như vậy, khi nghiên cứu cái mà trẻ em có thể thực hiện một cách độc lập, chúng ta cũng nghiên cứu sự phát triển trong tương lai. Khi nghiên cứu cái mà trẻ có thể thực hiện được trong hợp tác, chúng ta cũng xác định được sự phát triển trong tương lai.

Lĩnh vực của các quá trình đã trưởng thành hay đang trưởng thành là vùng phát triển gần nhất của trẻ<sup>(6)</sup> Bằng ví dụ chúng tôi sẽ giải thích việc xác định vùng phát triển gần nhất như thế nào. Giả sử qua nghiên cứu chúng ta đã xác định được rằng hai đứa trẻ có cùng tuổi khai sinh và cùng trình độ phát triển trí tuệ, (chẳng hạn hai em đều 8 tuổi). Điều đó có nghĩa là cả hai đều độc lập giải được các bài tập với độ khó tương ứng với trẻ 8 tuổi, quy chuẩn. Như vậy chúng ta đã xác định được trình độ phát triển trí tuệ hiện thời của chúng. Nhờ các biện pháp đặc biệt, chúng tôi thử xem cả hai em có khả năng giải quyết các bài tập vượt ra ngoài phạm vi các chuẩn mực dành cho trẻ 8 tuổi đến mức độ nào. Chúng tôi chỉ cho các em cách giải bài tập như thế nào và theo dõi xem liệu chúng có bắt chước cách giải bài tập được không. Hoặc bằng cách khác, chúng tôi giải một phần bài tập rồi đề nghị trẻ giải quyết tiếp. Cách thứ ba là: chúng tôi đề nghị trẻ giải các bài tập vượt ra khỏi phạm vi tuổi khôn của chúng, có sự hợp tác với trẻ có trình độ phát triển cao hơn. Cách thứ tư: chúng tôi giải thích nguyên tắc giải bài tập, đặt ra các câu hỏi gợi ý, chia bài tập ra thành các bộ phận vv... Nói tóm lại, chúng tôi đề nghị trẻ hợp tác dưới dạng này hay khác, giải các bài tập vượt ra khỏi giới hạn tuổi khôn của chúng và xác định khả năng hợp tác về mặt trí tuệ được mở ra đến

<sup>(6)</sup> Khái niệm vùng phát triển gần nhất cho Vugotxki đề ra rất quan trọng. Nó có liên quan giữa dạy học và phát triển.

mức độ nào ở trẻ em và vượt ra ngoài phạm vi tuổi khôn của nó đến đâu.

Kết quả là một em trong quá trình hợp tác giải được các bài tập dành cho trẻ 12 tuổi. Vùng phát triển gần nhất vượt tuổi khôn của nó 4 tuổi. Trẻ thứ hai chỉ giải được các bài tập dành cho trẻ 9 tuổi khi hợp tác với người lớn. Vùng phát triển gần nhất của em này là một năm.

Liệu hai em cùng tuổi khai sinh có trình độ phát triển đạt được hiện thời như nhau hay không? Rõ ràng sự giống nhau của chúng chỉ hạn chế trong lĩnh vực các chức năng đã chín muồi. Nhưng trong quan hệ của các chức năng đang chín muồi thì một em đã vượt 4 lần so với em kia.

Chúng tôi đã giải thích nguyên tắc chẩn đoán các quá trình đã chín muồi và tính chất của chúng trong ví dụ về sự phát triển trí tuệ của trẻ em.

Hoàn toàn dễ hiểu là khi xác định trình độ phát triển thể chất của trẻ, phương pháp nghiên cứu mà chúng tôi vừa mô tả khi xác định trình độ phát triển trí tuệ là không thể áp dụng được. Nhưng về nguyên tắc các quá trình phát triển đều giống nhau. Điều quan trọng là chúng tôi không chỉ biết được giới hạn phát triển đã đạt được ở trẻ từ đó hình thành sự phát triển thể chất của nó mà còn biết quá trình đang trưởng thành mà kết quả của nó được thể hiện rõ trong sự phát triển sau này.

Chúng tôi không dừng lại ở việc định nghĩa vùng phát triển gần nhất áp dụng cho các khía cạnh của nhân cách trẻ em. Chúng tôi chỉ giải thích ý nghĩa lý luận và thực tiễn của định nghĩa này.

Ý nghĩa lý luận của nguyên tắc chẩn đoán này thể hiện ở chỗ nó cho phép chúng ta xâm nhập vào các mối liên hệ cơ động, mang tính chất nhân quả, quy định chính quá trình phát triển trí tuệ. Như trên đã

nói rằng môi trường xã hội là nguồn gốc xuất hiện của tất cả các thuộc tính nhân cách đặc trưng của con người mà trẻ em từng bước thu nhận được, hay đó là nguồn gốc phát triển xã hội của trẻ em. Sự phát triển đó được thực hiện trong quá trình tác động thực sự của "cái lý tưởng" và các hình thức sẵn có.

Sự phát triển các thuộc tính bên trong nhân cách trẻ em có nguồn gốc gần nhất là sự hợp tác của nó (hiểu từ hợp tác theo nghĩa rộng nhất của từ này) với những người khác. Như vậy khi áp dụng nguyên tắc hợp tác nhằm phát hiện vùng phát triển gần nhất, chúng tôi có khả năng trực tiếp nghiên cứu cái đã quy định chính xác nhất sự chín muồi về trí tuệ và sẽ được hoàn thiện trong các thời kỳ phát triển lứa tuổi gần nhất tiếp theo.

Ý nghĩa thực tiễn của nguyên tắc chẩn đoán đã cho có liên quan đến vấn đề dạy học. Chúng tôi sẽ giải thích một cách chi tiết vấn đề này ở một trong các chương cuối cùng<sup>(7)</sup>. Bây giờ chúng tôi sẽ dùng lại ở yếu tố mở đầu, quan trọng nhất. Mọi người đều biết trong quá trình phát triển của trẻ em, tồn tại những khoảng thời gian tối ưu đối với từng loại hình dạy học. Điều đó có nghĩa là chỉ trong các thời kỳ lứa tuổi nhất định, việc dạy một môn học, các tri thức, các kỹ năng mới trở lên dễ dàng, kinh tế và có hiệu quả.

Một thời gian dài điều đó đã bị lãng quên. Ai cũng biết rằng không thể dạy trẻ 4 tháng tuổi học nói và trẻ hai tuổi học viết, vì vào thời kỳ này trẻ chưa chín muồi cho việc dạy học đó, có nghĩa là ở trẻ các thuộc tính và chức năng chưa phát triển đến mức cần thiết đủ để làm tiền đề

<sup>(7)</sup> Vụgortxki hình như đã có kế hoạch dành một chương cho vấn đề này nhưng ông không kịp viết.

cho việc dạy một môn nhất định. Nhưng nếu như chỉ tồn tại một giới hạn dưới cho khả năng dạy học trong một độ tuổi nhất định thì chúng ta có thể hy vọng rằng càng bắt đầu muộn thì càng dễ dạy trẻ hơn và đạt kết quả cao hơn vì ở độ tuổi lớn hơn thì sự chín muộn của các tiền đề, cần thiết cho việc dạy học càng rõ nét hơn.

Nhưng thực tế điều đó không đúng. Trẻ em bắt đầu được dạy nói vào 3 tuổi và viết lúc 12 tuổi (tức là quá muộn) cũng sẽ lâm vào các hoàn cảnh bất lợi. Việc dạy học quá muộn cũng sẽ gặp khó khăn và không có hiệu quả giống như việc dạy học quá sớm. Rõ ràng, theo quan điểm phát triển của trẻ em thì có tồn tại ngưỡng trên của các khoảng thời gian tối ưu cho dạy học.

Nên giải thích như thế nào việc một trẻ 3 tuổi có mức độ chín muồi về chú ý, sự nhanh trí, khả năng vận động và các phẩm chất khác là các tiền đề cần thiết cho việc dạy ngôn ngữ lại tiếp thu ngôn ngữ khó khăn hơn và kém hiệu quả hơn so với trẻ một tuổi rưỡi, có mức độ chín muồi của các tiền đề kể trên thấp hơn ? Rõ ràng nguyên nhân là ở chỗ việc dạy học không chỉ dựa vào các chức năng và phẩm chất đã chín muồi của trẻ mà còn dựa vào các chức năng và phẩm chất đang hình thành. Thời kỳ chín muồi của các chức năng tương ứng là thuận lợi nhất hay là thời kỳ tối ưu nhất đối với việc dạy một môn tương ứng. Điều đó rất dễ hiểu nếu như chú ý rằng trẻ phát triển chính trong quá trình dạy học chứ không phải kết thúc một chu trình phát triển nào đó. Thầy giáo dạy cho trẻ không phải cái mà nó đã biết làm một cách độc lập mà dạy cái mà nó chưa biết làm nhưng có thể làm được nhờ sự giúp đỡ của việc dạy học và hướng dẫn. Chính quá trình dạy học thường được thực hiện dưới hình thức hợp tác của trẻ với người lớn là một trường hợp riêng của sự tác động qua lại của cái lý tưởng và cái hiện có, điều mà chúng tôi đã nói tới ở trên, như là một

trong những quy luật chung nhất của sự phát triển trẻ em về mặt xã hội.

Vấn đề quan hệ giữa dạy học và sự phát triển sẽ được trình bày chi tiết và cụ thể hơn ở một trong các chương cuối cùng áp dụng đối với cả lứa tuổi học đường và dạy học trong nhà trường. Nhưng ngay từ bây giờ chúng ta cần phải ý thức rõ ràng vì việc dạy học dựa vào các quá trình chưa chín muồi nhưng đang hình thành, nên toàn bộ các quá trình đó được bao quát bởi vùng phát triển gần nhất của trẻ em. Những thời kỳ dạy học tối ưu đối với đa số cũng như đối với từng trẻ em được xác định bằng vùng phát triển gần nhất của nó trong từng độ tuổi.

Đó là lý do tại sao việc xác định vùng phát triển gần nhất có ý nghĩa thực tiễn lớn như vậy.

Việc xác định trình độ phát triển hiện thời và vùng phát triển gần nhất sẽ tạo ra cái mà người ta thường gọi là chẩn đoán mang tính chất chuẩn mực lứa tuổi. Nhiệm vụ của nó là nhờ các chuẩn mực lứa tuổi để làm rõ trạng thái phát triển được đặc trưng cả từ khía cạnh quá trình đã chín muồi và quá trình chưa chín muồi. Khác với chẩn đoán triệu chứng chỉ dựa vào việc xác định các dấu hiệu bề ngoài, chẩn đoán hướng vào việc xác định trạng thái phát triển bên trong được thể hiện qua các dấu hiệu đó thường được gọi là chẩn đoán lâm sàng, tương tự như trong y học.

Nguyên tắc chung của bất kỳ sự chẩn đoán khoa học nào về sự phát triển là chuyển từ chẩn đoán triệu chứng, dựa trên vào việc nghiên cứu các tổ hợp triệu chứng phát triển của trẻ em, nghĩa là các dấu hiệu của nó sang chẩn đoán lâm sàng, dựa vào việc xác định diễn biến bên trong của chính quá trình phát triển. Gezel cho rằng không nên áp dụng một cách máy móc các số liệu và các phép đo lường tâm lý, rằng chúng ta không những đo đạc mà còn phả lý giải các số liệu đó. Việc đo lường, xác định và so sánh với các tiêu chuẩn của các

triệu chứng phát triển cần phải là phương tiện để đưa ra chẩn đoán về sự phát triển. Gezel cho rằng chẩn đoán về sự phát triển không nên chỉ gói gọn trong việc thu thập hàng loạt số liệu bằng trắc nghiệm và đo lường chẩn đoán về sự phát triển - mà là hình thức nghiên cứu so sánh nhờ các chuẩn mực khách quan, như là các điểm xuất phát. Nó không chỉ có tính chất tổng hợp mà còn có tính chất phân tích.

Các thử nghiệm và đo lường tạo ra cơ sở khách quan của việc đánh giá phân tích. Các sơ đồ phát triển cung cấp thước đo của sự phát triển. Nhưng việc chẩn đoán theo nghĩa thực sự của từ này cần phải dựa vào việc lý giải một cách có phê phán và thận trọng các số liệu nhận được từ các nguồn khác nhau. Nó căn cứ vào tất cả các biểu hiện và sự kiện của sự chín muồi. Bức tranh tổng hợp và cơ động của những biểu hiện và tập hợp của chúng mà chúng tôi gọi là nhân cách cũng tham gia toàn bộ vào phạm vi nghiên cứu. Tất nhiên không thể đo một cách chính xác các nét nhân cách. Cũng khó mà xác định được cái gì được gọi là nhân cách nhưng theo quan điểm chẩn đoán về sự phát triển, chúng ta cần phải theo dõi việc nhân cách được hình thành và chín muồi như thế nào như Gezel đã làm.

Nếu chỉ giới hạn bằng việc xác định và đo các triệu chứng của sự phát triển, chúng ta sẽ không bao giờ ra khỏi giới hạn của việc thừa nhận đơn thuần về mặt thực nghiệm cái mà những người quan sát trẻ em đã biết. Trong trường hợp tốt nhất chỉ có thể làm chính xác hoá các triệu chứng và kiểm tra việc đo lường chúng. Nhưng chúng ta sẽ không bao giờ giải thích được các sự kiện đã quan sát được trong quá trình phát triển của trẻ em cũng như dự báo tiến trình phát triển tiếp theo, không chỉ ra được biện pháp thực tế nào cần phải được áp dụng đối với trẻ. Việc chẩn đoán về sự phát triển như vậy không có hiệu quả cả về phương diện giải thích, chẩn đoán và thực tiễn. Như vậy, nó chỉ có thể so sánh với các chẩn đoán y học mà các bác sĩ đưa ra trong thời

kỳ thống trị của y học triệu chứng. Bệnh nhân than phiền về chứng ho, bác sĩ chẩn đoán bệnh ho. Bệnh nhân kêu đau đầu, bác sĩ chẩn đoán bệnh đau đầu. Việc chẩn đoán như vậy thực chất là vô nghĩa vì nhầm nghiên cứu không bổ sung cái gì mới vào cái mà họ đã biết từ việc quan sát bệnh nhân và đưa trả lại cho bệnh nhân chính những lời than phiền của họ bằng cách trang bị cho nó các ngôn từ có vẻ khoa học mà thôi. Sự chẩn đoán vô nghĩa như vậy không có khả năng giải thích các hiện tượng đã quan sát được, không thể dự báo được điều gì về số phận của chúng và cũng không thể đưa ra được lời khuyên thực tế. Chẩn đoán chân thực cần phải đưa ra sự giải thích, dự báo và ứng dụng thực tiễn có cơ sở khoa học.

Với chẩn đoán triệu chứng trong tâm lý học, vấn đề cũng y hệt như vậy. Nếu người ta đưa trẻ đến tư vấn kèm theo lời than phiền rằng trí tuệ của trẻ không phát triển, thiếu nhanh trí, trí nhớ kém, và nhả tâm lý học, sau khi nghiên cứu đã chẩn đoán: hệ số phát triển trí tuệ thấp - chậm phát triển trí tuệ thì anh ta cũng không giải thích được cái gì, không thể dự báo được gì và cũng không giúp đỡ được cái gì như trường hợp bác sĩ đã đưa ra chẩn đoán như trên.

Có thể nói không hề phóng đại rằng, mọi biện pháp thực tiễn nhằm bảo vệ sự phát triển, nhằm giáo dục và dạy dỗ trẻ em đều có liên quan đến những đặc điểm của độ tuổi này hay độ tuổi khác, đều cần thiết có sự chẩn đoán về sự phát triển. Áp dụng chẩn đoán về sự phát triển cho việc giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn vô cùng lớn và đa dạng trong từng trường hợp cụ thể được quy định bởi mức độ xử lý về mặt khoa học của việc chẩn đoán về sự phát triển và những đòi hỏi của từng nhiệm vụ thực tiễn đặt ra cho nó phải giải quyết<sup>(8)</sup>.

---

<sup>(8)</sup> Những vấn đề chẩn đoán sự phát triển được Vugotxki trình bày một cách chi tiết trong bài viết "chẩn đoán sự phát triển trong lâm sàng trẻ em hư"

# NHỮNG VẤN ĐỀ CƠ BẢN CỦA TẬT HỌC HIỆN ĐẠI<sup>(1)</sup>

## I

Cách đây không lâu, toàn bộ những kiến thức lý thuyết và hoạt động khoa học - thực hiện được chúng ta gọi theo qui định dưới cái tên chung là "Tật học" được xem như một bộ môn giáo dục học chuyên ngành hép tương ứng với cái mà y học gọi là tiểu phẫu. Toàn bộ các vấn đề trong lĩnh vực này được đặt ra giải quyết như các vấn đề thuộc về số lượng (M. Kriunheghel<sup>(2)</sup>, 1926). Nhờ những phương pháp này mà mức độ chậm phát triển trí tuệ được xác định, nhưng chính khuyết tật và cấu trúc bên trong của nhân cách là hậu quả của sự chậm phát triển lại không đề cập đến. Theo O.Lipman<sup>(3)</sup> những phương pháp này có thể gọi là đo năng khiếu nhưng không phải là nghiên cứu năng khiếu (O. Lipman, H. Bôghen, 1923) bởi vì nó chỉ xác định mức độ mà không xác định loại và kiểu của năng khiếu (Ô. Lipmen, 1924). Những phương pháp nghiên cứu trẻ khuyết tật khác của giáo dục học cũng tương đối chính xác, chúng không chỉ bao gồm những khía cạnh tâm lý mà cả những khía cạnh khác (giải phẫu và sinh lý). Phạm vi kích thước và thang đo là những phạm trù cơ bản, dường như tất cả những vấn đề của tật học thực chất là vấn đề tỷ lệ, còn tất cả sự đa dạng của các hiện tượng được tật học nghiên cứu chỉ bao gồm một sơ đồ duy nhất "Lớn hơn - nhỏ hơn". Đo,

<sup>(1)</sup> L.X Vugôtxki tuyển tập, tập 5 NXB giáo dục M. 1983 trang (6-33)

<sup>(2)</sup> Nhà tật học Đức

<sup>(3)</sup> Nhà TLH Đức

đếm trong tật học được sử dụng sớm hơn các phương pháp thí nghiệm, quan sát, phân tích, phân tích và tổng hợp, miêu tả và xác định số lượng.

Tật học thực tế đã lựa chọn một hướng đo, đếm và coi mình là một lĩnh vực giáo dục hẹp. Nếu trong lý thuyết, vấn đề chỉ quy về tỷ lệ phát triển bị hạn chế, sự thiếu hụt về số lượng, thì trong thực tế, việc rút gọn nội dung và kéo dài thời gian đào tạo rất được quan tâm. Kriunheghel ở Đức, A.C.Gribôiedôp<sup>(4)</sup> ở Nga bảo vệ một cách chính đáng tư tưởng "Cần phải xem xét lại cả chương trình học tập lân phương pháp làm việc ở các trường "đặc biệt" (A. C. Gribôiedôp, 1926) bởi vì giảm bớt tài liệu và kéo dài thời gian học tập biểu lộ những dấu hiệu số lượng - nét đặc trưng phân biệt các trường "đặc biệt" với các trường bình thường khác".

Quan điểm số học thuần túy về khuyết tật là nét đặc trưng của tật học lạc hậu, lỗi thời. Phản ứng chống lại khuynh hướng định lượng ở tất cả các vấn đề lý thuyết và thực tế là nét đặc trưng cơ bản nhất của tật học hiện đại. Cuộc đấu tranh giữa hai thế giới quan về khuyết tật học, hai quan điểm đối đầu, hai nguyên tắc, cái tạo nên nội dung chính của sự phê phán, ngày nay vẫn đang diễn ra trong lĩnh vực khoa học này.

Quan niệm khuyết tật chỉ là sự phát triển không đầy đủ về số lượng, rõ ràng có quan hệ về tư tưởng gần gũi với học thuyết đặc biệt mà theo đó sự phát triển bên trong của trẻ dẫn đến việc tăng về số lượng và tăng thêm chức năng tâm lý của cơ thể. Tật học ngày nay đang thực hiện công việc có tính tư tưởng, giống như công việc mà giáo dục học và tâm lý học trẻ em thực hiện trong giai đoạn bảo vệ quan điểm: trẻ em không phải là người lớn tí hon. Tật học ngày nay

<sup>(4)</sup> Nhà tật học Xô Viết viện trưởng viện nghiên cứu trẻ em Leningrat

đang đấu tranh cho luận điểm cơ bản mà cách duy nhất để bảo vệ nó là nó phải tồn tại như một khoa học. Theo luận điểm này, trẻ bị tật từ nhỏ không phải ít phát triển hơn so với trẻ cùng tuổi mà nó phát triển theo cách khác .. Bằng phương pháp lấy tâm lý của các em có thị giác bình thường trừ đi phần tri giác bằng mắt và những gì có liên quan đến mắt thì chúng ta không thể có tâm lý của trẻ hỏng mắt. Cũng tương tự như vậy, trẻ câm và điếc không phải bằng trẻ bình thường trừ đi thính giác và ngôn ngữ. Nhi đồng từ lâu đã quán triệt tư tưởng cho rằng, sự phát triển của trẻ em về mặt chất lượng là một chuỗi biến thể (V. Stecner)<sup>(5)</sup> 1922. Ngày nay, tật học cũng thầm nhuần tư tưởng tương tự. Mỗi mức, mỗi giai đoạn phát triển, trẻ bình thường có những đặc trưng gì về chất lượng, những cấu trúc đặc biệt nào của cơ thể và nhân cách thì trẻ khuyết tật cũng có những nét đặc biệt về chất như thế đối với kiểu phát triển của nó. Cũng như từ ô-xy và hydro không tạo thành hỗn hợp hơi ga mà tạo thành nước và theo Gütler.P<sup>(6)</sup> nhân cách của trẻ chậm phát triển trí tuệ không phải là một cái gì khác về chất mà đơn giản là tập hợp những chức năng và tính chất chưa phát triển.

Trẻ chậm phát triển trí tuệ được phân biệt với trẻ bình thường bằng những đặc trưng về cấu tạo tâm lý và cơ thể, bằng kiểu phát triển cơ thể và nhân cách chứ không phải bằng tỷ lệ số lượng.

Đương nhiên là có sự tương ứng giữa tính đa dạng mỗi mức độ phát triển của trẻ và tính đa dạng của các kiểu phát triển khác nhau. Giống như bước chuyển đổi từ cách tiếp cận ngang sang cách tiếp cận dọc, từ tiếng bập bêp sang lời nói có sự biến đổi, sự biến đổi về chất từ dạng này sang dạng khác, cũng như ngôn ngữ

---

<sup>(5)</sup> Nhà Tâm lý học Đức

<sup>(6)</sup> Nhà Tật học Đức

của trẻ điếc và tư duy của trẻ chậm khôn là những chức năng khác hẳn với tư duy và ngôn ngữ của trẻ bình thường về chất lượng.

Chỉ với ý tưởng phong phú về chất của các hiện tượng và quá trình mà tật học nghiên cứu, lần đầu tiên nó đã thiết lập nền cơ sở phương pháp luận cơ bản vững chắc, nói cách khác không có một lý luận nào tách rời hoàn toàn khỏi những điều kiện bất lợi, cũng như không có một thực tế giáo dục nào chỉ được xây dựng trên nền tảng và định nghĩa thiếu chính xác. Ý tưởng này là hạt nhân của phương pháp luận tật học hiện đại; nhờ đó vị trí không gian của tất cả các vấn đề nhỏ và cụ thể được xác định. Với ý tưởng này khuyết tật học có một hệ thống các nhiệm vụ thực tiễn và lý luận cần phải giải quyết. Tật học trở thành một khoa học khi mà nó có khách thể nghiên cứu rất đặc biệt, không bị giới hạn bởi phương pháp luận. Theo cách nói của B. Smidt về giáo dục chữa trị, trên cơ sở quan điểm về khuyết tật trẻ em thuần tuý theo số lượng thì chỉ có tồn tại "giáo dục vô chính phủ", tổng hợp tất cả những kinh nghiệm và công cụ cho trước, chứ không có hệ thống hiểu biết khoa học.

Đương nhiên là rất sai lầm khi nghĩ rằng với sự phát hiện ý tưởng này, sự hình thành phương pháp luận môn tật học mới đã kết thúc. Ngược lại nó mới chỉ đang bắt đầu. Ngay khi khả năng nhận thức khoa học đặc biệt được xác định, sẽ xuất hiện xu hướng thiết lập cơ sở triết học của nó. Việc tìm kiếm cơ sở triết học là một nét đặc trưng cho tật học hiện đại và chứng tỏ sự trưởng thành của nó. Khi tính đa dạng của thế giới mà khuyết tật học đang nghiên cứu đã được khẳng định, lập tức xuất hiện câu hỏi về nguyên lý và biện pháp nhận thức và nghiên cứu tính đặc thù đó, tức là vấn đề triết học. P.Gütler, 1927 đã có ý đồ tìm kiếm cơ sở của tật học trong triết học duy tâm; X. Nhel cố gắng giải quyết một phần vấn đề hướng nghiệp cho học sinh các trường "đặc biệt" dựa trên giá trị triết lý hiện đại được V.Stecner,

A.Meser, H. Mâinhing, H. Rickét<sup>(7)</sup> và những tác giả khác phát triển. Nếu như những dự định này còn tương đối ít thì xu hướng hình thành nên triết lý này hay triết lý khác hâu như đã có trong tất cả các nghiên cứu khoa học mới, có giá trị về tật học. Bên cạnh xu hướng hình thành về mặt triết học, thì trước mắt khuyết tật học hiện đại là những vấn đề cụ thể khác nhau được đặt ra. Giải quyết những vấn đề đó là mục đích của phần lớn các nghiên cứu tật học.

Khuyết tật học có khách thê nghiên cứu đặc biệt của mình. Quá trình phát triển trẻ em mà tật học nghiên cứu là một hình thái phong phú, của các kiểu khác nhau. Khoa học cần phải đề cập đến những điều đặc biệt này và giải thích chúng, thiết lập nên chu trình biến đổi của sự phát triển, sự chuyển dịch và đưa ra các qui luật về tính chất đa dạng. Tiếp đó là vấn đề thực nghiệm: làm thế nào để làm chủ được các quy luật phát triển đó.

Trong bài này, chúng tôi cố gắng đưa ra những vấn đề chính của khuyết tật học hiện đại trong mối quan hệ bên trong và sự thống nhất của chúng dưới góc độ những ý tưởng triết học và điều kiện xã hội có trong cơ sở lý luận và thực tiễn giáo dục của chúng ta.

## II

Sự kiện chính mà chúng ta thường gặp trong sự phát triển bị khuyết tật gây trở ngại là vai trò kép - vai trò không hoàn hảo của cơ thể trong quá trình phát triển đó và trong sự hình thành nhân cách của trẻ. Một mặt, khuyết tật là tiêu cực, là sự hạn chế, sự yếu đuối và sự chậm phát triển. Mặt khác, chính những khó khăn do khuyết tật gây ra lại là yếu tố kích thích con người vươn lên phía trước: Nội dung chính

<sup>(7)</sup> Nhà triết học duy tâm Đức, một trong những người sáng lập trường phái can to mới ở Ba Đen.

của tật học hiện đại là: mọi khuyết tật tạo ra kích thích cho quá trình bù trừ. Do đó việc nghiên cứu động thái trẻ khuyết tật không chỉ giới hạn ở việc xác định mức thiếu hụt, mà phải thường xuyên tính đến quá trình bù trừ trong sự phát triển phẩm chất của đứa trẻ. Giống như đối với y học hiện đại, vấn đề quan trọng không phải là bệnh mà là người bệnh, đối với tật học khách thể không phải là sự khiếm khuyết mà là đứa trẻ bị khuyết tật. Ví dụ, bệnh lao không phải chỉ đặc trưng bởi giai đoạn của quá trình và mức độ nặng của bệnh, mà còn bằng các phản ứng của cơ thể đối với bệnh, mức độ các quá trình bù trừ hay không bù trừ. Phản ứng của cơ thể và nhân cách của đứa trẻ đối với khuyết tật là một yếu tố quan trọng hàng đầu, một thực tế duy nhất mà tật học quan tâm.

V.Stecner từ lâu đã chỉ ra tính chất kép của khuyết tật. Ở người mù nhìn chung khả năng phân biệt nhò khứu giác không phải là nhờ tăng mức độ nhạy cảm của thần kinh, mà thông qua sự luyện tập quan sát, đánh giá và suy ngẫm những sự khác biệt; cũng như trong lĩnh vực chức năng tâm lý, một khả năng nào đó ít phát triển thì những khả năng khác phải phát triển hơn. Ví dụ, trí nhớ kém, sẽ được bù trừ nếu thông qua việc tạo ra sự hiểu biết, phục vụ cho quá trình quan sát và liên tưởng. Tính kém ý chí và thiếu chủ động được đền bù bằng tính tự ám thị và xu hướng bắt chước. Chức năng của nhân cách không phải là độc quyền nên nếu một tính chất nào đó phát triển quá yếu thì ngay lập tức tất cả tổng thể sẽ cùng tham gia giải quyết chức năng đó. Nhờ có sự thống nhất về cấu trúc cơ thể của nhân cách, những khả năng khác tự thực hiện chức năng của mình (V.Stecner. 1921).

Tóm lại luật bù trừ được áp dụng như nhau vào sự phát triển bình thường và phức tạp. Ở đây T. Linp<sup>(8)</sup> phát hiện ra quy luật của

---

<sup>(8)</sup> Nhà triết học, tâm lý học người Đức

cuộc sống tâm lý: nếu như hiện tượng tâm lý bị đứt đoạn hay úc chế thì ở đó xuất hiện sự gián đoạn, sự kìm giữ hoặc sự cản trở, xảy ra "sự đánh chìm", tức là tăng năng lượng tâm lý lên; sự cản trở đóng vai trò kìm hãm. Định luật này T.Linp gọi là định luật úc chế tâm lý. Năng lượng được tập trung ở chỗ mà quá trình gấp phải sự kìm nén và có thể vượt qua được sự kìm nén này hay đi đường vòng. Ở chỗ có sự kìm nén trong quá trình phát triển xuất hiện những quá trình mới do sự úc chế (T. Linp, 1907).

A. Adler<sup>(9)</sup> và trường phái của ông đã nêu học thuyết về những cơ quan và chức năng ít có giá trị, mà sự không hoàn thiện của chúng thường xuyên làm tăng sự phát triển làm cơ sở cho hệ thống tâm lý của mình. Cảm giác về khuyết tật của cơ thể theo Adler là kích thích thường xuyên đối với cá nhân, làm cho cá nhân phát triển tâm lý. Nếu như ở một cơ thể nào đó do không hoàn hảo về hình thái học và chức năng nên không thể hoàn thành các nhiệm vụ của mình một cách đầy đủ, thì hệ thần kinh cao cấp và cơ cấu tâm lý của nó sẽ đặt ra nhiệm vụ bù đắp những chức năng gấp khó khăn của cơ thể. Chúng tạo ra sự đổi mới về tâm lý ở những chức năng hay cơ quan kém phát triển, nhằm đảm bảo cho cơ thể tồn tại trong điều kiện yếu kém và bị đe doạ này. Trong khi tiếp xúc với môi trường bên ngoài, mâu thuẫn xuất hiện do sự không phù hợp giữa bộ phận bị khuyết tật với các nhiệm vụ được đặt ra chỗ nó, điều đó dẫn tới việc tăng khả năng bị bệnh và có thể chết. Mâu thuẫn này làm tăng khả năng và kích thích quá trình bù trừ. Do đó, khuyết tật trở thành điểm xuất phát và động lực chính cho sự phát triển tâm lý của nhân cách. Nó đã tạo ra đích cuối cùng, mà sự phát triển của tất cả những lực lượng tâm lý đều tiến tới, đặt ra phương hướng cho quá trình phát triển và hình thành nhân cách. Xu hướng

---

<sup>(9)</sup> Bác sĩ tâm thần và nhà tâm lý học người Áo, người đặt nền móng cho tâm lý học cá nhân

làm tăng sự phát triển được tạo ra bởi khuyết tật. Nó phát triển các hiện tượng tâm lý như dự báo và linh cảm cũng như các yếu tố hoạt động của chúng (trí nhớ, chú ý, linh cảm, tính nhạy cảm, sở thích - tóm lại, tất cả thời điểm tâm lý cần thiết) ở mức độ mạnh (Adler, 1928).

Có thể và không nên đồng ý với Adler ở chỗ, ông đã gắn cho quá trình bù trừ một ý nghĩa tổng quát trong toàn bộ sự phát triển tâm lý, nhưng thực tế, hiện nay khuyết tật học đã phủ nhận giá trị đầu tiên của phản ứng nhân cách lên khuyết tật, của các quá trình bù trừ trong sự phát triển, tức là của bức tranh cực kỳ phức tạp về các ảnh hưởng tích cực của khuyết tật mà chúng ta quan sát thấy ở mỗi đứa trẻ khuyết tật. Điều quan trọng nhất là bên cạnh khuyết tật về cơ thể còn có sức mạnh, xu hướng và mong muốn vượt qua được nó. Đây chính là xu hướng tăng cường sự phát triển mà khuyết tật học trước kia không phát hiện thấy. Hơn thế nữa chính những xu hướng này đã tạo ra sự đa dạng trong quá trình phát triển của trẻ khuyết tật; chúng tạo ra những hình thức phát triển sáng tạo, phong phú, đôi khi rất kỳ quặc mà chúng ta không thể quan sát thấy trong sự phát triển của những đứa trẻ bình thường không cần phải là người theo trường phái Adler và chia sẻ các nguyên tắc của nó cũng thừa nhận tính đúng đắn của luận điểm này.

"Đứa trẻ sẽ muốn nhìn tất cả, Adler (1927) nói, nếu như nó bị cận thị, muốn nghe tất cả, nếu như tai của nó bị khiếm khuyết; muốn nói nếu như nó gặp khó khăn trong việc thể hiện ngôn ngữ hay bị nói lắp. Mong muốn bắt được sẽ lớn hơn ở những đứa trẻ gặp phải sự khó khăn lớn khi nhảy. Sự đối lập về tính không hoàn thiện của cơ thể với mong muốn, tưởng tượng, mơ ước, tức là những xu hướng bù trừ trong tâm lý, là rất phổ biến nên trên cơ sở của nó có thể đưa ra quy luật tâm lý cơ bản về sự biến đổi các bộ phận khuyết tật của cơ thể một cách

duy vật biến chứng, thông qua cảm giác thiếu hụt của chủ thể theo xu hướng tâm lý bù trừ và siêu bù trừ. Trước đây cho rằng ở đứa trẻ mù tất cả cuộc sống và sự phát triển sẽ được xây dựng theo hướng mù loà, định luật mới nói rằng sự phát triển sẽ theo hướng đối lập với hướng mù loà. Nếu như có sự mù loà thì sự phát triển tâm lý sẽ ngược lại với sự mù loà. Phản ứng có mục đích, theo I. P. Papvllop<sup>(10)</sup> rất cần phải thể hiện đầy đủ, chính xác, có hiệu quả, với một cường độ lớn và việc tồn tại sự kìm hãm là điều kiện chính nhằm đạt được mục đích (1951). Kỹ thuật tâm lý học hiện đại có xu hướng coi chức năng chính này trong quá trình giáo dục và hình thành nhân cách như là sự quản lý, với tư cách là một trường hợp riêng của siêu bù trừ (I.N.Spin-Rayn, 1924).

Học thuyết bù trừ mở ra tính chất sáng tạo của sự phát triển theo con đường này. Nhờ có học thuyết này các nhà tâm lý như Stecner và Adler đã trưởng thành. "Những cái không huỷ diệt tôi đã làm cho tôi mạnh hơn" - Stecner phát biểu; nhờ có sự bù trừ, từ yếu kém xuất hiện sức mạnh, từ sự thiếu hụt - xuất hiện năng lực" (V. Stecner, 1923).

Thật là sai lầm khi cho rằng quá trình bù trừ tất yếu dẫn tới sự thành công và tài năng luôn luôn có được từ khuyết tật. Giống như quá trình khắc phục và đấu tranh, sự bù trừ có thể có hai kết quả đối lập - chiến thắng và thất bại, mà giữa chúng là tất cả mức độ chuyển đổi từ cực này tới cực kia. Kết quả phụ thuộc vào nhiều nguyên nhân, nhưng chủ yếu phụ thuộc vào quan hệ giữa mức độ khuyết tật và sự phong phú của quỹ bù trừ. Nhưng dù kết quả quá trình bù trừ có như thế nào thì sự phát triển liên tục do khuyết tật gây ra là một quá trình hình thành và biến đổi nhân cách đứa trẻ một cách sáng tạo, thường xuyên và trong mọi tình huống (sinh lý và tâm lý), trên cơ sở cải tổ lại tất cả các chức năng thích nghi, tạo ra các quá trình mới thay thế và bù

<sup>(10)</sup> Nhà sinh lý học Xô Viết, người sáng lập học thuyết phân xạ có điều kiện.

đắp cho những quá trình phát sinh ra bởi khuyết tật và tạo ra những con đường phát triển gián tiếp mới. Thế giới của những hình thái mới phong phú và những con đường phát triển đang được mở ra đối với tật học. Hình thức khuyết tật - sự bù trừ, là quá trình phát triển của trẻ bị khuyết tật ở một bộ phận cơ thể hay một chức năng nào đó.

Đặc trưng tích cực ở trẻ khuyết tật, trước hết không phải là sự giảm bớt chức năng này hay chức năng kia so với trẻ bình thường, mà chính sự giảm bớt chức năng đã tạo ra trong cuộc sống những cấu tạo mới, là những phản ứng của nhân cách đối với khuyết tật, là sự bù trừ trong quá trình phát triển. Nếu như trẻ mù hay điếc trong sự phát triển, đạt được mức độ nào đó như trẻ bình thường thì nó đã đạt được điều này bằng cách khác, bằng những phương tiện khác và đối với nhà giáo dục đặc biệt, cần phải biết đặc thù của con đường mà ông sẽ hướng dẫn đứa trẻ. Chìa khoá mở ra tính đặc thù là qui luật biến đổi từ cực âm của khuyết tật sang cực dương của tính bù trừ.

### III

Tính đặc thù trong sự phát triển trẻ khuyết tật có giới hạn. Vì mất thăng bằng trong chức năng thích nghi do khuyết tật, một hệ thống thích nghi mới được hình thành nhằm bảo đảm sự cân bằng mới. Sự bù trừ, như phản ứng của nhân cách, đã tạo ra cho quá trình phát triển mới sự khởi đầu nhằm cân bằng lại các chức năng tâm lý. Rất nhiều thứ trong sự phát triển bình thường đã biến mất vì khuyết tật, hình thành nên một dạng mới của sự phát triển. "Song song với việc thức tỉnh nhận thức của tôi - A.M.Serbinn<sup>(11)</sup> kể về bản thân, có thể nói tính đặc thù tâm lý của tôi được hoàn thiện và dường như thế giới thứ hai được thiết lập, trong đó tôi không thể cảm nhận trực tiếp

<sup>(11)</sup> Nhà tâm lý học, tật học, triết học Xô Viết

được những khiếm khuyết về cơ thể" (1916). Những tính đặc thù cơ thể, cái tạo ra "thế giới thứ hai", bị giới hạn bởi môi trường xã hội, nơi mà quá trình phát triển đã diễn ra. K.Biuklen đã phát biểu ý tưởng này rất hay khi xem xét sự phát triển tâm lý của người mù. "Ở họ - những người mù - rất phát triển những khả năng đặc biệt mà chúng ta không thể nhận thấy ở người tinh mắt và cần phải nghĩ rằng trong trường hợp giao tiếp giữa người mù với nhau, hoàn toàn không có sự can thiệp của người tinh mắt, có thể xuất hiện một loại người đặc biệt" (K.Biuklen, 1924)<sup>(12)</sup>.

Tư tưởng của Biuklen có thể giải thích như sau. Mù loà như một khiếm khuyết của cơ thể đã thúc đẩy quá trình bù trừ, điều này đến lượt mình lại tạo ra những nét đặc biệt trong tâm lý người mù và biến đổi lại toàn bộ những chức năng riêng biệt dưới ảnh hưởng của nhiệm vụ cơ bản hàng ngày. Mỗi một chức năng riêng biệt của bộ máy tâm lý thân kinh ở người mù đều có những nét rất đặc biệt và thường là rất có ý nghĩa so với những người bình thường. Cần hình dung đây là quá trình sinh học tạo ra và tích luỹ những nét khác hẳn dạng bình thường, (trong trường hợp người mù sống trong thế giới người mù) có lẽ không tránh khỏi dẫn đến việc tạo ra giống người đặc biệt. Dưới ảnh hưởng của những đòi hỏi xã hội giống nhau cho cả người mù lẫn người bình thường, sự phát triển những nét đặc biệt này được sắp xếp sao cho cấu trúc nhân cách người mù trong tổng thể có xu hướng đạt được dạng xã hội bình thường nhất định.

Quá trình bù trừ tạo ra tính đặc thù nhân cách trẻ mù, diễn ra không tuỳ tiện mà hướng tới một mục đích nhất định. Tính chế định xã hội của sự phát triển trẻ khuyết tật được tạo ra từ hai yếu tố.

---

<sup>(12)</sup> Nhà tâm lý học, tật học, người Đức

Thứ nhất, hành vi khuyết tật thường xảy ra sau, không thể hiện ngay lập tức. Như đã nói, trẻ không trực tiếp cảm nhận được khuyết tật của mình. Nó gặp phải khó khăn do khuyết tật đưa lại. Hậu quả trực tiếp từ khuyết tật là việc giảm vị trí xã hội của đứa trẻ. Tất cả những liên hệ với con người, tất cả những thời điểm xác định chỗ đứng trong xã hội, vai trò và sứ mệnh khi tham gia vào cuộc sống, tất cả chức năng sự kiện xã hội đều được sắp xếp lại. Nguyên nhân sinh học bẩm sinh tự thân, không tác động trực tiếp, mà gián tiếp, thông qua việc giảm bớt vị trí xã hội của trẻ, như đã từng được nhấn mạnh trong trường phái Adler. Tất cả những yếu tố di truyền, sinh học cần phải được lý giải từ góc độ tâm lý học và qua đó có thể xác định vai trò chính xác của nó trong sự phát triển trẻ. Sự khiếm khuyết của các cơ quan, theo Adler, dẫn đến sự bù trừ, đã tạo ra vị thế tâm lý đặc biệt của đứa trẻ. Thông qua vị thế này, và chỉ có thông qua nó, khuyết tật mới có thể ảnh hưởng tới sự phát triển của trẻ. Tổng thể tâm lý xuất hiện trên cơ sở giảm bớt vị thế xã hội vì khuyết tật, được Adler gọi là cảm giác thiếu hụt. Trong quá trình kép "khuyết tật - bù trừ" còn thêm vào thành phần trung gian thứ ba: "khuyết tật - cảm giác thiếu hụt - bù trừ". Khuyết tật không trực tiếp tạo ra sự bù trừ, mà gián tiếp thông qua cảm giác thiếu hụt do nó tạo ra. Nhưng cảm giác thiếu hụt lại là đánh giá tâm lý về vị thế xã hội đặc thù của cá nhân và hoàn toàn có thể giải thích qua các ví dụ. ở Đức xuất hiện câu hỏi về việc đổi tên trường "đặc biệt" tên trường đặc biệt gây cảm giác sỉ nhục dù cả cha mẹ và học sinh. Trẻ em không muốn đến "trường của những kẻ ngu ngốc" sự suy giảm vị thế xã hội gây ra bởi trường này phần nào cũng ảnh hưởng tới giáo viên, đặt họ vào vị thế thấp hơn so với những giáo viên của trường học bình thường. Trường sư phạm chữa trị đặc biệt, trường dành cho những người chậm phát triển trí tuệ và những cái tên gọi khác đều là những đề nghị của Pönsen và O.Phiser.

Rồi vào "trường của những kẻ ngu ngốc" - nghĩa là đã đặt đứa trẻ vào vị thế xã hội khó khăn. Vì vậy đối với Adler và trường phái của ông ta, điều đầu tiên và quan trọng nhất của cả quá trình giáo dục là cuộc đấu tranh với cảm giác thiếu hụt. Không cần phải phát triển đứa trẻ và dẫn nó tới dạng bệnh hoạn của sự bù trừ. Khái niệm cơ bản nhất của giáo dục chữa trị tâm lý cá nhân là động viên - A. Phridman<sup>(13)</sup> nói. Phương pháp của nó là kỹ thuật động viên. Lĩnh vực của nó bao trùm tất cả những gì đe dọa con người do mất lòng dũng cảm. Giả sử rằng khuyết tật cơ thể không vì lý do xã hội mà dẫn tới việc xuất hiện cảm giác thiếu hụt, tức là đến việc đánh giá thấp về mặt tâm lý toàn bộ vị thế tâm lý xã hội của mình. Khi đó sẽ không có mẫu thuẫn tâm lý mặc dù có khuyết tật cơ thể. Ở một số dân tộc, do mối quan hệ thân bí mê tín dị đoan đối với người mù dẫn đến việc coi trọng người mù, lòng tin vào sự sáng suốt của họ. Người mù ở đó trở thành quan toà, nhà thông thái, tức là nhờ có khuyết tật này mà vị thế xã hội của họ rất cao. Tất nhiên trong những điều kiện đó, không thể nói tới cảm giác thiếu hụt cũng như khuyết tật,... Quyết định số phận cá nhân suy cho cùng không phải là chính khuyết tật, mà là hiệu quả xã hội, hiện thực tâm lý xã hội của nó. Các quá trình bù trừ cũng không phải là hướng về sự bù trừ khuyết tật một cách trực tiếp, mà phần lớn là không thể làm được, mà hướng về việc vượt qua những khó khăn tạo nên bởi khuyết tật. Và việc phát triển, giáo dục trẻ mù không chỉ là công việc đối với trẻ mù, mà còn là việc bù trừ xã hội cho trẻ mù.

A. Adler xem xét sự phát triển tâm lý nhân cách như là mong muốn chiếm lĩnh một vị thế xác định trong quan hệ với "lô-gích nội tại của xã hội loài người", với các đòi hỏi của hiện tượng xã hội. Nó giống như một chuỗi các hoạt động có kế hoạch, mặc dù là vô ý thức,

---

<sup>(13)</sup> Nhà tâm học Đức

nhưng cuối cùng được xác định bởi đòi hỏi thích nghi với xã hội một cách khách quan. Bởi vậy, Adler với sự hiểu biết sâu sắc đã gọi tâm lý học của mình là tâm lý học vị thế, khác hoàn toàn với tâm lý học tâm thế (thái độ): cái thứ nhất xảy ra trong sự phát triển tâm lý từ vị thế xã hội của cá nhân; cái thứ hai - từ tâm thế (thái độ) của cơ thể. Nếu như việc phát triển trẻ khuyết tật không bị chi phối bởi những đòi hỏi xã hội, nếu như những quá trình này được đưa vào phạm trù các quy luật sinh vật, nếu như trẻ khuyết tật không đứng trước sự cấm bách phải trở thành một đơn vị xã hội cụ thể, một dạng nhân cách xã hội, thì việc phát triển của nó sẽ dẫn tới việc hình thành nên một dạng người mới. Nhưng vì mục đích cho việc phát triển được đặt ra từ trước (sự cần thiết phải thích nghi với môi trường văn hóa xã hội của những người bình thường), nên sự bù trừ cho nó xảy ra không tuỳ tiện mà theo một con đường xã hội nhất định.

Như vậy, quá trình phát triển trẻ khuyết tật đã hai lần mang tính chất xã hội: hiện thực xã hội của khuyết tật (cảm giác thiếu hụt) chỉ là một mặt chế ước xã hội của sự phát triển, một xu hướng xã hội bù trừ nhằm thích nghi với những điều kiện xung quanh, để tạo ra dạng tương ứng với người bình thường và đây là mặt thứ hai của nó. Tính đặc thù sâu sắc của con đường và phương pháp phát triển trong sự thống nhất của các mục đích cụ thể ở trẻ khuyết tật và trẻ bình thường - đây là dạng sơ lược của chế ước xã hội trong quá trình này. Từ đây xuất hiện triển vọng kép của quá khứ và tương lai trong nghiên cứu sự phát triển khuyết tật. Vì điểm đầu và điểm cuối của quá trình phát triển này mang tính chất xã hội như thế nào thì cần phải có sự hiểu biết mỗi thời điểm của nó không chỉ gắn liền với quá khứ mà còn với tương lai như thế. Khái niệm bù trừ dẫn tới khái niệm hướng tới tương lai, và đối với chúng ta là cả quá trình là thống nhất, hướng về phía trước với sự cần thiết khách quan hướng về điểm nhất định đã được

qui định bởi những nhu cầu hiện thực xã hội. Trong mối liên quan này có khái niệm thống nhất và giá trị của nhân cách phát triển. Nhân cách phát triển như một thể thống nhất, có những qui luật đặc biệt và không phải là tổng của các chức năng riêng lẻ.

Qui luật này là như nhau đối với y học và giáo dục học. Trong y học có quan điểm vững chắc cho rằng khái niệm duy nhất về sức khoẻ hay bệnh tật là sự hình thành tính đặc thù có đích hay không có đích của toàn bộ cơ thể, còn sự không bình thường đơn lẻ được đánh giá chỉ khi được bù trừ hay không bù trừ một cách bình thường thông qua những chức năng khác của cơ thể.

V.Stecner đưa ra luận điểm: các chức năng bộ phận có thể lệch chuẩn nhưng dù sao nhân cách nói chung có thể thuộc về một dạng hoàn toàn bình thường. Trẻ có khuyết tật không phải thường xuyên là trẻ khuyết tật. Mức độ khuyết tật và bình thường của trẻ phụ thuộc vào sự bù trừ xã hội, tức là vào sự hình thành cuối cùng của nhân cách nói chung. Bản thân sự mù lòa, điếc và những khuyết tật cụ thể khác không phải là thứ mang đến khuyết tật. Sự thay thế và bù trừ các chức năng không chỉ có vị trí và đạt được những giá trị to lớn, tạo ra từ khuyết tật những tài năng, mà còn không ngừng xuất hiện theo quy luật dưới dạng hướng tới chỗ có khuyết tật. Luận điểm mà Stecner đề cập đến là luận điểm về khả năng nguyên lý của sự bù trừ xã hội, ở nơi mà sự bù trừ trực tiếp là không thể, tức là theo nguyên lý về khả năng trẻ khuyết tật hoàn toàn có thể tối giản dạng bình thường, tối việc đạt được giá trị xã hội trọn vẹn.

Sự bù trừ về mặt khuyết tật tinh thần - một dạng khuyết tật cơ thể đặc biệt, dạng bị bệnh lý là một ví dụ minh họa tốt nhất cho tính phức tạp của ảnh hưởng xã hội thứ cấp đối với sự phát triển trẻ khuyết tật. Các nhà tâm lý biết suy nghĩ không theo quan điểm này. Đặc biệt ở nước ta đã có xem xét lại vấn đề này và làm rõ sự thiếu cơ sở về mặt khoa học cũng như thực tế của bản thân khái niệm khuyết tật tinh thần

trong nghiên cứu của P.P.Blonxki<sup>(14)</sup>, A.B.Zankin<sup>(15)</sup> và người khác, những người có nhiều kinh nghiệm thực tế và lý luận. Tất cả những gì được thừa nhận là khuyết tật cơ thể hay bệnh tật đều là một tổng thể triệu chứng của một trạng thái tâm lý đặc biệt có từ môi trường xã hội đối với trẻ, và là hiện tượng tâm lý xã hội chứ không phải là hiện tượng sinh vật.

Mỗi lần khi bàn về sự thừa nhận không đúng những giá trị này hay giá trị khác, Linvotxki<sup>(16)</sup> phát biểu trong hội nghị lần thứ nhất về giáo dục chữa bệnh ở Đức<sup>(17)</sup> cho rằng, nguyên nhân không phải ở khuyết tật bẩm sinh, không phải ở sự biến đổi những chức năng riêng biệt, mà chính ở chỗ, cả cá thể và môi trường xung quanh đã không thừa nhận những giá trị này. Có lẽ không khi nào lại có ý tưởng thay thế khái niệm khuyết tật tinh thần bằng khái niệm bệnh tâm thần nếu như trước đó đã đưa ra danh sách tất cả những giá trị và động cơ thường có ở người bình thường bị phá huỷ. Khi đó có thể cho rằng mỗi cá thể đều có mặt khuyết tật về tinh thần. M. Vechgelyme<sup>(18)</sup> di tối kết luận này và cho rằng nếu như xem xét nhân cách trong một tổng thể, trong mối quan hệ tương tác với xung quanh thì bệnh thai nhân cách bẩm sinh của trẻ sẽ biến mất. Ông còn khẳng định thêm dạng tâm lý bệnh học ở trẻ em có những triệu chứng sau: sự ngạo mạn, xấc xược, sự ích kỷ, xu hướng thoả mãn những nhu cầu cá nhân; những đứa trẻ này thường không thông minh, kém lanh lợi, rất nhạy cảm về thể xác, ví dụ như rất dễ cảm thấy đau đớn,... và rất dễ tự hạ thấp mình. Mặt khác khi đem những đứa trẻ này tới môi trường khác thì sự

<sup>(14)</sup> Nhà tâm lý học, giáo dục học Xô Viết

<sup>(15)</sup> Nhà tâm lý học, giáo dục học Xô Viết

<sup>(16)</sup> Đề ra học thuyết độc đáo về trí tuệ cho rằng khiếm khuyết trí tuệ là do rối loạn tri giác quan hệ

<sup>(17)</sup> Đại hội lần thứ 1 về giáo dục học điêu trị ở Đức 1923

<sup>(18)</sup> Nhà tâm lý học Đức, một trong những người sáng lập TLH Ghestan

nhạy cảm đặc biệt được nâng cao và việc xuất hiện tính nhạy cảm chính là việc tự bảo vệ, bao bọc bản thân bởi những cơ chế tự vệ sinh vật, tránh các điều kiện môi trường. Trong môi trường mới, trẻ có những đặc điểm hoàn toàn khác. Có được kết quả như vậy nếu coi các thuộc tính và hành vi nằm trong tổng thể trong động thái phát triển.

Ví dụ lý luận này đã được chứng minh. Nó đã giải thích sự xuất hiện bệnh thái nhân cách ảo, khuyết tật ảo trong tưởng tượng của các nhà tâm lý, tại sao họ không thể giải thích được sự không thích nghi xã hội sâu sắc trong quá trình phát triển trẻ em ở những điều kiện cụ thể. ý nghĩa của những yếu tố xã hội, tâm sinh lý trong quá trình phát triển trẻ em rất to lớn, đến mức có thể dẫn đến ảo tưởng khuyết tật, tới những bệnh cụ thể và tới bệnh thái nhân cách ảo.

#### IV

Trong hai thập kỷ qua, khoa học khuyết tật làm quen với dạng mới của khuyết tật trẻ em. Bản chất của nó liên quan tới khiếm khuyết cơ quan vận động (M.O.Gurevich)<sup>(19)</sup>. Vào thời gian đó thiếu năng trí tuệ được đặc trưng chủ yếu bởi những khuyết tật trí tuệ này hay khác, một dạng mới của sự phát triển không đúng đắn được đưa ra trong thời gian gần đây như đối tượng nghiên cứu của những tác động giáo dục và chữa trị thực tế đã dẫn đến sự không phát triển cơ quan vận động của trẻ. Dạng khuyết tật trẻ em này được gọi rất khác nhau. Diupre<sup>(20)</sup> gọi nó là debilitetmotrice, còn T.Geller<sup>(21)</sup> - chậm phát triển vận động, còn trong dạng cực đoan - đần độn về vận động; M.O. Gurevich - khiếm

<sup>(19)</sup> Nhà tâm thần học Xô Viết

<sup>(20)</sup> Tác giả công trình nghiên cứu khuyết tật bộ vận động

<sup>(21)</sup> Người đưa ra khái niệm "ngu đần vận động" để ám chỉ trường hợp trẻ có trí tuệ cao nhưng lại có khiếm khuyết nặng về vận động.

khuyết vận động. Bản chất của các hiện tượng ít nhiều đều dẫn tới sự hạn chế phát triển trong lĩnh vực vận động.

Khiếm khuyết vận động cho phép bù trừ, luyện tập những chức năng vận động và làm ổn định khuyết tật (Gömburger; M.Nadolechnui<sup>(22)</sup>; Ghenler). Chậm phát triển vận động điều chỉnh nhờ ảnh hưởng chữa trị và giáo dục. Bởi vậy chậm phát triển vận động rất cần thiết trong tính chất kép theo sơ đồ "khuyết tật - sự bù trừ". Tiến trình của dạng khiếm khuyết này chỉ được tính trong những phản ứng trả lời tích cực của cơ thể, bù trừ cho khuyết tật.

Ý nghĩa sâu sắc mang tính nguyên tắc không chỉ ở chỗ hiểu biết của chúng ta về khuyết tật trẻ em được mở rộng và được làm phong phú thêm bởi hiểu biết về những dạng phát triển không đúng của trẻ trong lĩnh vực vận động và những quá trình bù trừ được tạo ra bởi chính nó, mà là ở chỗ đã chỉ được ra vị trí của dạng mới này giữa những dạng khuyết tật trước đây mà chúng ta đã biết. Đối với tật học cả lý luận lẫn thực tế - yếu tố quan trọng mang tính nguyên tắc là dạng khuyết tật không liên quan tới việc chậm phát triển trí tuệ. "Dạng khiếm khuyết này - theo Gurevich - ít nhiều có liên quan tới trí tuệ nhưng đôi khi lại thể hiện độc lập vì sự khiếm khuyết về trí tuệ có thể xuất hiện trong khi cơ quan vận động lại rất phát triển (trong cuốn sách "những vấn đề nhi đồng học và tâm lý học thần kinh trẻ em", 1925). Bởi vậy, tầm quan trọng quyết định trong nghiên cứu trẻ khuyết tật chính là lĩnh vực vận động. Ở những mức độ khác nhau chậm vận động có thể kết hợp với chậm phát triển trí tuệ tất cả các dạng, đưa ra bức tranh đặc trưng cho sự phát triển và hành động của trẻ. Người ta thường xuyên quan sát thấy dạng khuyết tật này ở trẻ mù.

<sup>(22)</sup> Ông cho rằng bản chất câu nói ngọng là do rối loạn chức năng phổi hợp cái có điều khiển ngôn ngữ nói

Điều quan trọng và quyết định nhất có tính chất nguyên tắc lý không phải là những tính toán thống kê mà là việc chậm vận động có thể không phụ thuộc vào khiếm khuyết trí tuệ; nó có thể không tồn tại trong việc chậm phát triển trí tuệ. Trong trường hợp có sự kết hợp giữa chậm vận động và khiếm khuyết trí tuệ, mỗi dạng có động thái của mình và sự bù trừ trong một dạng có thể xảy ra ở mức độ khác, theo hướng khác hẳn với việc xảy ra ở dạng kia. Nhờ tính độc lập một cách tương đối, không phụ thuộc vào những chức năng trí tuệ cao cấp, lĩnh vực vận động thường là trung tâm cho quá trình bù đắp cho khuyết tật trí tuệ. Bởi vậy, trong nghiên cứu trẻ, chúng ta cần phải đòi hỏi không chỉ những đặc tính kép (vận động và trí tuệ), mà còn cả sự hình thành mối quan hệ giữa hai lĩnh vực này. Mối quan hệ này thường là kết quả của sự bù trừ.

Trong nhiều trường hợp, theo ý của K.Bim-ba-um, thậm chí những khuyết tật hiện nay về trí tuệ trong những giới hạn nhất định có thể được bù trừ nhờ sự luyện tập và sự phát triển những chức năng thay thế. Những nghiên cứu thực nghiệm và thực tế trường học đã chứng minh điều này. M. Kriunhehen khi tiến hành nghiên cứu thực nghiệm cuối cùng về năng khiếu vận động của trẻ chậm phát triển đã sử dụng bảng đo này khiếu vận động của N. Y. Ôzereskv<sup>(23)</sup>, đã đặt ra nhiệm vụ thiết lập phương pháp chia độ theo lứa tuổi nhằm xác định sự phát triển vận động. Nghiên cứu cho thấy, khả năng vận động, cái phát triển hơn khả năng trí tuệ trong lứa tuổi từ 1 đến 3, đã được tìm thấy ở 60% trẻ được nghiên cứu, trùng với khả năng phát triển trí tuệ thì chỉ có ở 25% trẻ và còn lại không trùng hợp gì với nó chiếm 15%. Điều đó có nghĩa là phát triển vận động ở trẻ chậm phát triển trí tuệ phần lớn vượt hơn sự phát triển trí tuệ trong lứa tuổi từ 1 đến 3 và chỉ

---

<sup>(23)</sup> Nhà tâm lý học Xô Viết

có 1/4 trường hợp là trùng hợp với nó. Trên cơ sở kinh nghiệm, Kruunheghen đi tới kết luận: gần 85% tất cả học viên trong trường chậm phát triển trí tuệ có thể được đào tạo để có khả năng lao động (các nghề thủ công, công nghiệp, kỹ thuật, nông nghiệp,...). Dễ dàng nhận thấy giá trị thực tiễn to lớn của sự phát triển khả năng vận động, được bù trừ tới một mức độ nhất định ở trẻ chậm phát triển trí tuệ. M.Kruunheghen cùng với K.Barts yêu cầu lập ra những lớp đặc biệt cho việc đào tạo lao động, cho việc giáo dục khả năng vận động của trẻ chậm phát triển trí tuệ.

Vấn đề khiếm khuyết, vận động là một ví dụ về thể thống nhất đa dạng có thể quan sát thấy trong sự phát triển trẻ khuyết tật. Nhân cách phát triển như một thể thống nhất trọn vẹn, nó điều tiết khiếm khuyết, sự phá vỡ cân bằng và tạo ra một hệ thống thích nghi mới và một thế cân bằng mới thay thế cho cái đã bị phá huỷ. Nhưng chính vì nhân cách là một thể thống nhất và hoạt động như một thể thống nhất nên trong sự phát triển không đồng đều nó đã đưa ra chức năng này hay chức năng kia không phụ thuộc vào nhau. Những luận điểm về sự đa dạng trong phát triển của các chức năng độc lập và sự thống nhất của toàn bộ quá trình phát triển nhân cách - không những không đối lập nhau, mà còn, như Stern chỉ rõ tương hỗ lẫn nhau. Trong một chức năng nào đó phát triển mạnh, ví dụ như khả năng vận động, có xảy ra sự bù trừ cho toàn bộ nhân cách, được kích thích bởi khuyết tật ở lĩnh vực khác.

Quan niệm được thể hiện trong học thuyết về năng khiếu vận động, về tính đa dạng của các chức năng bộ phận của nhân cách và về sự phức tạp trong cấu trúc của nó đã xuất hiện vào thời gian gần đây trong tất cả lĩnh vực phát triển. Không chỉ có nhân cách nói chung, mà tất cả các khía cạnh riêng biệt của nó trong nghiên cứu sâu đã phát hiện ra thể thống nhất đa dạng, cấu trúc phức tạp và mối tương tác qua

lại giữa các chức năng khác nhau. Hoàn toàn không sai lầm, có thể nói rằng sự phát triển và làm rõ những ý tưởng khoa học về nhân cách hiện nay đang tiến triển theo hai chiều hướng, thoát nhìn tưởng như đối lập nhau: 1. hướng phát hiện ra thể thống nhất của nó và 2. hướng đa dạng, phức tạp cấu trúc của nó. Đặc biệt là tâm lý học mới đi theo chiều hướng này gần như đã phá bỏ những quan niệm cũ về sự đồng nhất, nhất quán giữa trí tuệ và chức năng mà theo tiếng Nga là "năng khiếu", còn theo tiếng Đức là "Intelligenz".

Cũng như nhân cách, trí tuệ là một thể thống nhất nhưng không đơn giản và đơn điệu mà rất phức tạp và phong phú về cấu trúc. Lindvorski coi trí tuệ là chức năng nhận biết các mối quan hệ. Theo ông chức năng này phân biệt con người với động vật là cái biến suy nghĩ thành suy nghĩ chức năng này vốn có ở Gót và ở thằng ngốc với mức độ như nhau. Tất cả những khác biệt то lớn mà chúng ta quan sát thấy trong tư duy những người khác nhau đều quy về cuộc sống những biểu tượng và trí nhớ (L.Lindvorski 1923). Trong hội nghị lần thứ II tại Đức về giáo dục chữa trị, kết luận Lindvorski đưa ra xuất phát từ sự hiểu biết trí tuệ nói tên đổi với chúng ta là rất quan trọng. Theo lời Lindvorski, tất cả các khuyết tật trí tuệ suy cho cùng đều được tạo nên do yếu tố này hay yếu tố khác của việc nhận biết các mối quan hệ. Có bao nhiêu phương án khuyết tật trí tuệ thì có bấy nhiêu yếu tố nhận biết các mối quan hệ. Người chậm khôn không phải chậm khôn thường xuyên. Cần phải thường xuyên hỏi xem sự thiếu hụt trí tuệ là ở chỗ nào, bởi vì có những khả năng thay thế và cần phải biến chứng thành hiện thực đối với người chậm khôn. Chính trong sự hình thành này đã rõ nét ý tưởng rằng trong thành phần của sự hình thành phức tạp nói trên, có những yếu tố khác nhau và tương ứng với cấu trúc phức tạp của nó có thể không chỉ có một mà nhiều dạng khác biệt về chất lượng của sự thiếu hụt trí tuệ và cuối cùng nhờ tính phức tạp của

trí tuệ, cấu trúc của nó cho phép sự bù trừ rộng lớn đối với các chức năng riêng rẽ.

Hiện nay học thuyết này đã được thừa nhận rộng rãi. O.Lipman đã phác họa những mức độ mà sự phát triển ý tưởng về năng khiếu nói chung đã diễn ra. Lúc đầu năng khiếu này được đồng hoá với một chức năng nào đó, ví dụ với trí nhớ, bước tiếp theo là sự thừa nhận khả năng xuất hiện trong một nhóm các chức năng tâm lý (chú ý, hoạt động bù trừ, sự phân loại,...). Tr. Spimen<sup>(24)</sup> phân ra hai nhân tố trong các hoạt động trí tuệ: một loại đặc thù cho dạng hoạt động cụ thể, loại kia là chung và được gọi là năng khiếu. A.Binhe cuối cùng đưa ra định nghĩa của cả một dãy các chức năng có nguồn gốc khác nhau. Chỉ vào thời gian gần đây các kinh nghiệm của R.Ierk<sup>(25)</sup> với khỉ, V.Stecner và X.Bôghen với trẻ bình thường và trẻ chậm khôn đã chứng tỏ rằng năng khiếu không chỉ có một mà có rất nhiều, trong đó bên cạnh nhận thức trí tuệ có hành động trí tuệ. CÙNG MỘT CÁ THỂ, MỘT DẠNG TRÍ TUỆ CÓ THỂ RẤT PHÁT TRIỂN, NHƯNG DẠNG KHÁC LẠI PHÁT TRIỂN RẤT KÉM. Có hai dạng chậm khôn - chậm hiểu biết và chậm hành động - không nhất thiết phải trùng nhau. Điều này ít nhiều cũng được Khenmôn, M.H. Pêchecôn, P.Pinche, G.Tômsôn, ... thừa nhận trong nghiên cứu của mình.

Các nghiên cứu thực nghiệm đều khẳng định sự tồn tại những dạng trí tuệ và khuyết tật trí tuệ khác nhau. E. Lindeman<sup>(26)</sup> sử dụng phương pháp B.Keler<sup>(27)</sup> với khỉ, áp dụng với trẻ chậm khôn ở mức độ sâu sắc. Trong số những trẻ khảo sát tìm ra được nhóm chậm phát triển tỏ ra có khả năng có những hành vi thông minh, chỉ có trí nhớ

<sup>(24)</sup> Nhà tâm lý học Anh, người sáng lập ra phép phân tích nhân tố trong TLH.

<sup>(25)</sup> Nhà TLH Mỹ, theo thuyết hành vi chuyên gia tâm lý học so sánh

<sup>(26)</sup> Chuyên gia nghiên cứu trí tuệ của trẻ chậm khôn

<sup>(27)</sup> Nhà tâm lý học Đức, một trong những người sáng lập ra TLH Ghestan

của chúng về những hành vi mới là tỏ ra rất kém (E.Lindemen, 1926). Điều đó có nghĩa là trẻ chậm khôn có khả năng sáng chế ra công cụ, sử dụng có mục đích, biết lựa chọn công cụ và tìm ra được những con đường vòng tück là có thể hoạt động có lý trí. Bởi vậy chúng ta phải tách ra một lĩnh vực mới nghiên cứu trí tuệ thực hành, tức là khả năng tư duy, hành động có mục đích mà bản chất tâm lý hoàn toàn khác khả năng vận động và trí tuệ lý luận.

Sơ đồ nghiên cứu trí tuệ thực hành do Lipmen và Stecner đưa ra dựa trên tiêu chí trí tuệ thực hành của Keler (biết sử dụng công cụ có mục đích, đóng vai trò quan trọng trong quá trình chuyển hoá từ vượn sang người và là tiền đề đầu tiên của lao động và văn hoá).

Kiểu hành vi đặc biệt thông minh về chất, độc lập tương đối với các dạng hoạt động trí tuệ khác - trí tuệ thực hành ở mức độ khác nhau có thể kết hợp với các dạng khác tạo ra bức tranh đặc thù về sự phát triển và hành vi của trẻ em. Nó có thể là điểm đặt của sự bù trừ, là phương tiện san bằng các khiếm khuyết trí tuệ khác. Nếu không tính đến nhân tố này thì toàn bộ bức tranh về sự phát triển, việc chẩn đoán và dự báo chắc sẽ là không đầy đủ. <sup>Ở</sup> đây chúng ta để lại vấn đề có bao nhiêu kiểu hoạt động trí tuệ mà chúng ta cần phân biệt: hai, ba hay nhiều hơn, mỗi kiểu có các đặc điểm như thế nào về tính chất, có những tiêu chí nào cho phép phân biệt kiểu này với kiểu khác. Chúng ta chỉ giới hạn bằng cách chỉ ra sự khác biệt sâu sắc về chất của trí tuệ thực hành và trí tuệ lý luận đã được phát hiện qua hàng loạt thực nghiệm. Đặc biệt là những thực nghiệm tuyệt vời của Bogena đối với trẻ bình thường và trẻ chậm khôn đã cho thấy rằng khả năng có hành động thực hành thông minh là một dạng trí tuệ đặc biệt, độc lập. Sự khác biệt về lĩnh vực này ở trẻ bình thường và trẻ chậm khôn mà tác giả đã phát hiện được thật là thú vị (O.Lipman, H. Bogena 1923).

Học thuyết về trí tuệ thực hành đã và sẽ còn đóng vai trò cách mạng trong lý luận và thực tiễn của tật học. Nó đặt ra vấn đề nghiên cứu sự chậm khôn và sự bù trừ, định nghĩa sự phát triển trí tuệ tổng quát. Chẳng hạn, ở trẻ cảm điếc, so với trẻ mù lòa có khiếm khuyết hay bình thường về trí tuệ có sự khác biệt không phải ở mức độ mà ở kiểu trí tuệ. Lipman (1924) đã nói về sự khác biệt đáng kể về kiểu, loại trí tuệ, khi ở người này trời kiểu trí tuệ này còn ở người kia lại trời kiểu trí tuệ khác.

Cuối cùng là quan niệm về sự phát triển trí tuệ cũng có sự thay đổi: sự phát triển trí tuệ chỉ mất đi sự tăng về mặt số lượng, sự tăng cường và nâng cao dần dần hoạt động trí tuệ, nhưng có sự chuyển từ kiểu trí tuệ này sang kiểu trí tuệ khác, đến một chuỗi các biến thái. Theo nghĩa này, Lipman đã nêu ra một vấn đề quan trọng về đặc điểm chất lượng của tuổi khôn tương tự như các pha phát triển ngôn ngữ mà Steccner (1922) đã phát hiện: Giai đoạn cơ sở, hành động, quan hệ vv... Vấn đề về tính phức tạp và không đồng nhất của trí tuệ đã nêu ra các khả năng mới cho sự bù trừ bên trong trí tuệ, còn sự hiện diện của khả năng hành động có lý trí ở trẻ có khiếm khuyết trầm trọng đã mở ra các triển vọng mới nhất to lớn cho việc giáo dục trẻ khuyết tật như vậy.

## V

Lịch sử phát triển văn hoá của trẻ khuyết tật là vấn đề sâu sắc hàng đầu của tật học hiện đại. Ngày nay nó mở ra cho lĩnh vực nghiên cứu khoa học một phương án hoàn toàn mới cho sự phát triển.

Sự phát triển của một trẻ bình thường trong xã hội văn minh thường không tách rời khỏi quá trình trưởng thành về thể chất của nó. Cả hai hướng phát triển - phát triển tự nhiên và phát triển văn hoá - diễn ra đồng thời và tương tác lẫn nhau. Hai hướng biến đổi, hỗ trợ,

bổ sung cho nhau và tạo ra - về bản chất một cách duy nhất sự hình thành về mặt sinh học và xã hội của nhân cách. Bởi vì sự phát triển sinh học diễn ra trong môi trường xã hội nên nó trở thành quá trình sinh học mang tính chất qui định lịch sử. Sự phát triển ngôn ngữ ở đứa trẻ là một ví dụ điển hình về sự kết hợp của cả hai hướng phát triển - phát triển tự nhiên và phát triển văn hoá.

Ở trẻ khuyết tật, sự kết hợp trên không quan sát thấy; cả hai hướng phát triển ít nhiều tách rời khỏi nhau. Nguyên nhân của sự tách rời này là do sự khiếm khuyết về mặt sinh học. Văn minh loài người được hình thành trong điều kiện bền vững nhất định và không thay đổi con người sinh vật. Bởi vậy, các công cụ vật chất của nó và sự thích nghi, các cơ chế tâm lý xã hội, các bản năng được tính đến trong cấu trúc tâm sinh lý bình thường. Sử dụng những công cụ và cơ chế này là điều kiện cần thiết trong việc hình thành trí tuệ, các cơ quan và chức năng của con người. Sự phát triển của trẻ trong giới văn minh tạo ra sự hình thành các cơ chế và chức năng tương ứng. Ở một giai đoạn nhất định, trẻ nói được nếu như não và cơ chế ngôn ngữ của nó phát triển bình thường. Ở giai đoạn phát triển trí tuệ cao hơn, trẻ nắm vững hệ đếm thập phân và các phép tính số học. Việc phát triển lần lượt, dần dần trong thế giới văn minh được qui định bởi việc phát triển dần dần về mặt sinh học.

Khuyết tật - tạo ra sự phát triển không bình thường về mặt sinh học, sự giảm sút các chức năng riêng biệt, sự không đầy đủ hay thiếu các bộ phận, ít nhiều biến đổi sự phát triển trên nền tảng cơ sở mới, đương nhiên là theo dạng mới - đã phá huỷ quá trình phát triển bình thường của đứa trẻ về mặt văn hoá.

Điếc như một khuyết tật cơ thể, được xem xét từ phía phát triển vật lý và sự hình thành đứa trẻ, không phải là sự thiếu hụt gì quá nặng nề. Nhìn chung sự thiếu hụt này ít nhiều là riêng biệt, ảnh hưởng trực

tiếp của nó đến sự phát triển là không lớn lầm. Nó không tạo ra bất kỳ sự phá huỷ nguy hiểm nào và giữ nguyên như thế trong suốt quá trình phát triển. Nhưng khuyết tật cảm, việc không có ngôn ngữ loài người, không có khả năng nói, là một trong những điều nặng nề nhất trong sự phát triển văn hoá. Tất cả quá trình phát triển văn hoá của đứa trẻ điếc sẽ đi theo một hướng khác so với đứa trẻ bình thường. Khuyết tật tạo ra những khó khăn đối với sự phát triển cơ thể và văn hoá. Bởi vậy cả hai hướng phát triển sẽ tách rời ra khỏi nhau. Mức độ và tính chất sự tách biệt được xác định và đo bởi những giá trị khuyết tật khác nhau về chất và lượng đối với mỗi hướng phát triển.

Thường là có những hình thức văn hoá đặc biệt được hình thành để giúp đỡ sự phát triển văn hoá của đứa trẻ khuyết tật. Bên cạnh bảng chữ cái nhìn bằng mắt dành cho phần đông những người bình thường, dành cho người mù có bảng chữ cái trực giác, đục lỗ. Bên cạnh ngôn ngữ âm thanh của loài người còn có bản chữ nổi, tức là sách học vẫn bằng tay và ngôn ngữ điệu bộ nét mặt của người điếc. Quá trình nắm bắt và sử dụng những hệ thống văn hoá hỗ trợ này khác về bản chất so với việc sử dụng những phương tiện văn hoá bình thường khác. Đọc bằng tay - như những trẻ mù thường làm và đọc bằng mắt là những quá trình tâm lý khác nhau mặc dù chúng cùng thực hiện một chức năng văn hoá trong tư cách của đứa trẻ và cơ bản có cùng một cơ chế sinh lý.

Đặt vấn đề phát triển văn hoá của đứa trẻ khuyết tật như là một hướng phát triển đặc biệt, tuân thủ những qui luật đặc biệt, có những khó khăn đặc biệt và những phương tiện vượt qua nó, đã gây ra sự tranh luận cãi thảng trong tật học hiện đại. Điều cơ bản ở đây là khái niệm nguyên thuỷ của tâm lý trẻ em. Việc đưa ra dạng đặc biệt của sự phát triển tâm lý trẻ em, chính là đứa trẻ nguyên thuỷ, dường như không gặp bất cứ sự phản đối nào từ các phía mặc dù trong khái niệm

này còn có điều đáng để tranh luận. Ý nghĩa khái niệm này ở chỗ đối lập giữa tính nguyên thuỷ và tính văn hoá. Khuyết tật là cực âm trong sự trưởng thành, còn tính nguyên thuỷ là cực âm trong văn hóa.

Đứa trẻ nguyên thuỷ - đây là đứa trẻ không hoàn thiện về mặt phát triển văn hoá hay chính xác hơn là nằm ở mức độ thấp nhất của quá trình phát triển văn hoá. Tâm lý học nguyên thuỷ - đây là tâm lý học lành mạnh. Trong những điều kiện nhất định, đứa trẻ nguyên thuỷ vượt qua được sự phát triển văn hoá bình thường, đạt được mức độ trí tuệ của con người có văn hoá. Điều đó phân biệt tính nguyên thuỷ khác với sự chậm phát triển. Chậm phát triển là kết quả của khuyết tật cơ thể, bị hạn chế trong sự phát triển trí tuệ tự nhiên và do đó không vượt qua được hoàn toàn sự phát triển văn hoá. Nguyên thuỷ trong sự phát triển tự nhiên hoàn toàn không tách khỏi chuẩn mực, trí tuệ thực tiễn của nó có thể đạt được mức độ rất cao, nó chỉ đứng ngoài sự phát triển văn hoá. Nguyên thuỷ - đây là dạng trong sạch, hoàn toàn tách rời khỏi sự phát triển tự nhiên.

Đã từ lâu, tính nguyên thuỷ trong tâm lý trẻ em được coi là dạng bệnh lý của sự phát triển trẻ em và trộn lẫn với sự chậm phát triển. Trên thực tế, việc xuất hiện bên ngoài của chúng thường là rất phức tạp. Sự nghèo nàn trong hoạt động tâm lý, sự không phát triển hết trí tuệ, sự không đúng đắn trong suy luận, sự tối nghĩa, tính bị ám thị,... có thể là những triệu chứng loại này hay loại kia. Ngày nay trong việc tiến hành những phương pháp nghiên cứu trẻ nguyên thuỷ có thể đưa ra bức tranh giống với của những người chậm phát triển; cần phải có những dụng cụ nghiên cứu đặc biệt để phát hiện ra nguyên nhân đích thực của những triệu chứng bệnh lý và phân biệt giữa tính nguyên thuỷ và sự chậm phát triển. Đặc biệt là các phương pháp nghiên cứu trí tuệ thực tiễn, trí tuệ tự nhiên có thể dễ dàng khám phá ra tính nguyên thuỷ

trong tâm lý hoàn toàn khoẻ mạnh. A.E.Pêtrôpva<sup>(28)</sup>, người đã nghiên cứu về tính nguyên thuỷ trẻ con và phân ra những loại quan trọng nhất của nó, chỉ rõ rằng tính nguyên thuỷ có thể một mình liên kết với tâm lý bệnh học trẻ em trung bình và tài năng.

Đối với việc nghiên cứu tật học, các trường hợp kết hợp tính nguyên thuỷ với dạng bệnh học này hay dạng bệnh học khác của sự phát triển là đặc biệt lý thú, vì sự liên kết này thường thấy trong lịch sử phát triển văn hoá của trẻ khuyết tật. Tính nguyên thuỷ và sự kiềm chế trong phát triển văn hoá có thể thường kết hợp với việc chậm phát triển trí tuệ. Đúng hơn, có thể nói tiếp theo việc chậm phát triển trí tuệ xuất hiện việc kiềm giữ trong phát triển văn hoá của đứa trẻ. Nhưng ngay cả trong dạng hỗn hợp đó, tính nguyên thuỷ và chậm phát triển trí tuệ vẫn là hai hiện tượng khác nhau về bản chất. Cũng đúng như thế, điếc bẩm sinh hay điếc thông thường thường liên kết với dạng nguyên thuỷ của sự phát triển trẻ em. Nhưng tính nguyên thuỷ có thể thấy khi không có khuyết tật, thậm chí có thể liên kết với tâm lý đã trưởng thành, giống như khuyết tật không nhất thiết phải dẫn tới tính nguyên thuỷ, nhưng có thể liên kết với dạng tâm lý văn hoá sâu sắc. Khuyết tật và tính nguyên thuỷ tâm lý hoàn toàn khác nhau và nơi nào có mặt chúng cùng một lúc thì cần phải phân loại chúng riêng biệt ra.

Bệnh học ảo tưởng trên nền tảng nguyên thuỷ là vấn đề lý thuyết lý thú. Pêtrôpva khi phân tích cô bé nguyên thuỷ nói cùng một lúc hai thứ tiếng Nga và tác - ta và được coi là có tâm lý không bình thường, cho thấy rằng triệu chứng tổng thể gây nên bệnh chủ yếu được xác định bởi tính nguyên thuỷ. Pêtrôpva nói rằng những quan sát nhiều lần của bà cho thấy sự thay đổi hoàn toàn một ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác không thể không làm thay đổi tâm lý. Sự thay đổi một hình

<sup>(28)</sup> Nhà tâm lý học, giáo dục học Xô Viết

thức tư duy này sang hình thức khác đặc biệt làm giảm hoạt động tâm lý ở nơi mà nó không được phát huy. Kết luận này cho phép xác định bản chất của phát triển văn hoá từ khía cạnh tâm lý học, cũng như yếu tố mà nếu không có nó thì sẽ gây ra tính nguyên thuỷ của tâm lý trẻ em. Trong trường hợp cho trước, tính nguyên thuỷ bắt nguồn từ việc không nắm vững ngôn ngữ. Nhưng nói chung quá trình phát triển văn hoá về cơ bản dẫn tới việc nắm vững công cụ tâm lý văn hoá được con người tạo ra trong quá trình phát triển lịch sử và hoàn toàn tương tự ngôn ngữ về mặt tâm lý học. Tính nguyên thuỷ dẫn đến việc không biết sử dụng một công cụ nhất định và còn dẫn tới hình thức xuất hiện tự nhiên của các chức năng tâm lý. Tất cả các hoạt động tư duy cao cấp cũng như toàn bộ các chức năng tâm lý bền vững cấp cao có thể trở thành hiện thực trên nền tảng sử dụng công cụ văn hoá nhất định. "Ngôn ngữ - Stecner nói - trở thành công cụ phát triển mạnh nhất trong sự phát triển cuộc sống, hiểu biết, tình cảm và ý chí của đứa trẻ. Chỉ có ngôn ngữ mới làm cho tư duy trở thành hiện thực khái quát và so sánh, nhận xét và kết luận, kết hợp và hiểu biết" (U.Stecner, 1923).

Những thích nghi nhân tạo này đôi khi tương tự về mặt kỹ thuật được gọi là công cụ tâm lý, thường hướng tới việc làm chủ quá trình hành động của mình hay của người khác - giống như kỹ thuật làm chủ quá trình tự nhiên. ở đây T.Ribö<sup>(29)</sup> (1829) gọi sự chú ý vô ý thức là quá trình tự nhiên, còn sự chú ý có chủ định là quá trình nhân tạo, nhận thấy trong nó sản phẩm của quá trình phát triển lịch sử. Sử dụng công cụ tâm lý làm thay đổi những gì đang diễn ra và toàn bộ cấu trúc chức năng tâm lý, gán cho chúng một dạng mới.

Sự phát triển nhiều chức năng tâm lý tự nhiên (trí nhớ, sự chú ý) trong lứa tuổi trẻ em hoặc là không quan sát thấy ở một mức độ tương

<sup>(29)</sup> Nhà triết học và tâm lý học Pháp, chuyên gia tâm lý bệnh học và tâm lý học đại cương.

đối nào đó hoặc xuất hiện phần nào, đều không thể mang lại toàn bộ sự khác biệt trong hoạt động tương ứng của đứa trẻ và người lớn. Trong quá trình phát triển, trẻ bị bao bọc bởi rất nhiều công cụ khác nhau, trẻ già dặn khác đứa trẻ non nớt giống như người lớn khác đứa trẻ không chỉ ở sự phát triển nhanh chóng của các chức năng mà còn ở mức độ và tính chất nền văn hoá bao quanh, tức là mức độ và khả năng nắm bắt hành động các chức năng tâm lý cá nhân. Như vậy, đứa trẻ già dặn khác đứa trẻ non nớt, người lớn khác trẻ con hay đứa trẻ bình thường khác đứa trẻ khuyết tật ở chỗ không chỉ có trí nhớ phát triển hơn mà còn ở chỗ nó có thể nhớ bằng cách khác, bằng phương pháp, dụng cụ khác, sử dụng trí nhớ của mình ở những mức độ khác.

Việc không biết sử dụng các chức năng tâm lý tự nhiên và không nắm vững các công cụ tâm lý đã quy định về mặt bản chất dạng phát triển văn hóa của đứa trẻ khuyết tật. Nắm vững công cụ tâm lý thông qua các chức năng tâm lý tự nhiên dường như đã tạo ra sự phát triển giả mạo, tức là nâng một chức năng lên mức cao hơn, tăng thêm và mở rộng hoạt động của nó. ý nghĩa sử dụng chức năng tự nhiên có hỗ trợ của công cụ đã được Bine làm rõ. Nghiên cứu trí nhớ của những người kiểm phiếu giỏi, ông quan tâm tới những người có trí nhớ trung bình nhưng lại có sức nhớ bằng với sức nhớ của những người kiểm phiếu giỏi và thậm chí còn phần nào vượt trội hơn. Bine gọi nó là hiện tượng giả vờ to lớn của trí nhớ. Ông nói: "Phần lớn các thao tác tâm lý đều có thể là giả vờ, tức là có thể thay thế bằng thứ khác giống về bề ngoài nhưng lại khác nhau về bản chất". (A.Bine,1894). Rõ ràng là có sự khác biệt giữa trí nhớ tự nhiên và trí nhớ nhân tạo, tức là giữa hai dạng sử dụng trí nhớ. Theo ý Bine, mỗi dạng đều có kỹ thuật ghi nhớ và thô sơ bản năng. Kỹ thuật ghi nhớ được đưa vào cùng với sự tính toán trí tuệ và tốc ký không phải để phát triển trí tuệ mà là để đưa ra công cụ sử dụng trí nhớ. Ở đây dễ dàng thấy rằng không thể có sự

trùng hợp giữa sự phát triển tự nhiên với việc sử dụng mang tính chất công cụ bất kỳ một chức năng nào.

Mức độ nguyên thuỷ của tâm lý trẻ em, tính chất việc trang bị các công cụ tâm lý văn hoá và phương pháp sử dụng các chức năng tâm lý cá nhân là ba yếu tố quy định vấn đề phát triển văn hoá của trẻ khuyết tật. Tính nguyên thuỷ khác biệt không phải bởi có ít kinh nghiệm tích luỹ mà là cách tích luỹ nó. Với tính nguyên thuỷ có thể sửa đổi, tạo ra những phương tiện văn hoá mới nhằm giúp đứa trẻ tiến gần tới văn hoá. Chúng ta biết rằng ở đứa trẻ chậm phát triển không chỉ có trí nhớ và mức độ sử dụng nó đều ở cấp độ thấp.

Nghiên cứu thực nghiệm đầu tiên về việc sử dụng công cụ tâm lý của trẻ khuyết tật được tiến hành trong trường phái H.Ax<sup>(30)</sup>. Bản thân Ax, người đưa ra phương pháp nghiên cứu việc sử dụng từ ngữ như phương tiện, công cụ cho việc hình thành khái niệm chỉ rõ sự giống nhau về nguyên tắc của quá trình này với quá trình nắm bắt ngôn ngữ của những người câm. Bak-khe<sup>(31)</sup> sử dụng phương pháp này trong việc nghiên cứu trẻ chậm phát triển và chỉ rõ rằng đây là phương tiện tốt nhất nghiên cứu sự chậm phát triển. Vì người chậm phát triển không sử dụng ngôn ngữ như phương tiện phân biệt khái niệm nên ở họ không thể có dạng hoạt động trí tuệ cao cấp dựa trên việc sử dụng các khái niệm trừu tượng. Vào thời Bak-kher nghiên cứu, người ta đã biết việc làm chủ tâm lý hoạt động cá nhân có ảnh hưởng lên hành vi các hoạt động trí tuệ. Nhưng đó cũng là một vấn đề. Strecner coi hai phương pháp sử dụng ngôn ngữ là hai giai đoạn khác nhau trong việc phát triển ngôn ngữ. Đứa trẻ đã có một phát minh vĩ đại trong cuộc đời của mình là mỗi một đồ vật đều có tên gọi và từ là dấu hiệu, tức là công cụ gọi tên và giao tiếp. Rõ ràng, trẻ chậm phát triển đã không đạt

<sup>(30)</sup> Nhà triết học, tâm lý học Đức phái Vútxbua

<sup>(31)</sup> Nhà tâm lý học người Đức phái Vútxbua

được mức độ sử dụng ngôn ngữ đầy đủ và có ý thức, do vậy hoạt động trí tuệ cao cấp hoàn toàn khép kín đối với nó. Ph.Rimát<sup>(32)</sup> có đầy đủ cơ sở chọn phương pháp này như bài kiểm tra thử nghiệm mức độ trưởng thành của trí tuệ: việc biết và không biết sử dụng từ là tiêu chuẩn quyết định của sự phát triển trí tuệ. (Ph.Rimát, 1925). Số phận của toàn bộ sự phát triển văn hóa phụ thuộc vào việc đứa trẻ có phát hiện ra phát minh vĩ đại nói trên hay không, tức là đứa trẻ có nắm vững từ ngữ như là công cụ tâm lý cơ bản hay không.

Điều tương tự cũng thấy trong nghiên cứu trẻ nguyên thuỷ. Cô bé với hai ngôn ngữ được hỏi: "Trong một trường học, một số trẻ em viết rất tốt, còn một số khác thì vẽ tốt. Tất cả trẻ em trong trường học này có viết và vẽ tốt không ?" - "Làm sao cháu biết được ? Nhũng gì cháu không nhìn thấy bằng mắt mình thì cháu không thể giải thích được, chỉ cần là cháu nhìn thấy tận mắt..." (phản ứng thị giác nguyên thuỷ). Cô bé 9 tuổi, hoàn toàn bình thường, nhưng lại rất nguyên thuỷ, hoàn toàn không thể sử dụng từ ngữ như phương tiện giải các bài toán trí tuệ, mặc dù có thể nói, tức là hoàn toàn có khả năng sử dụng ngôn ngữ như phương tiện giao tiếp. Cô bé chỉ có thể giải thích nhũng gì nhìn thấy tận mắt. Đứa trẻ chậm phát triển cũng phải dựa vào các trường hợp cụ thể. Thiếu khả năng tư duy trừu tượng bắt nguồn trực tiếp từ khuyết tật về mặt trí tuệ. Trẻ hoàn toàn có khả năng tư duy lô-gích ở dưới nhiều dạng. Nó chỉ không nắm vững ngôn ngữ như công cụ tư duy trừu tượng, đấy là nguyên nhân bắt nguồn từ triệu chứng nguyên thuỷ, nhưng không phải là sự yếu kém.

Krunheren hoàn toàn đúng đắn khi chỉ ra rằng, tiền đề cơ bản của Kesestein<sup>(33)</sup> không thể áp dụng vào sự phát triển văn hóa của trẻ chậm phát triển. Tiêu đề này cho rằng cơ sở của phát triển văn hóa và

<sup>(32)</sup> Nhà tâm lý học người Đức phái Vútxba

<sup>(33)</sup> Nhà giáo dục học người Đức

sự kết hợp hình thức văn hóa với cấu trúc tâm lý của trẻ em. Yếu tố cơ bản của sự phát triển văn hóa trẻ khuyết tật, là tính không thích ứng của cấu trúc tâm lý với cấu trúc các dạng văn hóa. Cần phải thiết lập các công cụ văn hóa đặc biệt thích hợp với cấu trúc tâm lý đứa trẻ nói trên hoặc làm chủ những dạng văn hóa cơ bản nhờ sự giúp đỡ những biện pháp sư phạm đặc biệt, bởi vì rằng điều kiện quan trọng và quyết định của phát triển văn hóa - chính là việc biết sử dụng công cụ tâm lý - ở những trẻ này được bảo tồn, bởi vậy việc phát triển văn hóa của chúng có thể đi theo con đường khác, điều này là hoàn toàn có thể được. E.Liaxbec<sup>(34)</sup> đúng khi sử dụng các phương tiện nhân tạo nhằm khắc phục khuyết tật, triệu chứng sai biệt để phân loại chậm phát triển khác chứng mất ngôn ngữ. Thực chất sử dụng các công cụ tâm lý là cái bản chất trong hành vi văn hóa của con người. Ở đứa trẻ chậm phát triển trí tuệ điều này là không có.

## VI

Vấn đề quan trọng nhất của khuyết tật học hiện đại, như đã nói ở trên, được xem xét trên phượng diện lý thuyết. Mỗi vấn đề có một loạt các câu hỏi sư phạm thực hành và phương pháp luận cụ thể, hoặc chính xác hơn là một loạt các câu hỏi cụ thể. Để giải quyết đòi hỏi phải có sự thảo luận đặc biệt về mỗi câu hỏi. Giới hạn bởi chính cách đặc vấn đề, chúng ta sẽ chỉ rõ những nhiệm vụ thực tế và cụ thể trong mỗi vấn đề. Như vậy vấn đề về năng khiếu vận động và sự khiếm khuyết trực tiếp liên quan đến giáo dục thể chất, giáo dục lao động và nghề nghiệp trẻ khuyết tật. Vấn đề tư duy thực hành cũng liên quan chặt chẽ tới việc đào tạo lao động, với toàn bộ môi trường giáo dục. Vấn đề phát triển văn hóa bao gồm các câu hỏi quan trọng nhất liên

---

<sup>(34)</sup> Chuyên gia tâm lý học tư duy

quan đến giáo dục nhà trường, trong đó vấn đề các phương pháp phân tích và tổng hợp nhằm giáo dục ngôn ngữ cho trẻ cảm được đặt ra đối với các nhà khuyết tật học như một câu hỏi: có thể phát triển các phản tử đơn giản của thói quen nói ở trẻ như việc giáo dục kỹ năng cử động hay cần phải dạy trẻ biết sử dụng ngôn ngữ, sử dụng từ như một công cụ trí tuệ<sup>(40)</sup>. Vấn đề bù trừ trong sự phát triển trẻ khuyết tật và vấn đề quy định xã hội của sự phát triển này có trong nó tất cả các vấn đề tổ chức tập thể trẻ em, vận động trẻ em, giáo dục chính trị - xã hội, hình thành nhân cách,...

Những vấn đề cơ bản nhất của khuyết tật chưa thể kết thúc ở đây nếu như chúng ta không chỉ ra con đường cơ bản của khuyết tật học thực hành tất yếu rút ra từ những vấn đề lý luận. Hoàn toàn tương ứng với việc trong lĩnh vực lý luận chúng ta đã chuyển đổi từ quan điểm số lượng sang quan điểm chất lượng của khuyết tật học, điểm chính của khuyết tật học thực hành hiện đại là việc đặt ra các nhiệm vụ thiết thực cho các trường đặc biệt. Trong trường đặc biệt không được phép hài lòng với những chương trình rút gọn so với các trường học chung với những phương pháp đơn giản và dễ hiểu hơn nhiều. Trường đặc biệt đứng trước sáng tạo tích cực, tạo ra những hình thức làm việc của mình phù hợp với công tác giáo dục. Nếu như chúng ta không thừa nhận trẻ khuyết tật như việc giảm bớt mức độ bình thường thì chúng ta buộc lòng phải coi trường đặc biệt như là loại trường kéo dài thời gian và rút bớt nội dung học tập so với các trường bình thường khác. Chẳng hạn chúng ta đã biết, từ rất nhiều những quan sát trẻ chậm khôn, các em thường có thể tích hộp sọ nhỏ hơn, tâm vóc bè hơn, thể tích lồng ngực nhỏ hơn và yếu hơn giảm bớt khả năng vận động, giảm mức độ đối lập với những ảnh hưởng khó chịu bên ngoài, giảm trí nhớ và chú ý, giảm nỗ lực ý chí,...(A.C.Gribôiedôp, 1926). Nhưng chúng ta vẫn còn chưa biết gì về những khả năng tích cực, về tính đặc thù của

đứa trẻ. Những nghiên cứu đó là trong tương lai. Cho rằng đứa trẻ nói trên bị chậm phát triển về mặt thể chất và tâm lý - mới chỉ là một nửa, bởi vì những đặc trưng tiêu cực không bị mất đi do những mặt tích cực của đứa trẻ. Không kể đến các khía cạnh tích cực không chỉ là lỗi của nhà nghiên cứu mà còn là lỗi thảm họa của toàn bộ tật học - một ngành mới cải tổ lại các nguyên lý cơ bản của mình và đưa ra một hướng mới cho nghiên cứu thi đồng học Gribôiedôp hoàn toàn đúng khi đưa ra quan điểm của mình: "Nghiên cứu nhi đồng học trẻ khuyết tật, chúng ta thấy rõ ràng sự khác biệt của nó với những trẻ bình thường không chỉ về mặt số lượng mà còn về chất lượng và đứa trẻ không cần phải ở trường lâu hơn, không phải ở lớp học có ít học sinh hơn, mà cần phải ở trong một ngôi trường đặc biệt với những chương trình, phương pháp đặc biệt và với những người có kỹ năng sư phạm chuyên nghiệp" (1927).

Tuy nhiên trong cách đặt vấn đề này có mối nguy hiểm nghiêm trọng. Cũng giống như trong lĩnh vực lý luận đã gặp sai lầm khi tuyệt đối hoá tính đầu thú của kiểu phát triển với khuyết tật này hay khuyết tật nọ mà quên rằng giới hạn của tính đặc thù này được quy định bởi các điều kiện phát triển xã hội, và cũng không đúng khi quên rằng giới hạn của các trường đặc biệt nằm ở sự đồng nhất giữa mục đích và nhiệm vụ của các trường học bình thường và trường đặc biệt. Như đã nói, trẻ khuyết tật không thể tạo ra "giống người đặc biệt", theo cách nói của Biuklenna, nhưng trong toàn bộ sự phát triển xuất hiện xu hướng tiến gần đến một dạng xã hội bình thường nhất định. Và chính trong sự đến gần này trường học phải đóng vai trò quyết định. Trường đặc biệt có thể đặt ra cho mình mục đích chung, bởi vì học viên trong trường sẽ sống và hành động không phải như "giống người đặc biệt", mà như những người làm việc thực sự, tức là những đơn vị xã hội nhất định. Chính sự thống nhất mục đích của tất cả các công cụ nhằm đạt

tới mục đích này đã tạo nên sự khó khăn to lớn và tính đa dạng sâu sắc của trường đặc biệt cũng như toàn bộ môn khuyết tật học thực hành, giống như tính thống nhất trong quan điểm cuối cùng về sự phát triển đã tạo nên tính đặc biệt của trẻ khuyết tật. Nếu như các phương tiện đặc biệt (trường đặc biệt) được sử dụng cho những mục đích đặc biệt thì sẽ không có gì đáng coi là vấn đề cả vấn đề nằm ở mâu thuẫn của các phương tiện đặc biệt được sử dụng nhằm đạt chính những mục đích mà trường phổ thông đặt ra cho mình. Sự mâu thuẫn này là rất rõ: để trẻ khuyết tật đạt được những gì như ở trẻ bình thường, rõ ràng cần phải sử dụng những phương tiện đặc biệt.

"Mục đích duy nhất của trường lao động là tạo ra người xây dựng cuộc sống mới theo các nguyên tắc của chủ nghĩa cộng sản - Gribôiedôp nói - Mục đích của trường đặc biệt không thể như thế được, vì người chậm phát triển trí tuệ mặc dù được đào tạo và thích nghi với xã hội, với xung quanh, và được trang bị công cụ nhằm tự tồn tại, không thể trở thành người xây dựng và sáng tạo cuộc sống mới. Đối với họ chỉ có một yêu cầu duy nhất là đừng quấy rầy người khác đang làm việc" (1926). Cách đặt những vấn đề thực tế của giáo dục chữa trị như vậy đối với chúng ta dường như không đúng theo quan điểm tâm lý học và giáo dục xã hội.

Trên thực tế liệu giáo dục có thể làm việc được với nhiệm vụ tiêu cực đó không ("đừng quấy rầy người khác làm việc")? Các nhiệm vụ cụ thể được giải quyết không phải bằng giáo dục mà bằng các phương tiện hoàn toàn khác. Không có sự giáo dục lại không đặt ra các nhiệm vụ nhất định có tính chất xã hội tích cực, đồng thời cũng không nên cho rằng là trẻ kết thúc trường đặc biệt cần phải hạn chế vai trò của mình trong cuộc sống xã hội bằng sự không can thiệp như vậy. Theo tài liệu của Gribôiedôp, hơn 90% trẻ chậm phát triển trí tuệ đã được giáo dục hoàn toàn có khả năng làm việc trong các lĩnh vực nông

nghiệp, công nghiệp. Chẳng lẽ họ không phải là người xây dựng, sáng tạo ra cuộc sống mới hay sao ? Việc xây dựng cần phải hiểu như công việc xã hội, tập thể mà mỗi người lao động đều có thể tham gia vào tùy theo sức của mình. Những số liệu thống kê ở Đức và ở Mỹ nói rằng người chậm phát triển trí tuệ khi tốt nghiệp thường đặc biệt hoàn toàn có thể trở thành những nhà xây dựng mà không "cần trở công việc của người khác". Theo quan điểm tâm lý, hoàn toàn cũng không đúng khi phủ nhận quá trình sáng tạo của trẻ chậm phát triển trí tuệ. Không phải theo kết quả, mà theo cường độ, các quá trình sáng tạo này ở những trẻ khuyết tật thường là cho hơn ở trẻ bình thường. Để đạt được kết quả như những trẻ bình thường, trẻ khuyết tật cần phải sáng tạo nhiều hơn. Ví dụ để nắm vững 4 phép tính số học, trẻ khuyết tật cần nhiều quá trình sáng tạo hơn là trẻ bình thường. Gribôiedôp hoàn toàn đồng cảm đã trích dẫn ý kiến của Kriunheghen về giáo dục chữa trị chủ yếu nhằm luyện tập các chức năng tâm lý chậm phát triển 2) phát triển các chức năng thay thế. Nhưng điều đó có nghĩa là đặt giáo dục vào nguyên lý bù trừ, tức là phát triển trí tuệ. Việc đánh giá quá mức bệnh lý trong kiểu phát triển cơ bản của trẻ chậm khôn không ảnh hưởng đến quan điểm này. "Yếu tố chữa trị cần phải để lại dấu ấn trong toàn bộ công việc của trường học" - Gribôiedôp yêu cầu khi hoàn toàn đồng ý với quan điểm cho rằng trẻ chậm phát triển là người bệnh.

Còn P.A.Trôsin<sup>(35)</sup> hoàn toàn phản đối quan điểm cho rằng "Trong đứa trẻ khuyết tật chỉ có bệnh, mà quên rằng còn có cuộc sống tâm lý bình thường" (1915). Bởi vậy, chúng tôi coi luận điểm được nêu trong các chương trình của hội đồng dân ủy về trường đặc biệt là đúng. Mục đích và nhiệm vụ chung của trường lao động cũng là mục

---

<sup>(35)</sup> Tác giả này cho rằng không có gì khác biệt về nguyên tắc giữa trẻ bình thường và trẻ khuyết tật.

dịch và nhiệm vụ của các trường đặc biệt" (Chương trình của trường đặc biệt, 1927). Chính việc xây dựng chương trình trên cơ sở chương trình GUC dành cho các trường học nói chung đã thể hiện mục đích chính của trường học - khả năng trẻ chậm phát triển trí tuệ tiến gần đến mức bình thường. Đưa ra kế hoạch trường đặc biệt "không phụ thuộc vào kế hoạch thống nhất của trường lao động", như Gribôiedôp yêu cầu (1926), - có nghĩa là thực chất đã có cả thực tiễn sự phạm chữa trị từ toàn bộ quá trình giáo dục xã hội. Nhà trường ngoại quốc đang tiến tới ý tưởng tổ hợp, giống như Gribôiedôp đã từng nói. "Bài học với chiếc khăn tay" của P. Gurtle là tổ hợp của tính ngẫu nhiên và nguyên thuỷ, hon thế trong tổng thể GUC có mối liên kết giữa những hiện tượng cơ bản trong cuộc sống (thiên nhiên, lao động, xã hội)" (Chương trình trường đặc biệt, 1927).

Trẻ chậm phát triển trí tuệ rất cần khám phá những mối quan hệ này trong quá trình giáo dục trường học hơn nhiều so với trẻ bình thường. Chính vì khung cảnh toàn bộ tổ hợp này khó hơn tổ hợp "khăn tay", - giá trị tích cực của nó trong chương trình đã đặt ra những khó khăn cần phải vượt qua có nghĩa là cần phải thực hiện các nhiệm vụ giáo dục sáng tạo có liên quan tới sự phát triển. Chính vì trẻ chậm phát triển trí tuệ phụ thuộc vào những ấn tượng cụ thể, rõ ràng và rất ít phát triển tư duy trừu tượng cho bản thân nên trường học cần phải giúp nó thoát khỏi sự trực quan quá mức là trở ngại cho sự phát triển tư duy trừu tượng và giáo dục những quá trình này. Nói cách khác, trường học không những cần phải thừa nhận những khiếm khuyết của đứa trẻ mà còn phải đấu tranh và vượt qua chúng. Đây là điểm thứ ba trong vấn đề thực tế của khuyết tật học: ngoài tính chất chung của mục đích các trường học đặc biệt và trường bình thường, ngoài những đặc điểm và đặc thù của các phương tiện dùng trong trường đặc biệt, tính chất sáng tạo của toàn bộ trường học, cái làm cho trường trở nên trường

học của sự bù trừ xã hội của giáo dục xã hội chứ không phải là "trường chậm phát triển", buộc nó không những phải thích nghi với khuyết tật mà phải chiến thắng nó, là cái điểm cần thiết của vấn đề tật học thực hành. Đây là 3 điểm quy định toàn bộ tật học thực hành.

Như đã nói, ở đây chúng tôi giới hạn cách đặt vấn đề dưới dạng chung nhất. Chúng ta đã xác định rõ đây là những vấn đề mà tật học mới bắt đầu giải quyết và thường hướng nhiều tới tương lai hơn là tới quá khứ và hiện tại của khoa học chúng ta. Chúng ta cố gắng chứng minh rằng tật học nghiên cứu sự phát triển với những qui luật, chu kỳ, nhịp điệu, tình trạng thiếu cân đối, các biến thái và văn hoá của mình. Đây là một lĩnh vực tri thức đặc biệt, độc lập về một bộ môn rất đa dạng. Trong lĩnh vực thực tiễn và giáo dục, khuyết tật học đứng trước nhiệm vụ mà giải pháp của nó đòi phải có lao động sáng tạo, nhằm tạo ra những hình thức đặc biệt. Để giải quyết các vấn đề của tật học, cần phải tìm ra một nền tảng vững chắc cho cả lý luận lẫn thực tiễn. Tật học cần phải dựa vào nền tảng triết học duy vật biện chứng, nhờ đó đã thiết lập nên giáo dục học đại cương của chúng ta và dựa vào nền tảng xã hội, cái đã tạo nên giáo dục xã hội của chúng ta. Đây là toàn bộ vấn đề của khuyết tật học của chúng ta.

119	120
160	161
162	163
339	340
119	120
160	161
162	163
	339