

LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY

Nguồn gốc
XÃ HỘI
của
TRÍ KHÔN

sự phát triển của các quá trình
tâm lý bậc cao

(tái bản lần thứ nhất)

Dương Phú Việt Anh dịch
Phạm Anh Tuấn hiệu đính



Công ty TNHH
Sách Thật



NHÀ XUẤT BẢN
HỘI NHÀ VĂN



Lev S. Vygotsky (1896 – 1934)

“Lev S. Vygotsky có một số phận làm khoa học thật đặc biệt. Ông là một trong những nhà tâm lý học lớn đã đi vào nghiên cứu vấn đề phát triển của trẻ em.

Suốt cả thế kỷ XX, người ta không biết đến Vygotsky, ông mất ở tuổi 38 và chỉ có khoảng chục năm dành cho nghiên cứu khoa học và đã không kịp xuất bản các tác phẩm quan trọng nhất của mình.

Ấy thế nhưng, ngay cả trong những điều kiện này, một “Mozart của tâm lý học” (như nhà triết học S. Toulmin đã gọi ông như thế), đã kịp mở đầu cho những lý thuyết đầy hứa hẹn nhất của tâm lý học. Hơn nửa thế kỷ sau khi ông qua đời, các tác phẩm chính của ông đã được xuất bản, Vygotsky đã được thừa nhận là một tác gia tiên phong (avant-garde): “Chắc chắn ở nhiều phương diện, Vygotsky đi trước rất xa thời đại của chúng ta” (ý kiến của Jacques Rivière, một tác giả giới thiệu Vygotsky vào Pháp (Rivière, 1984, tr. 120)).

Một hiện tượng hiếm hoi như Vygotsky trong lịch sử khoa học có thể được lý giải bằng hai yếu tố có liên hệ mật thiết với nhau: một mặt, sự phong phú và độc đáo của các tác phẩm và công trình khoa học của ông trong một quãng thời gian tương đối ngắn chính là bằng chứng chắc chắn về thiên tài của Vygotsky; mặt khác, Vygotsky sống và làm việc trong một giai đoạn có nhiều biến động lịch sử” (Trích Paris, UNESCO: Văn phòng Quốc tế Giáo dục, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), tr. 793-820).



Giá: 220.000đ



ISBN: 978-604-368-508-4

Nguồn gốc xã hội của trí khôn

Sự phát triển của các quá trình

tâm lý bậc cao

(tái bản lần thứ nhất)

LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN

*Sự phát triển của các quá trình
tâm lý bậc cao*

(tái bản lần thứ nhất)

Dương Phú Việt Anh dịch

Phạm Anh Tuấn hiệu đính



Công ty TNHH
SÁCH THẬT



NHÀ XUẤT BẢN
HỘI NHÀ VĂN

Mind in Society

The Development of Higher Psychological Processes

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN

Sự phát triển của các quá trình tâm lý bậc cao

(tái bản lần thứ nhất)

© Bản quyền xuất bản thuộc về Công ty TNHH Sách Thật.

Bất cứ sự xuất bản, phát hành, sao chép hay trích dẫn nào từ cuốn sách này mà không được sự đồng ý trước bằng văn bản của Công ty TNHH Sách Thật đều là bất hợp pháp và vi phạm Luật Xuất bản Việt Nam, Luật Bản quyền quốc tế và Công ước Berne về Bảo hộ các tác phẩm văn học và nghệ thuật.

Đề tưởng nhớ Alexander Romanovich Luria

ĐÔI LỜI NHÂN TÁI BẢN LẦN THỨ NHẤT

Những quan điểm và trước tác của Lev Vygotsky chỉ được biết đến ở bên ngoài nước Nga sau khi ông qua đời rất lâu.

Có lẽ sẽ không hiểu được hết ý nghĩa của các quan điểm quan trọng của Lev Vygotsky nếu bỏ qua việc phân tích bối cảnh lịch sử-xã hội và hành trình tư tưởng và sự nghiệp làm khoa học ngắn ngủi của Vygotsky.

Nguồn gốc xã hội của trí khôn – sự phát triển của các quá trình tâm lý bậc cao, được tái bản lần này, kết hợp hai tác phẩm khác sẽ được SÁCH THẬT cho ra mắt, *Tư duy và ngôn ngữ và Lý thuyết về cảm xúc*, có lẽ nói lên được một cách chân thực điều được nói ở trên.

Lev Vygotsky bắt đầu sự nghiệp nghiên cứu vào lúc ngành tâm lý học ở nước Nga đang ở trong một cuộc khủng hoảng về lý luận. Giới tâm lý học có ý định xây dựng nền móng cho một ngành tâm lý học Xô Viết còn non trẻ. Vygotsky đã nhận ra ý nghĩa có tính lịch sử của sự khủng hoảng này.

Trước câu hỏi “Giải pháp cho sự khủng hoảng có thể đến từ đâu?”, Vygotsky đã trả lời theo cách biện chứng: “Từ chính sự khủng hoảng” (Lev Vygotsky, *Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa*, Vygotsky viết năm 1926, được dịch sang tiếng Anh và xuất bản năm 1982: Lev Vygotsky, *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology* – Ý nghĩa lịch sử của cuộc khủng hoảng trong ngành tâm lý học).

Ông đã nhận ra rằng những dấu hiệu khủng hoảng phải được xem xét như là động lực phát triển của chính tâm lý học.

Giới tâm lý học thời đó do muốn xây dựng một nền tâm lý học mà họ tự nhận là “marxist” đã không chịu nhìn ra bên ngoài vào lúc mà tâm lý học đang phát triển theo nhiều hướng đi mới mẻ (tâm lý học thực nghiệm, tâm lý học Gestalt, tâm phân học, tâm lý học nhân văn, tri thức luận – epistemology, trong đó nổi bật là những nghiên cứu của Jean Piaget, người sống cùng thời với Lev Vygotsky và chính Vygotsky trong cuốn *Tư duy và ngôn ngữ* có bình luận về một tác phẩm của Piaget mà cả hai đã không có cơ hội gặp mặt nhau v.v..).

Đồng thời, cũng do chính sự mong muốn nói trên (muốn xây dựng một nền tâm lý học Xô Viết theo hướng Marxist), người ta lại chỉ ngồi một chỗ rồi trích dẫn và “dùng sai cách” (Vygotsky).

“Việc áp dụng một cách trực tiếp lý thuyết của chủ nghĩa duy vật biện chứng cho các vấn đề của khoa học, đặc biệt là cho ngành sinh vật học và ngành tâm lý học, là không thể, cũng như không thể áp dụng nó một cách ngay lập tức cho ngành lịch sử và ngành xã hội học. Không làm gì có một hệ thống triết học duy nhất, kể cả học thuyết Marxist, có thể giúp tâm lý học chùng nào nó chưa xác lập được một sự kết nối có tính trung gian dưới hình thức một phương pháp luận...” (Lev Vygotsky, *Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa*, Vygotsky viết năm 1926, được dịch sang tiếng Anh và xuất bản năm 1982: Lev Vygotsky *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology* – Ý nghĩa lịch sử của cuộc khủng hoảng trong ngành tâm lý học).

Ba tác phẩm quan trọng nói trên của Vygotsky đề cập những chủ đề trọng yếu được Vygotsky quan tâm, đó là những lĩnh vực

của tinh thần của con người, chỉ con người mới có: các quá trình tâm lý bậc cao (trí nhớ, trí tưởng tượng, năng lực sử dụng công cụ xét như việc sử dụng các dấu hiệu [lĩnh vực của lý thuyết về các dấu hiệu nói chung: sign], trong đó có các biểu trưng [lĩnh vực của lý thuyết về ký hiệu (semiotic), trong đó có “trò chơi”]); mối quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ hay hành động ngôn ngữ, và lĩnh vực cảm xúc.

Nhiều quan điểm của Vygotsky đã đi trước thời đại, trong đó có quan điểm cấu tạo luận (constructivism) là điều được thấy ở tâm lý học Piaget.

Việc tái bản Vygotsky không đơn thuần là việc “nối bản”, mà thực sự là một đòi hỏi đọc và đọc lại và đồng thời trong ý nghĩa của việc đọc *thì* làm, làm *thì* đọc.

Và, quả cũng đúng với tinh thần “nhất hời niêm xuất nhất hời tân” (mỗi lần nêu lên mỗi lần mới) của Trần Thái Tông.

Trân trọng giới thiệu!

Phạm Anh Tuấn, SÁCH THẬT

Tháng 5 năm 2022

LỜI NGƯỜI DỊCH

Tôi bắt tay vào dịch cuốn sách này giữa một đại dịch đang làm chao đảo toàn thế giới.

Nhìn ra ngoài kia, tôi thấy con virus tinh vi đang phá vỡ các mối kết liên xã hội của con người. Nó đã đánh vào một điểm yếu có tính bản chất của chúng ta: những “cá thể mang tính xã hội về mặt di truyền” (Henri Wallon, 1959).

Nhưng “xã hội” là một trong những vấn đề Vygotsky đã không ngừng nhấn mạnh trong suốt cuộc đời ông. Ông đã đúng, đến nay vẫn đúng. Chúng ta đang chứng nghiệm sự yếu đuối và mong manh của giống loài mình khi buộc phải sống tách biệt khỏi xã hội. Theo lý thuyết của Vygotsky, các tương tác xã hội chính là nền tảng cho sự phát triển trí óc của con người. Chẳng thế mà cả thế giới đang nỗ lực để trẻ em có thể quay trở lại trường học.

Vygotsky là một thầy giáo tài năng. Ông làm nghiên cứu một phần là để phục vụ cho công việc dạy học của mình. Có lẽ vì thế mà lý thuyết của ông dường như rất gần gũi với những người thực hành sư phạm. Ở Việt Nam, lý thuyết “vùng tiệm cận phát triển” của Vygotsky (zone of proximal development) đã được nhiều người biết đến. Nhưng thật đáng tiếc, nhiều lý thuyết khác của ông chưa được lan tỏa rộng rãi tới giáo viên. Mặt khác, nếu không tìm hiểu kỹ, có thể dẫn tới việc hiểu sai. Và đây chính là lý do tôi quyết định dịch cuốn sách này.

Trong suốt quá trình làm việc, tôi thường nghĩ tới thầy Phạm

Toàn, người đã khiến tôi có mong muốn tìm hiểu về tâm lý học giáo dục. Một phần, vì Thầy cũng là một dịch giả. Thầy từng nói rằng dịch sách cũng là một cách để học, nên tôi lấy tinh thần này để làm việc, tự nhủ rằng dịch là để học. Phần khác, có nhiều chi tiết trong cuốn sách này làm tôi nhớ Thầy hay các phương pháp mà Thầy sử dụng để tổ chức việc học của học sinh.

Chẳng hạn, chương 8 có nhắc tới những nét vẽ nguệch ngoạc của trẻ nhỏ, nó làm tôi nhớ tới bức tranh mà Thầy treo cạnh bàn làm việc. Thầy rất thích bức tranh ấy, dù nó chỉ là một tờ giấy A4, toàn những nét mực xanh lộn xộn chẳng có ý nghĩa cụ thể gì cả. Tác giả của bức tranh là một bạn nhỏ chưa đến 5 tuổi, tôi không nhớ rõ. Thầy thường逗 mọi người: *“Đố biết tranh vẽ gì?”*. Và hầu như ai cũng chịu thua. Tôi cũng vậy. Thầy giải thích: *“Đây nhé. Mưa rơi, rơi, rơi, rơi xuống đây”*. Thầy vừa nói, vừa làm lại động tác mà tác giả của bức tranh đã làm, mỗi hạt mưa rơi xuống, là trên giấy lại được đánh dấu một lần. Hóa ra tác giả của bức tranh ấy không thực sự vẽ, mà chỉ đang miêu tả lại mưa bằng cử chỉ của mình. Bức tranh là một bằng chứng cho một giai đoạn phát triển của trẻ em mà Thầy quan sát được. Và Thầy giữ nó như giữ một niềm hạnh phúc nho nhỏ của một nhà thực nghiệm quan sát thấy một hiện tượng đã được nói đến trong lý thuyết.

Bản dịch khiêm tốn này như một nén hương nhang tưởng nhớ người Thầy của tôi.

Dương Phú Việt Anh
Hà Nội, tháng 7 năm 2021

LỜI TỰA CỦA NHÓM CHỦ BIÊN

Lev Semyonovich Vygotsky được nhắc tới rất nhiều trong tâm lý học Mỹ kể từ sau khi cuốn chuyên khảo của ông được dịch sang tiếng Anh và xuất bản năm 1962: *Thought and Language* [Tư duy và ngôn ngữ]. Trước đó 5 năm, theo đề nghị của môn đệ của ông là Alexander Luria^[1] chúng tôi đã nhất trí làm chủ biên một tuyển tập các tiểu luận của Vygotsky, tuyển tập này sẽ phản ánh công trình lý thuyết chung của Vygotsky, trong đó có vấn đề quan trọng được ông nghiên cứu đó là mối tương quan giữa tư duy và ngôn ngữ. Luria đã cung cấp cho chúng tôi bản dịch thô hai tiểu luận của Vygotsky. Tiểu luận thứ nhất là *"Tool and Symbol in Children's Development"* [Công cụ và biểu trưng trong sự phát triển trí tuệ của trẻ em] (năm 1930), bản dịch này chưa từng được xuất bản thành sách^[2]. Bản dịch thô thứ hai

1- Trong Nhóm Vygotsky (Vygotsky Circle), Alexander Luria, sinh sau Vygotsky sáu năm (Luria sinh năm 1902, mất năm 1977), được xem là môn đệ đồng thời là đồng nghiệp gần gũi nhất với Vygotsky, cả trong nghiên cứu khoa học lẫn trong cuộc sống. Ngoài Luria có thể kể thêm ba môn đệ khác sau này là những nhà tâm lý học lừng danh của Liên Xô: A. N. Leontiev, Piotr Galperin, D. B. Elkonin. (Xin được lưu ý: các chú thích trong bản dịch này là của chúng tôi (nhđ) trừ phi được ghi rõ khác đi, những dấu ngoặc ([...]) đôi khi được thêm vào để dịch một tên sách hoặc để làm rõ thêm một ý nào đó song tuyệt nhiên không phải theo hướng tự động diễn giải chủ quan của người hiệu đính).

2- Alexander Luria gửi cho Michael Cole bản dịch thô vào đầu những năm 1970. Cuốn sách bàn về trẻ bé thơ ở giai đoạn trí khôn thực hành (practical intelligence) hay "trí khôn kỹ thuật" sử dụng công cụ (đồ chơi hay vật dùng làm đồ chơi chính là "công cụ") hay là sử dụng ý nghĩa biểu hiện ra của vật (biểu tượng) – tư duy biểu tượng chớm phát. "Biểu trưng" cũng được coi là

là một chuyên khảo có đầu đề *"History of the Development of Higher Psychological Functions"* [Lịch sử phát triển của các chức năng tâm lý bậc cao], chuyên khảo này đã được đưa vào tập hai của Vygotsky toàn tập xuất bản tại Moscow năm 1960. Chỉ mới nghiên cứu sơ bộ hai tiểu luận này, chúng tôi đã lập tức tin chắc rằng phạm vi nghiên cứu của Vygotsky vượt xa ra ngoài *Thought and Language*. Mặt khác, chúng tôi bắt đầu tin tưởng rằng việc xưa nay Vygotsky vẫn được hình dung như là một nhà tâm lý học tân hành vi luận [neobehaviorist] ở sơ kỳ của tâm lý học về sự phát triển nhận thức – như nhiều đồng nghiệp của chúng tôi vẫn giữ ấn tượng này qua hai tác phẩm nói trên, đã được thấy một cách thuyết phục là sai lầm.

Chúng tôi đã biên tập bốn chương đầu của cuốn sách này từ công trình "Tool and Symbol". Chương 5 tóm tắt các điểm trọng yếu về lý thuyết và phương pháp luận như được nêu trong "Tool and Symbol" rồi vận dụng vào một vấn đề có tính kinh điển trong tâm lý học nhận thức, đó là vấn đề về bản chất của sự phản ứng lựa chọn [choice reaction]. Chương 5 được lấy từ phần 3 của *"History of the Development in Children's Development"* [Lịch sử phát triển của các chức năng tâm lý bậc cao]. Chương 6 và chương 8 (học tập và phát triển, và sự phát triển của ngôn ngữ trước ngôn ngữ viết) được chọn từ một tuyển tập các tiểu luận được xuất bản sau khi tác giả qua đời có đầu đề *"Mental Development of Children*

những "dấu hiệu" tuy không phải biểu trưng nào cũng có tính vô đoán như dấu hiệu ngôn ngữ. Trong phạm vi của sách này, biểu trưng được hiểu theo nghĩa "ký hiệu học" (semiotic): Ký hiệu là bất cứ cái gì được dùng để qui chiếu tới một đối tượng độc lập với nó (Charles Sanders Pierce): ký hiệu quả mút dán ở ngoài cái lọ qui chiếu tới quả mút ở trong cái lọ; đám mây đen là "ký hiệu" của một cơn giông; trò chơi, các cử chỉ lễ độ v.v.. là những "ký hiệu" (đối với cách hiểu hay giải thích của đứa trẻ) (nhđ).

and the Process of Learning” [Sự phát triển tâm trí của trẻ và quá trình học” (năm 1935). Chương 7, về trò chơi [play], dựa trên một bài giảng năm 1933 tại Viện Sư phạm Leningrad và được xuất bản bằng tiếng Nga năm 1966 trong Voprosi Psikhologii [Những vấn đề của tâm lý học: Problems of Psychology]. Một danh mục tham khảo đầy đủ các tác phẩm, bản thảo, tư liệu của Vygotsky được chúng tôi đưa vào phần cuối cuốn sách này.

Ở một vài chỗ, chúng tôi đã đưa vào thêm nguồn tư liệu để có thể giải thích một cách đầy đủ hơn ý nghĩa của phần chính văn của tác phẩm này. Phần lớn các trường hợp như vậy, chúng tôi đã lấy từ các mục trong cuốn *“The History of the Development of Higher Psychological Functions”* [Lịch sử phát triển của các chức năng tâm lý bậc cao] ngoài các mục được đưa vào cuốn sách này; các nguồn tư liệu còn lại được lấy từ các tiểu luận khác được lấy ở các tác phẩm trong một tuyển tập Vygotsky xuất bản năm 1958 và 1960. Trong một vài trường hợp, chúng tôi trích các đoạn văn trong các tác phẩm của các sinh viên hoặc những người cộng tác với Vygotsky, đó là những trích đoạn cung cấp các ví dụ cụ thể về các thủ tục thực nghiệm hoặc các kết quả thực nghiệm mà văn bản gốc [tức của Vygotsky] mô tả quá vắn tắt. Các chú thích nguồn tham khảo các tư liệu được đưa vào chú thích ở cuối các trang.

Khi tập hợp các tiểu luận riêng biệt để đưa vào sách này, chúng tôi đã tự đặt cho mình nhiều quyền tự do. Người đọc sẽ bắt gặp ở sách này không chỉ một bản dịch Vygotsky bám sát nguyên văn, mà đúng ra là một bản dịch Vygotsky được chúng tôi biên tập, chúng tôi đã bỏ ra ngoài những tư liệu được thấy dường như là rườm rà và bổ sung vào đó những tư liệu dường

như làm rõ hơn các quan điểm của ông. Như các nhà biên tập khác đã lưu ý, Vygotsky có văn phong vô cùng khó [ở đây “khó” được hiểu là văn phong tiếng Nga là khó khăn để dịch sang tiếng Anh]. Ông viết rất nhiều và nhiều bản thảo chưa từng được biên tập một cách thích đáng. Ngoài ra, trong những giai đoạn ông thường xuyên đau ốm, ông thường đọc cho người khác chép, một cách làm đã dẫn đến nhiều chỗ trùng lặp, hành văn nặng nề hoặc tỉnh lược. Những chỗ ngắt quãng trong các bản thảo gốc khiến chúng thậm chí giờ đây khó tiếp cận hơn so với tại thời điểm ông viết ra. Do chỗ hiếm khi có trong tay các nguồn tham khảo thích đáng, cho nên chúng tôi đã phải đoán định bằng khả năng tốt nhất của mình đâu đích xác là các nguồn mà Vygotsky đã dẫn chiếu. Quá trình lần tìm và đọc các nguồn tham khảo này đã cho thấy tự nó đã xứng đáng là một công trình thực sự; thật thú vị là rất nhiều người cùng thời với ông đã tỏ ra “hiện đại” trên nhiều phương diện quan trọng. Chúng tôi nhận ra rằng bằng việc can thiệp vào nguyên bản [the original], chúng tôi có thể đã xuyên tạc lịch sử; tuy nhiên, chúng tôi hi vọng rằng bằng việc nêu rõ các qui trình làm việc của mình và trung thành chặt chẽ nhất với các nguyên tắc và nội dung của công trình nghiên cứu này, chúng tôi đã không xuyên tạc ý nghĩa mà Vygotsky muốn nói.

Chúng tôi đặc biệt hàm ơn Alexander R. Luria đã cung cấp bản dịch lần đầu của hầu hết các tài liệu được đưa vào từ Chương 1 đến Chương 5, ông đã kiên trì lần tìm các tư liệu tham khảo hoặc mở rộng thêm nhiều chi tiết cụ thể trong các thực nghiệm, và đã đọc bản thảo của chúng tôi. Chương 6 và 7 được Martin Lopez-Morillas dịch. Michael Cole dịch Chương 5 và một số phần của Chương 1 đến Chương 5. Chúng tôi muốn cảm ơn James

Wertsch vì sự hỗ trợ việc biên dịch và giải thích những đoạn văn đặc biệt khó.

Chúng tôi đã mất vài năm để làm công việc biên tập. Do làm việc ở các địa điểm riêng biệt, được giáo dục theo các truyền thống tri thức khác nhau, mỗi nhóm biên tập đều tìm thấy mối quan tâm đặc biệt với những tư liệu nào đó. Vì không chỉ có một lối ra duy nhất mà nhiều lối ra được soi sáng bởi một hệ thống tư tưởng phức tạp như vậy, nên chúng tôi đã viết hai bài tiểu luận phản ánh những khía cạnh khác nhau của việc “đọc Vygotsky”.

Vera John-Steiner

Michael Cole

Ellen Souberman

Sylvia Scribner

Đại học New Mexico

Đại học Rockefeller

“Một con nhện tiến hành các công việc giống với công việc của một thợ dệt, và một con ong hơn hẳn một kiến trúc sư khi nó làm cái tổ của nó. Nhưng điều khiến người kiến trúc sư tồi nhất khác biệt với những con ong tài năng nhất là điều này, rằng người kiến trúc sư đã tưởng tượng ra công trình của mình trước khi anh ta xây dựng nó trên thực tế. Khi kết thúc quá trình làm việc, anh ta có được một kết quả đã tồn tại trong tâm trí anh ta trước khi anh ta bắt đầu xây. Người kiến trúc sư không chỉ biến đổi cái hình thể mà tự nhiên đem lại, mà trong giới hạn những ràng buộc do tự nhiên áp đặt, anh ta còn thực hiện một ý đồ của riêng mình, ý đồ ấy qui định phương tiện và đặc điểm của hoạt động mà anh ta bắt ý chí của mình phụ thuộc vào nó.”

Karl Marx, *Tư Bản*

Chính việc *con người cải biến tự nhiên*, chứ không phải tự nhiên xét như là tự nhiên, là cơ sở trực tiếp có tính thiết yếu nhất của tư duy người.

Friedrich Engels, *Biện chứng của tự nhiên*

DẪN NHẬP

Michael Cole và Sylvia Scribner

Lev S. Vygotsky theo học ngành luật và ngữ văn, ông đã có một số đóng góp trong lĩnh vực phê bình văn học và sau Cách mạng Nga 1917, ông mới bắt đầu sự nghiệp với tư cách một nhà tâm lý học. Vào thời kỳ hoàng kim của Wilhelm Wundt, người sáng lập tâm lý học thực nghiệm, và William James, nhà dụng hành luận người Mỹ [pragmatist], Vygotsky vẫn còn là sinh viên. Những nhà khoa học cùng thời với ông gồm Ivan Pavlov, Vladimir Bekhterev và John B. Watson, những người đã phổ biến các lý thuyết về hành vi kích thích-đáp trả [stimulus-response] và những người sáng lập phong trào tâm lý học Gestalt là Wertheimer, Kohler, Koffka, và Lewin. Như vậy độc giả có thể sẽ kì vọng rằng công trình nghiên cứu của Vygotsky chứng tỏ trước tiên tầm quan trọng xét về lịch sử – có lẽ như thể thấp thoáng một con đường của những người cha đẻ của tâm lý học hiện đại có ảnh hưởng tới tâm lý học Xô Viết ở nước Nga sau Cách mạng. Tập tiểu luận này chắc chắn có tầm quan trọng nhìn từ viễn kiến của lịch sử tri thức, song chúng không phải là những di tích của lịch sử. Nói đúng ra, chúng tôi giới thiệu chúng như một đóng góp cho những tranh luận đang rơi vào tình thế khó khăn trong tâm lý học hiện nay.

Để hiểu được những ý tưởng trong cuốn sách này đến nay bằng cách nào vẫn giữ được tính chất quan yếu của chúng bất

chấp thời gian và khoảng cách văn hóa đã ngăn cách chúng ta với Vygotsky, chúng tôi đã tự nhủ phải đặt mình vào hoàn cảnh của tâm lý học của châu Âu để suy tưởng về bối cảnh ban đầu do tâm lý học này đem lại cho các lý thuyết của Vygotsky. Chúng tôi cũng thấy điều này thật hữu ích để xem xét hoàn cảnh của tâm lý học và hoàn cảnh xã hội nước Nga sau Cách mạng, bởi lẽ đó là căn nguyên của những vấn đề Vygotsky đối mặt trực tiếp và cũng là một suối nguồn cảm hứng cho ông và các đồng nghiệp để tìm cách phát triển một lý thuyết Marxist về hoạt động trí tuệ của con người.

NHỮNG SỰ KHỞI ĐẦU Ở VÀO THẾ KỶ XIX

Cho tới nửa sau thế kỷ XIX, nghiên cứu về bản chất con người là lĩnh vực của triết học. Những hậu duệ tinh thần của John Locke ở Anh đã phát triển cách diễn giải theo thuyết duy nghiệm của ông về tâm trí [empiricism], sự diễn giải ấy nhấn mạnh nguồn gốc của các biểu tượng [ideas⁽¹⁾] là từ môi trường bên ngoài và chúng tạo ra các cảm giác [sensation]. Đối với những người theo thuyết duy nghiệm Anh thì vấn đề quan trọng để phân tích tâm lý là phải mô tả được các qui luật của sự liên kết của các cảm giác đơn giản [simple sensation] như chúng kết hợp với nhau để tạo

1- Thuyết duy nghiệm, theo định nghĩa, cho rằng nguồn gốc của nhận thức là từ kinh nghiệm mà ra. Theo thuyết duy nghiệm của John Lock, cơ sở của sự nhận thức là các "biểu tượng", ông gọi là các "idea". Biểu tượng có được từ các ấn tượng do bên ngoài đem lại, các dữ liệu cảm năng hay dữ liệu giác quan (sense-data). Trí óc phải có các "biểu tượng" như vậy để "suy nghĩ" về cái gì. Các biểu tượng liên kết với nhau thành biểu tượng đơn giản (simple idea) hay là "cảm giác" (sensation). Các biểu tượng đơn giản liên kết tiếp với nhau (association) thành các biểu tượng phức tạp (complex idea) – tâm lý học liên kết (associationism) (nhđ).

ra các biểu tượng phức tạp [complex idea]. Ở Âu châu lục địa, những môn đệ của Immanuel Kant lại cho rằng các ý niệm về không gian và thời gian [idea] hoặc các khái niệm về lượng, chất, hay tương quan⁽¹⁾ là bắt nguồn từ tâm trí con người và không thể phân tách được thành những yếu tố đơn giản hơn. Không bên nào chịu nhúc nhích khỏi chiếc ghế bành của mình. Cả hai truyền thống triết học này đều hoạt động dựa trên giả thuyết bắt đầu từ công trình của René Descartes, rằng nghiên cứu khoa học về con người chỉ có thể áp dụng cho thể xác con người. Còn triết học được giao cho việc nghiên cứu tâm hồn con người.

Mặc dù sự xung đột giữa hai cách tiếp cận này vuron dài tới tận ngày nay, nhưng vào những năm 1860, hình thức [hay các phương diện hoặc vấn đề] của tranh luận đã thay đổi không thể đảo ngược sau khi ba cuốn sách được xuất bản gần như đồng thời. Nổi tiếng hơn cả là *"Origin of Species"* [Nguồn gốc các loài] của Darwin, cuốn sách đã tranh luận về tính liên tục có tính bản chất của người và các loài động vật khác. Một hệ luận trực tiếp của sự khẳng định này là nhiều học giả đã nỗ lực để chứng minh những sự gián đoạn [discontinuity] đã phân biệt con người ngày

1- Theo Kant, các "ý niệm" (idea) về thời gian và không gian hoặc các khái niệm về lượng, chất, tương quan v.v.. không phải là những "khái niệm thường nghiệm" (empirical concept) mà là những "khái niệm thuần túy". Cái tinh thần (the mind) được cấu trúc sẵn các "ý niệm" như vậy để nó nhận thức thế giới bên ngoài. Xin được gợi ý: để hiểu kỹ Vygotsky thì cần nắm vững Piaget. Thực ra, khi Vygotsky được dịch sang tiếng Pháp thì người được nhắc tới và tham chiếu nhiều liên quan đến Vygotsky chính là Piaget, đặc biệt trong vấn đề của mối tương quan giữa ngôn ngữ và tư duy. Có thể xem thêm bài viết của Jean Piaget "Về ý kiến phê bình của Vygotsky đối với tác phẩm *Ngôn ngữ và tư duy trẻ em và Sự phán đoán và suy luận ở trẻ em*", được dịch và in trong "Tiểu luận Jean Piaget, Tiểu sử tự thuật và tuyển chọn các bài viết dành cho đại chúng", Phạm Anh Tuấn dịch, SÁCH THẬT xuất bản năm 2019; trang 345-382 (nhđ).

nay với những họ hàng thấp kém hơn (trên phương diện phát sinh cá thể [ontogenical] lẫn phát sinh loài [phylogenetical]). Cuốn sách thứ hai là *"Die Psychophysik"* [Tâm-vật lý] của Gustav Fechner, cuốn sách đã mô tả chi tiết, công phu về mặt toán học về mối tương quan giữa những biến đổi ở những hiện tượng vật lý, có thể xác định rõ được [specifiable events] và những phản ứng "tâm lý" có thể biểu lộ bằng ngôn ngữ. Fechner chỉ yêu sách một mô tả khách quan, có tính định lượng về nội dung của tâm trí con người. Cuốn thứ ba là một cuốn sách mỏng có đầu đề *"Reflexes of the Brain"* [Những phản xạ của bộ não] do I. M. Sechenov, một bác sĩ ở Moscow, viết. Sechenov từng nghiên cứu cùng với một số nhà sinh lý học hàng đầu của châu Âu, ông đã mở rộng sự nhận thức về các phản xạ cảm giác-vận động đơn giản [simple sensory-motor reflexe], sử dụng các kỹ thuật cô lập được các giai đoạn chuẩn bị của thần kinh-cơ [nerve-muscle preparations] với cơ thể sống [living organism]. Sechenov tin chắc rằng các quá trình mà ông quan sát được ở các mô được cô lập của con ếch về nguyên tắc là giống hệt với các quá trình xảy ra ở hệ thần kinh trung ương của các sinh thể hữu cơ nguyên vẹn, kể cả của con người. Nếu phản ứng của cơ căng chân của con ếch có thể giải thích bằng các quá trình của sự ức chế và kích thích, thì chẳng nhẽ các quy luật tương tự là không thể áp dụng được cho hoạt động của vỏ não người? Mặc dù ông thiếu bằng chứng trực tiếp cho những suy đoán này, song những ý tưởng của Sechenov đã gián tiếp gợi ý cơ sở sinh lý học cho việc gắn nghiên cứu các loài vật bằng khoa học tự nhiên với nghiên cứu về con người trước nay chỉ là việc của triết học. Người kiểm duyệt của Sa hoàng dường như hiểu được những hệ lụy duy vật chủ nghĩa có tính cách mạng trong luận điểm của Sechenov; ông ta đã ngăn cản

việc xuất bản cuốn sách này sao cho càng lâu càng tốt. Khi cuốn sách ra mắt, nó đã có một lời đề tặng dành cho Charles Darwin.

Các tác phẩm nói trên của Darwin, Fechner và Sechenov có thể được xem như những thành phần thiết yếu cấu thành tư tưởng của tâm lý học ở vào cuối thế kỷ XIX. Darwin đã liên kết động vật và con người vào trong một hệ thống khái niệm duy nhất được điều chỉnh bởi các quy luật tự nhiên; Fechner đã cung cấp một ví dụ về một định luật tự nhiên, nó mô tả mối tương quan giữa các sự kiện vật chất với hoạt động tinh thần của con người; Sechenov, bằng việc so sánh loại suy từ sự co giật của cơ ở con ếch, đã đề xuất một lý thuyết sinh lý học về các quá trình của hoạt động tinh thần ở một cá thể hoạt động bình thường như thế nào. Không một tác giả nào trong số này đã tự coi mình là nhà tâm lý học (hoặc được những người cùng thời coi là nhà tâm lý học). Nhưng họ đã cung cấp những câu hỏi có tính trung tâm mà ngành tâm lý học non trẻ ở nửa sau thế kỷ XIX đã bắt đầu quan tâm tới: Đây là các mối quan hệ giữa hành vi của động vật và của người? Giữa các sự kiện của môi trường ở bên ngoài và những sự kiện ở trong tâm trí? Giữa quá trình sinh lý và quá trình tâm lý? Các trường phái tâm lý học khác nhau đã công kích không câu hỏi này thì câu hỏi kia, đồng thời đưa ra những câu trả lời phiến diện trong phạm vi các quan điểm còn bị hạn chế về mặt lý thuyết.

Xét với tính chất như vậy, trường phái đầu tiên được Wilhelm Wundt sáng lập năm 1880 đã đặt ra nhiệm vụ mô tả nội dung của ý thức người và mối tương quan của nó với sự kích thích từ bên ngoài^[1]. Phương pháp của ông gồm việc phân tích các trạng thái

1- Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) được coi là một trong những người đầu tiên tin rằng tâm lý học có thể trở thành một khoa học. Tuy nhiên, Wundt tin rằng có thể dùng thí nghiệm để nghiên cứu các quá trình cơ bản

ý thức khác nhau thành những yếu tố cấu thành của chúng, mà ông định nghĩa là những cảm giác đơn giản [simple sensations]. Trên cơ sở tiên nghiệm [a priori], ông đã loại trừ những cảm giác ở cấp độ của sự “cảm nhận của ý thức” [feelings of awareness] hoặc “tri giác về các mối tương quan” [perception of relations], ông xem đó như là các yếu tố của ý thức, coi những hiện tượng này “không hơn gì” là sản phẩm phụ của các phương pháp quan sát bị sai lạc (sự nội quan: introspection⁽¹⁾). Thật vậy, Wundt đưa ra quan điểm dứt khoát rằng các chức năng tinh thần phức tạp, hoặc như chúng được gọi thời ấy là “các quá trình tâm lý bậc cao” [higher psychological processes] (chẳng hạn, sự nhớ lại một cách có chủ ý hoặc sự lập luận diễn dịch [voluntary remembering; deductive reasoning]), về nguyên tắc, là không thể nghiên cứu được bằng tâm lý học thực nghiệm. Ông chủ kiến rằng, chúng chỉ có thể được nghiên cứu bằng các bộ môn nghiên cứu lịch sử các sản phẩm văn hóa, chẳng hạn nghiên cứu về truyền dân gian, tập tục và ngôn ngữ.

Vào đầu Thế chiến I, những nghiên cứu tâm lý học nội quan về các quá trình ý thức người đã bị công kích từ hai hướng. Ở Hoa kỳ và Nga, các nhà tâm lý học không nhất trí với những tranh cãi quanh những mô tả nội quan về các cảm giác được coi là duy nhất chính xác, và bởi vì sự không hiệu quả của lập trường này đã cản trở sự nghiên cứu về các quá trình ý thức của người, cho

của tinh thần nhưng không thể dùng nó để nghiên cứu các quá trình tinh thần bậc cao (theo B. R. Hergenhahn, *Nhập môn lịch sử tâm lý học*) (nhđ).

1- Sự nội quan hay phương pháp nội quan (introspection) là tự quan sát chính mình, để phân biệt với, chẳng hạn tâm lý học có tính khách quan (tâm lý học thực nghiệm) hoặc tâm lý học dân gian (Folk psychology) – tâm lý học “tập thể” hoặc văn hóa (tôn giáo, tập tục xã hội, huyền thoại, lịch sử v.v..) (nhđ).

nên họ đã từ bỏ nghiên cứu về ý thức và ủng hộ nghiên cứu về hành vi. Bằng việc khai thác tiềm năng được gợi ý từ nghiên cứu của Pavlov về phản xạ có điều kiện (nghiên cứu của Pavlov cũng được dựa trên nghiên cứu của Sechnov) và khẳng định của Darwin về tính liên tục [continuity] của người và thú, họ đã mở rộng ra nhiều lĩnh vực mới mẻ của nghiên cứu khoa học về hành vi của người và loài vật. Tuy nhiên, trên một phương diện quan trọng, họ đã đồng ý với những đối thủ theo tâm lý học nội quan: chiến lược căn bản của cả hai là nhận diện những “viên gạch” cấu thành hành vi (bằng việc này họ đã thay thế sự liên kết “kích thích-đáp trả” bằng các cảm giác) và sau đó xác định các nguyên tắc để các yếu tố ấy kết hợp với nhau để thành những hiện tượng phức tạp hơn [phenomena]. Chiến lược này đã dẫn tới việc họ tập trung vào những quá trình có chung ở người và loài vật, và một lần nữa, họ đã bỏ qua các quá trình bậc cao: tư duy, ngôn ngữ và hành vi có chủ ý. Dòng thứ hai là một nhóm các nhà tâm lý học hành vi đã công kích những mô tả về nội dung của ý thức, họ vốn đã từng phản đối một điểm mà Wundt và các nhà hành vi luận đã đồng tình: nên phân tích các quá trình tâm lý thành các cấu phần cơ bản của chúng mới đúng. Trào lưu này, sau đó được gọi là tâm lý học Gestalt, đã chứng minh rằng nhiều hiện tượng tinh thần (chẳng hạn các nghiên cứu của Kohler với vượn người) và các hiện tượng tri giác (chẳng hạn các nghiên cứu của Wertheimer về sự chuyển động biểu kiến của ánh sáng nhấp nháy) không thể được giải thích theo các yếu tố cơ bản của ý thức như đã được Wundt mặc nhiên công nhận hoặc bằng các lý thuyết về hành vi kích thích-đáp trả đơn giản. Về nguyên tắc, các nhà tâm lý học Gestalt đã bác bỏ khả năng giải thích các quá trình phức tạp dựa vào các quá trình đơn giản.

Như vậy, nói một cách rất ngắn gọn, đó là tình hình tâm lý học của châu Âu khi Vygotsky lần đầu tiên xuất hiện công khai. Tình hình ở Nga cũng không khác nhiều lắm.

TÂM LÝ HỌC Ở NƯỚC NGA SAU CÁCH MẠNG

Trong những thập niên đầu thế kỉ XX, tâm lý học ở Nga, cũng như ở châu Âu, bị giằng xé giữa các trường phái tranh cãi nhau, mỗi trường phái đều đưa ra những giải thích phiến diện [hay thiên vị] về hiện tượng tâm lý được giới hạn ở một phạm vi nào đó. Năm 1923, tại hội nghị tâm lý học thần kinh toàn Nga lần thứ nhất, K. N. Kornilov đã khởi xướng bước thay đổi lớn đầu tiên về mặt tổ chức và lý luận của tâm lý học sau Cách mạng. Vào thời gian đó, Viện Tâm lý học đầy uy tín ở Moscow, do I. Chelpanov làm viện trưởng, một người trung thành với tâm lý học nội quan của Wundt và là một địch thủ của thuyết hành vi [behaviorism]. (Năm 1917, chỉ ngay trước Cách mạng, ông đã tái bản lần thứ sáu cuốn *"The Mind of Man"* [Tâm trí con người], một cuốn sách phê phán các lý thuyết duy vật về tâm trí). Chelpanov đã gán cho thuyết Marxist một vai trò hạn chế trong tâm lý học, đồng thời khẳng định rằng nó có thể giúp giải thích sự tổ chức có tính xã hội của ý thức, nhưng không thể giải thích được các thuộc tính của ý thức cá nhân. Trong một bài nói chuyện có đầu đề "Tâm lý học ngày nay và chủ nghĩa Marxist", Kornilov đã phê phán Chelpanov về cơ sở duy tâm trong lý thuyết tâm lý học của ông và cả về vai trò hạn chế được ông gán cho chủ nghĩa Marxist. Kornilov, người đã tự đặt tên cho cách tiếp cận của mình là "phản ứng học" [reactology], đã tìm cách gộp tất cả các nhánh tâm lý học vào trong một khung khổ của chủ nghĩa Marxist vốn sử dụng các phản ứng của hành vi như là các dữ liệu cơ bản.

Vào năm 1923, phê phán của Kornilov đối với Chelpanov đã giành được nhiều sự ủng hộ hơn. Chelpanov bị cách chức giám đốc Viện Tâm lý học và được thay bằng Kornilov, người ngay lập tức tập hợp một đội ngũ các nhà khoa học trẻ chuyên tâm vào việc phát biểu và xúc tiến một lý thuyết Marxist về tâm lý học hành vi. Một năm sau đó, Vygotsky ắt hẳn đã gây xôn xao tại hội nghị tâm lý học lần thứ hai bằng bài nói có đầu đề: “Ý thức như là một đối tượng của tâm lý học hành vi”. Dù bất kỳ điều gì khác được rút ra từ cách tiếp cận phản ứng học của Kornilov thì nó cũng không nêu bật vai trò của ý thức trong hành động của con người, cũng như không chấp nhận khái niệm ý thức có vai trò trong khoa học tâm lý.⁽¹⁾

Vygotsky không đồng tình với các nhân vật có thẩm quyền mới được cất nhắc. Tuy nhiên, ông cũng không ủng hộ việc quay trở lại với lập trường của Chelpanov. Trong bài phát biểu đầu tiên của mình và trong một loạt các ấn phẩm tiếp theo, ông đã thể hiện rõ quan điểm rằng không có trường phái tâm lý nào hiện tại cung cấp được một nền tảng vững chắc để thiết lập một lý thuyết thống nhất về các quá trình tâm lý của con người. Ông thường mượn một cụm từ của những người Đức cùng thời để nhắc tới sự “khủng hoảng của tâm lý học” và tự đặt cho mình nhiệm vụ tổng hợp các quan điểm gây tranh cãi trên một cơ sở lý

1- K. N. Kornilov, “Psychology and Marxism” in K. N. Kornilov, ed. , *Psychologiy and Marxism* (Leningrad): State Publishing House, 1925), tr. 9-24 [Tâm lý học và thuyết Marxist]. L. S. Vygotsky, “Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior” [Ý thức như một vấn đề của tâm lý học hành vi], in trong Kornilov, *Psychology and Marxism*, tr. 175-198; xem thêm: K. N. Kornilov, “Psychology in the light of Dialectical Materialism” [Tâm lý học dưới ánh sáng của chủ nghĩa duy vật biện chứng], in trong C. Murchison, *Psychology of 1930 [Tâm lý học năm 1930]* (Worcester: Clark University Press, 1930; tái bản, New York: Arno, 1973).

thuyết hoàn toàn mới.

Đối với những người cùng thời với Vygotsky theo tâm lý học Gestalt thì một cuộc khủng hoảng là có tồn tại bởi vì theo quan điểm của họ, các lý thuyết đã được xác lập (trước tiên là thuyết hành vi của Wundt và Watson) đã không thể giải thích được các hành vi phức tạp của sự tri giác và việc trí óc giải quyết một vấn đề [problem-solving]. Theo Vygotsky, cuộc khủng hoảng là sâu sắc hơn nhiều. Ông chia sẻ sự bất mãn của các nhà tâm lý học Gestalt về việc phân tích tâm lý bắt đầu bằng cách qui giản tất cả các hiện tượng về một tập hợp các “nguyên tử” tâm lý [tức không thể phân nhỏ hơn: atom]. Nhưng ông cảm thấy rằng các nhà tâm lý học Gestalt đã không đi vượt ra ngoài việc mô tả các hiện tượng phức tạp để giải thích chúng. Mặc dù người ta phải chấp nhận sự phê phán của Gestalt đối với các cách tiếp cận trước đó, song một cuộc khủng hoảng sẽ vẫn tiếp tục tồn tại bởi vì tâm lý học vẫn tiếp tục bị chia rẽ thành hai nửa không thể hòa giải: một bên là nhánh “khoa học tự nhiên” có thể giải thích các quá trình cảm tính [dữ liệu của giác quan] và phản xạ sơ đẳng, còn một bên là “khoa học về tinh thần” có thể mô tả các thuộc tính trội hiện của các quá trình tâm lý bậc cao. Điều Vygotsky tìm kiếm là một cách tiếp cận toàn diện để có thể mô tả và giải thích các chức năng tâm lý bậc cao theo các quan điểm chấp nhận được với khoa học tự nhiên. Đối với Vygotsky, nếu giải thích được thì đó là điều mang nhiều ý nghĩa. Sự giải thích bao gồm việc xác định được các cơ chế của não bộ nằm bên dưới một chức năng đặc thù; bao gồm một sự giải thích chi tiết về lịch sử phát triển của những cơ chế ấy để xác lập mối tương quan giữa các hình thức đơn giản và phức tạp của những gì xuất hiện ra trong cùng một hành vi, và

quan trọng là, nó bao gồm sự qui định [specification] của bối cảnh trong đó hành vi phát triển ra. Vygotsky có những mục tiêu vô cùng tham vọng, có lẽ vượt quá tầm nắm bắt của ông. Ông đã không đạt được những mục tiêu này (như ông đã nhận thức rõ). Nhưng ông đã cung cấp được cho chúng ta một phân tích có tính tiên tri sắc sảo về cơ sở cho tâm lý học hiện đại.

Một lý do quan trọng cho việc công trình của Vygotsky tiếp tục có tính quan yếu đó là vào năm 1924 và thập niên sau đó, ông đã đặt vấn đề phê phán tận bệ sâu đối với quan niệm cho rằng có thể hiểu về các chức năng tâm lý bậc cao của con người bằng nhân rộng ra và ở mức độ phức tạp hơn các nguyên tắc được suy ra từ tâm lý học động vật, đặc biệt là những nguyên tắc miêu tả sự kết hợp có tính máy móc các quy luật của kích thích-đáp trả. Đồng thời, ông phê phán mạnh mẽ những lý thuyết cho rằng các đặc tính của các chức năng trí tuệ ở người trưởng thành chỉ nảy sinh từ quá trình trưởng thành, hoặc đã được hình thành trong đứa trẻ từ trước theo bất kỳ cách nào, và chỉ đơn giản là đang chờ đợi một cơ hội để tự bộc lộ ra.

Khi nhấn mạnh nguồn gốc xã hội của ngôn ngữ và tư duy, Vygotsky đã đi theo sự dẫn lối của các nhà xã hội học Pháp có ảnh hưởng, nhưng theo hiểu biết của chúng tôi, ông là nhà tâm lý học hiện đại đầu tiên đã đề xuất cơ chế theo đó văn hóa trở thành một bộ phận của bản chất của mỗi con người. Bằng việc nhấn mạnh rằng các chức năng tâm lý là sản phẩm của sự hoạt động của não bộ, ông đã sớm trở thành người ủng hộ việc kết hợp tâm lý học nhận thức với thần kinh học và sinh lý học. Cuối cùng, bằng cách tuyên bố rằng tất cả những điều này cần phải được hiểu theo quan điểm của lý thuyết Marxist về lịch sử của

xã hội loài người, ông đã đặt nền tảng cho một khoa học hành vi thống nhất.

KHUNG LÝ THUYẾT MARXIST

Ngược lại với lẽ lối thành nếp của các học giả Liên Xô cố gắng làm cho lý thuyết của mình tuân theo cách giải thích mới nhất của Bộ Chính trị về chủ nghĩa Marx, Vygotsky ngay từ khi bắt đầu sự nghiệp rõ ràng đã coi tư tưởng Marxist như một nguồn khoa học quý giá. “Một sự vận dụng phù hợp chủ nghĩa duy vật biện chứng lịch sử vào tâm lý học” sẽ là một bản tóm tắt chính xác về lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky về các quá trình tinh thần bậc cao.

Vygotsky đã thấy ở trong các phương pháp và các nguyên lý của chủ nghĩa duy vật biện chứng một giải pháp cho những nghịch lý khoa học then chốt mà những người cùng thời với ông đang đối mặt. Nguyên tắc có tính trung tâm của phương pháp này là mọi hiện tượng được nghiên cứu như là các quá trình đang vận động hoặc biến đổi. Về chủ đề của tâm lý học, nhiệm vụ của nhà khoa học là tháo dỡ [reconstruct] để tìm nguồn gốc và quá trình phát triển của hành vi và ý thức. Mọi hiện tượng không chỉ có lịch sử, mà lịch sử này được mô tả đặc điểm bằng những thay đổi cả về chất (những thay đổi về hình thức, cấu trúc và những đặc tính cơ bản) và về lượng. Vygotsky đã vận dụng đường lối lập luận này để giải thích sự biến đổi của các quá trình tâm lý sơ đẳng [elementary] thành những quá trình tâm lý phức tạp [complex]. Có thể nói lại sự tách rời giữa những nghiên cứu khoa học tự nhiên về các quá trình sơ đẳng với những suy tưởng có tính tư biện về các hình thức mang tính văn hóa của hành vi, có

thể làm được điều này bằng cách lần theo những thay đổi về chất của hành vi xảy ra trong quá trình phát triển của nó. Như vậy, khi Vygotsky nói cách tiếp cận của mình là bám theo sự “phát triển” [developmental], thì không nên nhầm lẫn điều này với một lý thuyết về sự phát triển của trẻ em. Theo quan điểm của Vygotsky, phương pháp của sự phát triển là phương pháp trọng tâm của khoa học tâm lý.

Lý thuyết của Marx về xã hội (được biết đến như là chủ nghĩa duy vật lịch sử) cũng đóng một vai trò có tính nền tảng trong tư duy của Vygotsky. Theo Marx, những thay đổi mang tính lịch sử trong xã hội và cuộc sống vật chất sản sinh ra những biến đổi trong “bản chất người” (ý thức và hành vi). Mặc dù phát biểu mang tính tổng quát này đã được những người khác nhắc lại, nhưng Vygotsky là người đầu tiên nỗ lực liên hệ nó với những câu hỏi cụ thể của tâm lý học. Với nỗ lực này, ông đã phát triển thêm một cách sáng tạo khái niệm của Engel về lao động của con người và sự sử dụng công cụ như là phương tiện qua đó con người cải biến tự nhiên và đồng thời cải biến chính mình. Từ chương 1 đến chương 4, Vygotsky đã khai thác khái niệm về một loại công cụ theo cách được thấy trực tiếp ở Engels: “Sự chuyên môn hóa của đôi tay-sự chuyên môn hóa này bao hàm ý nghĩa “đôi tay” cũng là một *công cụ*, và công cụ bao hàm hoạt động đặc trưng chỉ có ở con người, là sự phản ứng làm biến đổi tự nhiên của con người”¹⁾; “con vật chỉ đơn thuần *sử dụng* tự nhiên ở bên ngoài đầu óc của nó và nó đem lại sự thay đổi cho tự nhiên chỉ đơn giản bằng sự hiện diện của nó; con người, bằng những thay

1- Friedrich Engels, *Dialectics of Nature* [Biện chứng của tự nhiên] (New York: International Publishers, 1940), tr. 40.

đối của mình, thì con người sử dụng tự nhiên cho mục đích của mình, và qua đó *làm chủ* tự nhiên. Đây là sự phân biệt có tính bản chất tối hậu giữa con người và các loài vật khác”. Vygotsky đã mở rộng một cách xuất sắc khái niệm về sự trung gian [hay trung giới: mediation] trong mối quan hệ tương tác giữa con người và môi trường sang việc sử dụng những “dấu hiệu^[1]” [sign] và công cụ [tool]. Giống như các hệ thống công cụ, các hệ thống biểu trưng (ngôn ngữ, chữ viết, con số) đã được các xã hội sáng tạo ra trong quá trình lịch sử của loài người và thay đổi theo hình thức xã hội và trình độ phát triển văn hóa của xã hội. Vygotsky tin rằng việc nội tại hóa^[2] [hay hướng nội hóa: internalization]

1- Dấu hiệu, hiểu theo nghĩa chung, là một cái gì đứng thay hay đại diện cho một cái gì khác. Dấu hiệu có thể là “tự nhiên” (mây là dấu hiệu của mưa; khói/lửa) hoặc có thể là “nhân tạo” (artificial) ví dụ các dấu hiệu quy ước (tín hiệu, biển báo giao thông). Chữ viết là hệ thống các dấu hiệu. Tư tưởng bao trùm của Vygotsky trong sách này, trong phạm vi liên quan đến dấu hiệu, đó là người là loài động vật biết sử dụng công cụ và làm ra công cụ, hay nói cách khác người là loài động vật biết sản xuất hiểu theo nghĩa biết sáng tạo ra các “dấu hiệu” (nhờ).

2- “Nội tại hóa” hay “hướng nội hóa” [internalization] là một khái niệm quan trọng của Vygotsky. Một cách khái quát, là quá trình phiên dịch hay chuyển dịch ý nghĩa biểu hiện của vật ở bên ngoài thành biểu tượng trong đầu. Vygotsky hiểu “nội tại hóa” như là cơ chế của sự hình thành tâm lý có nguồn gốc xã hội và là sự tiếp thu (assimilation) những chuẩn mực được ấn định bởi văn hóa. Vygotsky coi sự nội tại hóa biểu thị sự biến đổi của một chức năng xã hội thành một chức năng tâm lý bên trong, đây chính là sự chuyển đổi từ tâm lý có tính xã hội sang tâm lý nội tâm. Galpérine, một môn đệ của Vygotsky, coi nội tại hóa như là cơ chế chuyển đổi từ hoạt động có tính thực hành hay hoạt động tinh thần ở bên ngoài, sang hoạt động bên trong. Galerin hiểu “nội tại hóa” khác với cách hiểu được Vygotsky đưa ra (Galpérine, năm 1966). Lý thuyết của Galperin dựa trên những nghiên cứu đặt thành trung tâm đối với vấn đề chuyển đổi từ bình diện bên ngoài của hoạt động sang bình diện bên trong mang tính ý thể [ideal]. Lý thuyết của ông có khuynh hướng nghiên cứu chủ yếu về hoạt động nhận thức đã đưa ông tới chỗ qui giản chính khái niệm “nội tại hóa” qua đó khái niệm này chỉ mô tả mỗi cơ chế của sự biến đổi từ vật

các hệ thống được sản sinh ra về mặt văn hóa đem lại những sự biến đổi về hành vi và tạo thành cái cầu nối giữa những hình thức phát triển đến trước và đến sau của mỗi cá nhân. Như vậy, theo Vygotsky, theo truyền thống của Marx và Engels, thì cơ chế của sự thay đổi có tính phát triển của mỗi cá nhân là bắt nguồn từ xã hội và văn hóa.

Trong các chương tiếp theo chương 4 (đặc biệt là chương 5) Vygotsky khái quát hóa quan niệm của ông về nguồn gốc của các chức năng tâm lý bậc cao, cách làm của ông làm vén mở mối quan hệ chặt chẽ giữa bản chất của sự thay đổi, sự thay đổi diễn ra qua sự trung gian tận nền tảng [hay là được “trung giới”: mediated] của văn hóa và xã hội và quan niệm duy vật biện chứng về sự thay đổi có tính lịch sử.

Những trích dẫn trong các tác phẩm kinh điển của Marx đôi khi được một số nhà tâm lý học Xô viết sử dụng một cách thái quá trong khi họ tìm kiếm một phương tiện để xây dựng một môn tâm lý học Marxist trong tình trạng hỗn loạn của các trường phái tư tưởng cạnh tranh nhau. Song, trong các ghi chép chưa được xuất bản, Vygotsky đã bác bỏ “phương pháp trích dẫn” theo cách liên hệ chủ nghĩa Marxist với tâm lý học và ông trình bày một cách rõ ràng cách làm của ông mà ông nghĩ rằng các nguyên

chất sang ý thể, từ bên ngoài vào bên trong, trong mỗi hoạt động của cá nhân (Asmolov, năm 2001). (trích Ludmila Chaiguerova et Yuri Zinchenko, “L'héritage vygotkien dans la psychologie du développement en Union soviétique” [Di sản Vygotsky trong tâm lý học phát triển ở Liên bang Xô Viết] In trong “Vygotsky, une théorie du développement et de l'Éducation Recueil de textes et commentaire” [Vygotsky, một lý thuyết về phát triển và giáo dục, Tuyển tập các bài viết và bình luận], Moscou MGU 2011). Như vậy có thể thấy rõ ngay ở trong khái niệm này cách tiếp cận lịch sử-văn hóa của Vygotsky (nhđ).

tắc có tính phương pháp luận của nó có thể đóng góp cho việc xây dựng lý thuyết trong tâm lý học:

Tôi không muốn phát hiện bản chất của tâm trí bằng cách chấp vá quá nhiều trích dẫn. Tôi muốn tìm ra cách làm sao phải xây dựng được một môn khoa học, để tiếp cận việc nghiên cứu về tâm trí sau khi đã học hỏi toàn bộ *phương pháp* của Marx... Để tạo ra được một phương pháp thúc đẩy lý luận như vậy theo một phương cách mang tính khoa học được chấp nhận rộng rãi, điều thiết yếu là phải phát hiện được bản chất của phạm vi do các hiện tượng [phenomena] đem lại, tức các quy luật theo đó các hiện tượng biến đổi các đặc điểm định tính và định lượng của chúng, biến đổi các nguyên nhân của chúng. Tức là nhất thiết phải phát biểu được các phạm trù và các khái niệm có liên quan một cách đặc trưng đến chúng – nói khác đi, để tạo ra *Tư bản* [Capital] của mỗi con người.

Toàn bộ bộ *Tư bản* được viết theo phương pháp sau: Marx phân tích một “tế bào” sống đơn lẻ của xã hội tư bản – chẳng hạn, bản chất của giá trị. Ông phát hiện ra bên trong tế bào này cấu trúc của toàn bộ hệ thống và tất cả các thiết chế kinh tế của nó. Ông nói rằng đối với một người bình thường thì việc phân tích này có lẽ giống như một mớ lộn xộn lòng nhùng những chi tiết nhỏ nhặt. Thật vậy, có thể có những chi tiết nhỏ nhặt, nhưng đó đích xác là những chi tiết có tính thiết yếu cho sự “vi giải phẫu” [micro-anatomy]. Bất cứ ai có thể phát hiện được một tế bào “tâm lý” là cái gì- tức cơ chế tạo ra dù chỉ một sự phản ứng duy nhất [single response] – sẽ qua đó tìm thấy chìa khóa cho tâm lý

học xét như một cái toàn bộ. [trích từ các sổ tay ghi chép chưa được xuất bản].^[1]

Việc đọc kỹ lưỡng bản thảo này cung cấp bằng chứng thuyết phục về sự trung thực của Vygotsky và tính năng sản [fruitfulness] của khung lý thuyết được ông đưa ra.

BỐI CẢNH HỌC THUẬT VÀ XÃ HỘI

Ở Liên Xô trong những năm 1920, không chỉ duy nhất Vygotsky sử dụng các phương pháp tiếp cận lịch sử – phát triển để nghiên cứu bản chất con người. Trong tâm lý học, một đồng nghiệp lớn tuổi là P. P. Blonsky đã chấp nhận lập trường cho rằng phải có sự phân tích về sự phát triển thì mới hiểu được các chức năng tinh thần phức tạp^[2]. Vygotsky đã chọn quan niệm của Blonsky cho rằng “hành vi chỉ có thể được hiểu là lịch sử của hành vi” [behavior can be understood only as the history of behavior]. Blonsky cũng là người sớm ủng hộ quan điểm cho rằng các hoạt động có tính công nghệ [technological] của con người là chìa khóa để hiểu được cấu trúc tâm lý người, một quan điểm được Vygotsky khai thác một cách vô cùng kỹ lưỡng.

Vygotsky và nhiều nhà lý luận Xô Viết khác thời đó cũng bị ảnh hưởng rất nhiều bởi công trình của các nhà xã hội học và nhân chủng học Tây Âu, như Thurnwald và Levy-Bruhl^[3] đã

1- Dấu ngoặc trong nguyên bản (nhđ).

2- P. P. Blonsky, *Studies in Scientific Psychology* [Các nghiên cứu trong khoa học tâm lý học] (Moscow: State Publishing House, 1911).

3- R. Thurnwald, “Psychologie des primitiven Menschen” [Tâm lý học về người nguyên thủy], trong *Handbuch der Vergleichenden Psychologie* [Sổ tay tâm lý học so sánh] (Munich, 1922). L. Levy-Bruhl, *Primitive Mentality* [Tâm lý nguyên thủy] (New York: Macmillan, 1923).

quan tâm đến lịch sử của các quá trình tâm trí được phục dựng từ những bằng chứng nhân chủng học về hoạt động trí tuệ của những tộc người nguyên thủy. Các tài liệu tham khảo ít ỏi trong cuốn sách này không thực sự phản ánh mức độ quan tâm của Vygotsky đối với sự phát triển của các quá trình tinh thần được hiểu trên phương diện lịch sử. Khía cạnh này trong nghiên cứu của Vygotsky đã nhận được sự chú ý đặc biệt trong một ấn phẩm có đầu đề “Nghiên cứu lịch sử hành vi” *Studies in the History of Behavior* [Các nghiên cứu về lịch sử của hành vi] do ông cùng A. R. Luria xuất bản năm 1930. Nó là động lực thúc đẩy Luria có hai chuyến đi đến Trung Á năm 1931 và 1932, kết quả thu được của hai chuyến đi này đã được xuất bản rất lâu sau khi Vygotsky qua đời.^[1]

Sự nhấn mạnh yếu tố lịch sử cũng được thấy phổ biến trong ngôn ngữ học Xô Viết, mỗi quan tâm được tập trung vào vấn đề nguồn gốc của ngôn ngữ và ảnh hưởng của ngôn ngữ đối với sự phát triển tư duy. Các tranh luận trong ngôn ngữ học cũng giải quyết các khái niệm tương tự như của Vygotsky và công trình nghiên cứu của Sapir và Whorf khi đó đã bắt đầu có ảnh hưởng ở Hoa Kỳ.

Mặc dù hiểu được các vấn đề học thuật của những năm 1930 sẽ là hữu ích để hiểu được cách tiếp cận của Vygotsky đối với vấn đề nhận thức của con người, song việc xem xét các điều kiện chính trị – xã hội trong giai đoạn này ở Liên bang Xô Viết cũng là có tính thiết yếu. Vygotsky đã làm việc trong một xã hội đề cao khoa học lên hàng đầu và đặt hy vọng lớn vào khả năng khoa học

1- A. R. Luria, *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* [Sự phát triển nhận thức: nền tảng văn hóa và xã hội] (Cambridge: Harvard University Press, 1976).

có thể giải quyết các vấn đề kinh tế xã hội cấp bách của người dân Liên Xô. Lý thuyết tâm lý học không thể được theo đuổi mà tách rời khỏi những yêu cầu thực tế của chính phủ đối với các nhà khoa học và phạm vi nghiên cứu rộng của Vygotsky cho thấy rõ mối quan tâm của ông tới việc tạo ra một môn tâm lý học có tính quan yếu với giáo dục và thực hành y khoa. Đối với Vygotsky, nhu cầu triển khai nghiên cứu lý thuyết trong một bối cảnh ứng dụng đã không đặt ra bất kỳ sự mâu thuẫn nào. Ông đã bắt đầu sự nghiệp của mình như một giáo viên dạy văn, và nhiều bài nghiên cứu đầu tiên của ông là để giải quyết những vấn đề thực tiễn của giáo dục, đặc biệt là giáo dục những người tật nguyền về tinh thần hay thể xác. Ông từng là người sáng lập ra Viện Khuyết tật học ở Moscow, ông đã giữ mối liên hệ với nơi này trong suốt cuộc đời nghiên cứu của mình. Với những vấn đề y học như bệnh mù bẩm sinh, hội chứng bất lực ngôn ngữ hay chậm phát triển trí tuệ nghiêm trọng, ông thấy những cơ hội vừa để hiểu được các quá trình tinh thần của con người, và vừa để thiết lập các chương trình điều trị hoặc chữa trị. Như vậy, điều này nhất quán với quan điểm lý thuyết chung của ông, rằng nghiên cứu của mình nên được thực hiện trong một xã hội đang tìm cách xóa bỏ nạn mù chữ và thành lập các chương trình giáo dục nhằm phát huy tối đa tiềm năng của từng đứa trẻ.

Việc Vygotsky tham gia vào tranh luận xung quanh việc hình thành tâm lý học Marxist đã lôi kéo ông vào những tranh chấp gay gắt vào cuối những năm 1920 và đầu những năm 1930. Trong những cuộc tranh luận này, ý thức hệ, tâm lý học và chính sách đan xen nhau một cách phức tạp, khi các nhóm khác nhau tranh giành quyền đại diện cho tâm lý học. Năm 1930 khi Kornilov bị

cách chức khỏi Viện Tâm lý học, Vygotsky và các sinh viên của ông đã có uy thế trong một thời gian ngắn, nhưng ông chưa bao giờ được công nhận là nhà lãnh đạo chính thức.

Trong những năm trước khi qua đời, Vygotsky đã thực hiện các bài giảng và viết nhiều về các vấn đề của giáo dục, ông thường sử dụng thuật ngữ “pedology” [nghiên cứu trẻ em], có thể dịch thô thành “tâm lý học giáo dục” [educational psychology]. Nói chung, ông ghét tâm lý học giáo dục đề cao các bài trắc nghiệm khả năng trí tuệ theo khuôn mẫu trắc nghiệm IQ khi ấy đang giành được sự chú ý đặc biệt ở Tây Âu và Hoa Kỳ. Tham vọng của ông là cải cách việc nghiên cứu trẻ em [pedology] theo các đường lối được đề xuất trong chương 6 của cuốn sách này, nhưng tham vọng này vượt quá tầm nắm bắt của ông. Vygotsky từng bị cáo buộc một cách sai lầm là ủng hộ việc trắc nghiệm tâm lý đại chúng [hoặc đại trà: mass psychological testing] và bị chỉ trích là một người” theo chủ nghĩa sô vanh Đại Nga” vì ông gián tiếp cho rằng các dân tộc mù chữ (như những dân tộc sống ở các khu vực chưa công nghiệp hóa ở Trung Á) thì vẫn chưa phát triển các năng lực trí tuệ gắn liền với nền văn minh hiện đại. Hai năm sau khi Vygotsky mất, Trung ương Đảng Cộng sản Liên Xô đã ban hành một nghị định ngừng tất cả các cuộc kiểm tra tâm lý ở Liên bang Xô Viết. Cùng thời gian này, tất cả các tạp chí tâm lý học hàng đầu đã ngừng xuất bản trong gần hai mươi năm. Một giai đoạn của men say trí tuệ và thực nghiệm đã kết thúc.

Song, những ý tưởng của Vygotsky đã không hề mất đi sau khi ông qua đời. Ngay cả trước khi ông mất, ông và các sinh viên của mình đã thành lập nên một phòng thực nghiệm ở Kharkov do A. N. Leontiev (lúc đó là Trưởng Khoa Tâm lý học ở Đại học

Moscow) đứng đầu, và sau đó là A. V. Zaporozhets (khi đó là Viện trưởng Viện Giáo dục Mầm non). Luria hoàn thành khóa đào tạo y khoa của mình vào nửa cuối những năm 1930 và tiếp tục thực hiện công trình tiên phong nổi tiếng thế giới của mình trong nhánh tâm lý học thần kinh của tâm lý học phát triển [neuropsychology]. Rất nhiều sinh viên cũ của Vygotsky đã giữ các vị trí hàng đầu trong Viện Khuyết tật học và Viện Tâm lý học thuộc Viện hàn lâm Khoa học Sư phạm Liên Xô, cũng như các phân khoa tâm lý học tại các trường đại học như Đại học Moscow.

Như việc xem xét kỹ bất kỳ bản tóm lược nào về nghiên cứu tâm lý học của Liên Xô tất sẽ cho thấy Vygotsky vẫn tiếp tục có ảnh hưởng đến nghiên cứu trong rất nhiều lĩnh vực cơ bản và ứng dụng khác nhau có liên quan tới các quá trình nhận thức, sự phát triển và sự phân rã của các quá trình ấy. Không phải những ý tưởng của ông đã không gặp phải sự thách thức, ngay cả với các học trò của ông, song chúng vẫn tiếp tục là một phần sống động trong tư tưởng tâm lý học Xô Viết.

VYGOTSKY VÀ SỰ VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP THỰC NGHIỆM

Những tham khảo của Vygotsky trong sách này tới các thực nghiệm được tiến hành trong phòng thực nghiệm đôi khi để lại cho người đọc một cảm giác băn khoăn. Ông hầu như không trình bày bất cứ dữ liệu thô nào, còn các phần tóm tắt thì rất chung chung. Đây là những bài kiểm tra có tính thống kê để ghi chép lại được rằng liệu những quan sát có phản ánh những kết quả “thực sự” hay không? Các thực nghiệm ấy nhằm nghiên cứu điều gì? Thực ra chúng có chứng minh được gì cho các lý thuyết

chung của Vygotsky hay không hay là ông, bất chấp những tuyên bố chối bỏ của mình, khi ấy ông đang tiến hành nghiên cứu tâm lý học theo lối tư biện mà không muốn các phát biểu có tính trung tâm của mình phải qua kiểm chứng bằng thực nghiệm? Những người chỉ miệt mài với phương pháp luận của tâm lý học thực nghiệm, như được thấy thực hành ở hầu hết các phòng thực nghiệm ở Mỹ, có lẽ có khuynh hướng chỉ giữ lại cái danh từ “thực nghiệm” trong các nghiên cứu của Vygotsky và chỉ coi chúng chỉ ít cũng là những chứng minh thú vị hoặc những nghiên cứu thí điểm. Và xét trên nhiều khía cạnh, chúng là như vậy.

Chúng tôi luôn lưu ý, và thấy là hữu ích, về tính chất của các bản thảo được dùng làm cơ sở cho cuốn sách này. Chúng không làm thành một bản báo cáo về một loạt các nghiên cứu tìm tòi để từ đó loại suy ra những mệnh đề khái quát. Mà đúng ra, trong những bản thảo này, Vygotsky đã có quan tâm đến việc trình bày những nguyên tắc cơ bản cho lý thuyết và phương pháp của mình. Ông đã dựa trên cái vốn nghiên cứu thường nghiệm [empirical] rất hạn chế để minh họa hoặc chứng minh các nguyên tắc đó. Việc mô tả các nghiên cứu cụ thể là có tính chất lược đồ còn những kết quả tìm kiếm [findings] được đưa ra như là những kết luận khái quát hơn là dữ liệu thô. Một số nghiên cứu được các sinh viên của ông tham khảo rồi xuất bản thành sách cho thấy có sự chi tiết kỹ lưỡng hơn và có bổ sung nhiều chi tiết và một vài nghiên cứu đã được xuất bản bằng tiếng Anh.⁽¹⁾ Tuy vậy, hầu hết các nghiên cứu đã được thực hiện bởi học trò của ông đều ở dạng nghiên cứu thí điểm và chưa bao giờ được chuẩn bị

1- Z. M. Istomina, “The Development of Voluntary Memory in Preschool Age Children” [Sự phát triển trí nhớ có chủ động của trẻ em ở tuổi trước khi đến trường] *Soviet Psychology*, 13, no. 4 (1975): 5-64.

cho xuất bản. Phòng thực nghiệm của Vygotsky chỉ tồn tại trong mười năm và ông được cho là có thể chết vì bệnh lao phổi bất cứ lúc nào. Những gợi ý từ lý thuyết của ông thì nhiều và rất đa dạng, còn thời gian thì quá ngắn ngủi, vậy nên ông đã dồn mọi năng lượng cho việc khai mở các hướng nghiên cứu mới mẻ hơn là theo đuổi đến cùng bất kỳ lĩnh vực cụ thể nào. Học trò của Vygotsky và những người theo quan điểm của họ theo những cách được làm khác đi vẫn tiếp tục sứ mệnh của Vygotsky, họ kết hợp chúng vào những dòng nghiên cứu mới.⁽¹⁾ Tuy nhiên, phong cách làm thực nghiệm trong các nghiên cứu của Vygotsky không chỉ nhằm đáp ứng những điều kiện cấp bách tại thời điểm mà chúng được tiến hành. Quan niệm của Vygotsky về thực nghiệm khác với quan niệm của tâm lý học Mỹ và việc hiểu được sự khác biệt này là rất quan trọng để có được đánh giá đúng những đóng góp của Vygotsky với tâm lý học nhận thức ở thời kỳ đó⁽²⁾.

Như những gì mà mọi sinh viên của khóa học nhập môn thực nghiệm đều biết, mục đích của mỗi thực nghiệm thông thường là để xác định các điều kiện kiểm soát hành vi. Phương pháp luận được suy ra từ mục tiêu này là: giả thuyết của thực nghiệm sẽ dự đoán xem những khía cạnh nào của vật liệu hoặc nhiệm vụ kích

1- M. Cole and I. Maltzman, *A handbook of Contemporary Soviet Psychology* [Cẩm nang Tâm lý học Xô Viết hiện đại] (New York: Basic Books, 1969). A. V. Zaporozhets and D. B. Elkonin, *The Psychology of Preschool Children* [Tâm lý học trẻ em trước tuổi đến trường] (Cambridge: MIT Press, 1971).

2- Theo chúng tôi, tiểu mục này (Vygotsky và sự vận dụng phương pháp thực nghiệm) là rất đáng chú ý. Đối với Vygotsky, thực nghiệm không phải là sự thí nghiệm đơn thuần, do đó tương như các thực nghiệm của ông rất sơ sài và ít ỏi. Có lẽ trước khi ông làm các thực nghiệm, trong đầu ông đã có sẵn ý tưởng về một cái thứ 3 làm trung gian trong sơ đồ kích thích-đáp trả của thuyết hành vi luận và quan điểm nguyên tử luận và cơ giới luận đang thịnh hành thời ấy. (nhđ)

thích sẽ qui định khía cạnh cụ thể nào của sự đáp trả [hay sự phản ứng: response]; người làm thực nghiệm tìm kiếm khả năng kiểm soát tối đa các vật liệu, nhiệm vụ và sự đáp trả để kiểm chứng giả thuyết. Việc lượng hóa những sự đáp trả cung cấp cơ sở để đối chiếu các thực nghiệm và rút ra những suy luận về mối quan hệ nhân-quả. Nói ngắn gọn, thực nghiệm được thiết kế để tạo ra kết quả thực hiện nào đó [performance] trong những điều kiện làm tăng tối đa tính có thể diễn giải của kết quả thực hiện.

Đối tượng thực nghiệm của Vygotsky là khá khác biệt. Cách tiếp cận cơ bản của ông có những nguyên tắc (sẽ được trình bày trong chương 5 của cuốn này) không xuất phát từ một phê bình thuần túy về phương pháp luận đối với những thực hành thực nghiệm đã có uy tín; cách tiếp cận của ông bắt nguồn từ lý thuyết của ông về bản chất của các quá trình tâm lý bậc cao và nhiệm vụ của thực nghiệm là giải thích một cách khoa học bằng tâm lý học. Nếu các quá trình tâm lý bậc cao xuất hiện và trải qua những sự biến đổi trong quá trình học [learning] và phát triển [development], tâm lý học sẽ chỉ hiểu được đầy đủ chúng bằng cách xác định nguồn gốc của chúng, vạch ra lịch sử của chúng. Thoạt nhìn, có vẻ như một nhiệm vụ như vậy sẽ loại bỏ phương pháp thực nghiệm và đòi hỏi phải nghiên cứu các hành vi của cá nhân trải qua các giai đoạn dài. Nhưng Vygotsky tin (và đã chứng minh một cách khéo léo) rằng thực nghiệm có vai trò quan trọng, giúp thấy được bằng mắt các quá trình thường bị ẩn giấu sau hành vi theo thói quen. Ông viết rằng một thực nghiệm được quan niệm đúng nghĩa sẽ giúp người làm thực nghiệm có thể tạo ra các quá trình “thâu tóm được con đường phát triển thực tế của một chức năng cụ thể”. Ông gọi phương pháp nghiên cứu

này là “thực nghiệm-biến sinh” [hoặc sinh-triển: experimental-genetic], một thuật ngữ cũng được sử dụng bởi Heinz Werner, một người xuất sắc cùng thời với ông đã có phương pháp tiếp cận tâm lý học theo hướng phát triển và so sánh mà Vygotsky đã biết quá rõ.

Một thí nghiệm được coi là hiệu quả cho nghiên cứu “dòng phát triển của một quá trình” khi thí nghiệm đó cung cấp khả dĩ nhiều cơ hội nhất cho đối tượng tham gia vào nhiều hoạt động đa dạng khác nhau mà ta có thể quan sát được, chứ không chỉ kiểm soát được một cách cứng nhắc. Kỹ thuật được Vygotsky sử dụng hiệu quả cho mục đích này là đưa ra các khó khăn hay thử thách vào trong nhiệm vụ để gây gián đoạn cách giải quyết vấn đề thông thường. Chẳng hạn, để nghiên cứu khả năng giao tiếp của trẻ em và chức năng của lời nói vị kỷ [đứa trẻ nói thầm ở trong đầu với chính mình: egocentric speech], Vygotsky thiết lập một tình huống có nhiệm vụ yêu cầu đứa trẻ phải tham gia và phối hợp thực hiện với một người khác không cùng ngôn ngữ với mình (nói tiếng nước ngoài hoặc khiếm thính). Một phương pháp khác là cung cấp các cách thức thay thế để giải quyết vấn đề, bao gồm nhiều loại vật liệu khác biệt (Vygotsky gọi là “những hỗ trợ từ bên ngoài: external aids”) có thể được sử dụng theo các cách khác nhau để đạt được yêu cầu của nhiệm vụ. Bằng việc quan sát tỉ mỉ cách trẻ em ở các độ tuổi khác nhau sử dụng những công cụ hỗ trợ bên ngoài này trong những nhiệm vụ có độ khó khác nhau, Vygotsky đã tìm cách phân tích đồng thời tạo lập lại [reconstruct] một loạt những thay đổi trong hoạt động trí tuệ vốn thường được bộc lộ trong quá trình phát triển của trẻ. Kỹ thuật thứ ba là đặt ra một nhiệm vụ vượt quá kiến thức hay khả

năng của đứa trẻ, cốt là để khám phá những bước sơ khai của các kỹ năng mới. Phương thức này được mô tả rõ trong các nghiên cứu về chữ viết (chương 7), đứa trẻ tham gia thực nghiệm được dùng bút, giấy để vẽ lại các biểu trưng hay sự kiện, qua đó, giúp cho người điều tra phát hiện những hiểu biết sớm nhất của đứa trẻ về bản chất của ý nghĩa biểu trưng của hình ảnh [tức đứa trẻ “hiểu” hay “tự giải thích” cho mình ý nghĩa mà hình ảnh “qui chiếu” tới].

Với tất cả các thủ tục thực nghiệm này, những dữ liệu quan trọng thu được để nhà thí nghiệm dùng cho sự phân tích không thể hiện trình độ thực hiện xét như là trình độ mà là các phương pháp để làm sao đạt được trình độ như vậy. Sự tương phản giữa nghiên cứu sử dụng phương pháp thực nghiệm truyền thống (tập trung vào hiệu suất) với nghiên cứu của Vygotsky (tập trung vào quá trình) đã được bộc lộ trong các nghiên cứu gần đây của các nhà nghiên cứu Mỹ về trí nhớ của trẻ em. Trong nhiều nghiên cứu (kể cả một số nghiên cứu của chúng tôi), trẻ em ở nhiều độ tuổi khác nhau được xem danh sách các từ cần ghi nhớ. Người ta phân tích các phương pháp đo khả năng ghi nhớ bằng số lượng từ hay thứ tự của các từ được nhớ. Qua những chỉ số này, các nhà nghiên cứu đã tìm cách suy luận về việc có hay không, và ở mức độ nào, trẻ em có thể bắt đầu tổ chức các hoạt động như một chiến lược để ghi nhớ. Mặt khác, John Flavell^[1] và các đồng

1- Nhà tâm lý học người Mỹ John Hurley Flavell, sinh năm 1928, chuyên nghiên cứu sự phát triển trí tuệ của trẻ em theo đường lối tâm lý học sinh triễn (genetic psychology). Flavell là người đầu tiên giới thiệu tâm lý học Piaget vào ngành tâm lý học ở Mỹ (The Developmental Psychology of Jean Piaget xuất bản năm 1963). Ông cũng là người mở rộng nghiên cứu tâm lý học Piaget vào lĩnh vực khoa học nhận thức. Năm 1970 ông được bầu làm chủ tịch hội tâm lý học phát triển thuộc Hiệp hội tâm lý học Mỹ (APA).

nghiệp của ông đã sử dụng các quy trình rất giống với của các học trò của Vygotsky, họ cung cấp cho đứa trẻ những vật liệu cần được ghi nhớ, và hướng dẫn chúng bất cứ điều gì chúng muốn làm cốt để giúp chúng ghi nhớ tốt hơn. Sau đó họ quan sát đứa trẻ nhiều lần cố gắng thử phân loại các đồ vật hoặc các cách phân loại đồ vật của nó hoặc các chỉ số khác về khuynh hướng của trẻ sử dụng các chiến lược tổ chức việc ghi nhớ. Còn với Vygotsky, câu hỏi trọng tâm là: đứa trẻ đang làm điều gì? chúng đang cố gắng như thế nào để đạt được các yêu cầu của nhiệm vụ?

Trong mỗi liên hệ này, chúng tôi muốn làm rõ một khái niệm cơ bản trong cách tiếp cận có tính lý thuyết của Vygotsky và phương pháp thực nghiệm của ông mà chúng tôi tin rằng đã bị diễn giải sai ở nhiều chỗ. Ở một số chỗ trong văn bản của Vygotsky, khi đề cập tới cấu trúc của hành vi, ông có dùng thuật ngữ mà chúng tôi đã dịch là “được trung gian” [hay “trung giới”: mediated]. Có chỗ thuật ngữ này đi kèm với hình vẽ mô tả một kích thích, một phản xạ và một “mắt xích làm trung gian” [a mediating link] giữa chúng (chẳng hạn, S-X-R). Một thuật ngữ tương tự và hình vẽ minh họa gần như giống hệt, đã được đưa vào lý thuyết học tập của Mỹ vào cuối những năm 1930 và trở nên phổ biến trong những năm 1950 khi có những nỗ lực để mở rộng lý thuyết kích thích-phản xạ trong học tập sang lĩnh vực phức tạp hơn ấy là hành vi phức tạp của con người, đặc biệt là ngôn ngữ. Điều quan trọng cần lưu ý là Vygotsky không phải một

Năm 1976 ông là giáo sư Đại học Stanford. Tại đây ông bắt đầu triển khai các công trình nghiên cứu về trẻ trước tuổi đến trường và trẻ ở độ tuổi tiểu học và trung học theo hướng nghiên cứu mới: lý thuyết về siêu nhận thức (metacognition), tức sự nhận thức của trẻ em về chính sự hoạt động của nhận thức của chúng (nhớ).

lý thuyết gia cổ súy học tập theo lý thuyết kích thích-phản xạ, và ông cũng không muốn để cho ý tưởng về hành vi được trung gian hóa của ông được liên hệ tới trong ngữ cảnh này. Điều ông muốn truyền tải qua khái niệm này [hành vi được trung giới] đó là ở những dạng hành vi bậc cao của con người thì con người chủ động biến đổi các tình huống kích thích xét như một phần của quá trình phản ứng lại nó. Toàn bộ cấu trúc của hoạt động này tạo ra hành vi mà Vygotsky đã cố gắng chỉ ra một cách hàm ngụ bằng thuật ngữ “làm trung gian” [mediating].

Một số gợi ý được suy ra từ cách tiếp cận lý thuyết và phương pháp thực nghiệm của Vygotsky. Một, đó là kết quả thực nghiệm về bản chất sẽ có tính định lượng và đồng thời định tính. Những mô tả chi tiết dựa trên quan sát kỹ lưỡng sẽ cấu thành một bộ phận quan trọng của những kết quả tìm kiếm có được bằng thực nghiệm. Đối với một số người, những kết quả tìm kiếm dường như không có tính khoa học.

Vygotsky chủ kiến rằng nếu các quan sát đó được tiến hành một cách khách quan và nghiêm ngặt về mặt khoa học thì chúng có vị trí được công nhận có giá trị. Một hệ luận khác của cách tiếp cận thực nghiệm mới mẻ này là phải phá vỡ những rào cản được dựng lên theo truyền thống giữa “phòng thí nghiệm” [laboratory] và “thực địa” [field]. Những can thiệp bằng thực nghiệm và quan sát nói chung cũng có thể được thực hiện hoặc nên được tiến hành trong những bối cảnh có tính khách quan, trung tính [clinical¹] như trò chơi, trường học, hơn là trong

1- Clinical method, nghĩa đen là “phương pháp lâm sàng” như bác sĩ vẫn áp dụng với một bệnh nhân, tức là chỉ hỏi và nghe các câu trả lời (giống như thăm bệnh) bằng một thái độ trung lập, không có bất kỳ sự can thiệp chủ quan nào. Đây là phương pháp được Jean Piaget dùng để nghiên cứu

phòng thí nghiệm của nhà tâm lý học. Những quan sát nhạy bén, những can thiệp giàu tưởng tượng, được thuật lại trong cuốn sách sẽ làm chứng cho khả năng nói trên.

Cuối cùng, cùng với các phương pháp khác trong khoa học xã hội có liên quan tới lịch sử, bao gồm lịch sử văn hóa, xã hội, cũng như của lịch sử trẻ em, một phương pháp thực nghiệm tìm cách truy dấu vết lịch sử phát triển của các chức năng tâm lý sẽ phù hợp hơn, tiện lợi hơn so với các phương pháp cổ điển. Đối với Vygotsky, những nghiên cứu nhân chủng học và xã hội học với sự quan sát và thực nghiệm của chúng trong một công cuộc lớn lao hơn, là những đối tác để giải thích cho sự tiến bộ của ý thức và trí tuệ con người.

Michael Cole và Sylvia Scribner

Ghi chú về tiểu sử của L. S. Vygotsky

Lev Semyonovitch Vygotsky sinh ngày 5 tháng 11 năm 1896 tại thị trấn Orsha, ở Đông Bắc thành phố Minsk, thuộc Byelorussia. Năm 1913, ông tốt nghiệp trung học ở Gomel với một tấm huy chương vàng. Năm 1917, sau khi tốt nghiệp trường đại học Moscow chuyên ngành Văn học, ông bắt đầu nghiên cứu văn chương.

Từ năm 1917 đến năm 1923 Vygotsky dạy văn học và tâm lý học tại một trường ở Gomel, tại đây ông cũng điều hành bộ phận sân khấu của trung tâm giáo dục dành cho người lớn và có nhiều bài nói và bài giảng về các vấn đề văn học và khoa học. Trong giai đoạn này Vygotsky sáng lập tạp chí văn học *Verask*. Ông đã xuất bản công trình nghiên cứu văn học đầu tiên của mình trên tạp chí này, sau này được xuất bản thành sách, *“The Psychology of Art”* [Tâm lý học nghệ thuật]. Ông cũng thành lập một phòng thực nghiệm tâm lý học tại Viện đào tạo giáo viên, tại đây ông đã viết một giáo trình về tâm lý học, sau này được xuất bản thành sách *“Pedagogical Psychology”* [Tâm lý học Sư phạm].

Năm 1924, Vygotsky chuyển đến sống tại Moscow và bắt đầu làm việc tại Viện Tâm lý học [Institute of Psychology], và sau đó là tại Viện nghiên cứu khuyết tật học [Institute of Defectology⁽¹⁾]

1- Theo cách hiểu của tâm lý học Nga thời này, đây là lĩnh vực giáo dục trẻ em bị khuyết tật về thị giác, khuyết tật thể xác, nhận thức hoặc thần kinh. Lĩnh vực này tương đương với môn tâm lý học dành cho trẻ em gặp khó khăn học đường ở Hoa Kỳ. Nói một cách đại cương, khuyết tật học (defectology) được dựa trên quan điểm cho rằng vấn đề đầu tiên của sự

do ông thành lập. Cùng thời gian này, ông làm giám đốc Vụ Giáo dục trẻ em khuyết tật và chậm phát triển trực thuộc Bộ Dân ủy Giáo dục Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Liên Xô và dạy nhiều khóa học tại Học viện Giáo dục Cộng sản Krupskaya, Đại học Moscow Thứ Hai (sau này là Viện Sư phạm Nhà nước Moscow) và Viện Sư phạm Herten ở Leningrad. Giai đoạn từ năm 1925 đến năm 1934, Vygotsky tập hợp một nhóm đông các nhà khoa học trẻ làm việc trong các lĩnh vực tâm lý học, khuyết tật học và bất bình thường về tâm trí. Từ mối quan tâm đến y học này Vygotsky đã đồng thời tham gia khóa đào tạo về y học, đầu tiên là tại viện y tế Moscow, và sau đó là ở Kharkov, tại đây ông đã có một khóa giảng về tâm lý học tại Viện hàn lâm Tâm lý học thần kinh Ucraina. Không lâu trước khi qua đời, Vygotsky được mời làm trưởng khoa tâm lý học của Viện Y học Thực nghiệm Toàn Liên bang. Ông mất vì bệnh lao ngày 11 tháng 6 năm 1934.

A. R. Luria

khuyết tật không phải là bản thân sự “khuyết tật” mà là những hệ lụy có tính xã hội của sự khuyết tật. [định nghĩa nguyên văn của Lev Vygotsky] (Từ điển của Hiệp hội Tâm lý học Mỹ – American Psychological Association, mục “Defectology” (nhđ).

Phần Một.

**Sự cấu tạo có tính xã hội
của trí khôn người**

**LÝ THUYẾT
và
DỮ LIỆU CĂN BẢN**

1.

**Công cụ và biểu tượng
trong sự phát triển của trẻ em**

Cuốn sách này có mục đích đầu tiên là mô tả đặc điểm của các khía cạnh hành vi chỉ con người mới có, và đưa ra các giả thuyết về cách thức mà các đặc điểm này đã được hình thành trong tiến trình lịch sử của loài người và cách thức chúng phát triển trong cả cuộc đời của mỗi cá nhân.

Việc phân tích này sẽ đề cập ba vấn đề có tính nền tảng: (1) Đây là mối tương quan giữa con người và môi trường sống, môi trường vật lý và môi trường xã hội? (2) Những dạng hoạt động mới mẻ nào có thể là nguyên nhân cho việc thiết lập lao động [labor] như là phương tiện có tính nền tảng để liên kết con người với tự nhiên và đây là các hệ quả tâm lý học của các dạng hoạt động này? (3) Đây là bản chất của mối tương quan giữa việc sử dụng công cụ và sự phát triển của tiếng nói [speech]? Chưa có câu hỏi nào trên đây được giải quyết một cách đầy đủ bởi các học giả quan tâm đến việc tìm hiểu tâm lý học động vật và tâm lý học con người.

Karl Stumpf, một nhà tâm lý học người Đức nổi bật trong những năm đầu của thế kỷ XX, đã nghiên cứu dựa trên một tập hợp các tiền đề hoàn toàn khác với những tiền đề mà tôi sẽ sử dụng ở đây¹⁾. Ông đã so sánh nghiên cứu về trẻ em với

1- K. Stumpf, "Zur Methodik der Kinderpsychologie" [Về phương pháp của tâm lý học trẻ em] *Zeitsch. f. pädag. Psychol.*, [Tập chí tâm lý học sư phạm],

ngiên cứu của thực vật học và nhấn mạnh tính chất thực vật của sự phát triển, ông đã liên hệ sự phát triển ấy với sự trưởng thành của toàn bộ sinh thể hữu cơ [organism].

Thực ra sự trưởng thành xét như là sự trưởng thành tự mình[per se] là một nhân tố thứ cấp trong quá trình phát triển của các dạng hành vi phức tạp nhất chỉ có ở con người. Sự phát triển của các hành vi này mang những đặc điểm của sự biến đổi phức tạp, có tính định tính từ một dạng hành vi này sang dạng hành vi khác (hay, như Hegel diễn đạt, là sự biến đổi từ lượng thành chất). Quan niệm này về sự trưởng thành xét như một quá trình bị động, không thể mô tả đầy đủ những hiện tượng phức tạp nói trên. Tuy vậy, như A. Gesell đã khéo léo chỉ ra, trong các cách tiếp cận của chúng ta đối với sự phát triển, chúng ta vẫn tiếp tục sử dụng sự so sánh loại suy với thực vật trong những mô tả về sự phát triển của trẻ em (chẳng hạn chúng ta nói rằng giáo dục đầu đời của trẻ diễn ra trong một “vườn trẻ” [kindergarten])[1]. Gần đây, một số nhà tâm lý học đã gián tiếp cho rằng chúng ta phải loại bỏ mô hình lý giải mang tính thực vật học này.

Để đáp lại chỉ trích thuộc loại này, tâm lý học hiện đại đã tiến lên theo bậc thang của khoa học, người ta lấy các mô hình động vật học làm cơ sở cho các cách tiếp cận chung để hiểu sự phát triển của trẻ em. Tâm lý học trẻ em có lúc từng bị cầm tù bởi thực vật học thì nay mê mẩn với động vật học. Hầu hết những quan sát mà các mô hình mới hơn này rút ra đều có nguồn gốc gần như hoàn toàn từ giới động vật và việc giải đáp cho các câu hỏi

2 (1900).

1- A. Gesell, *The Mental Growth of the Preschool Child* [Sự phát triển tâm trí của trẻ trước tuổi đi học] (New York: Macmillan, 1925; Russian ed., Moscow-Leningrad: Gosizdat, 1930).

về trẻ em được tìm kiếm trong những thí nghiệm thực hiện trên động vật. Cả các kết quả thí nghiệm với động vật lẫn các thủ tục được dùng để có được các kết quả ấy đều tìm đường từ phòng thí nghiệm động vật đến nhà trẻ.

Sự gặp gỡ giữa tâm lý học trẻ em và tâm lý học động vật đã đóng góp nhiều cho nghiên cứu về cơ sở sinh học của hành vi con người. Nhiều mối liên hệ giữa hành vi của trẻ em với hành vi của động vật đã được xác minh, đặc biệt trong nghiên cứu về các quá trình tâm lý sơ đẳng. Nhưng lúc này một nghịch lý đã nảy sinh. Khi mô hình thực vật học đang là thời thượng, các nhà tâm lý học đã nhấn mạnh tính chất chỉ có ở người của các chức năng tâm lý bậc cao, và sự khó khăn của việc nghiên cứu chúng bằng các phương pháp thí nghiệm. Song cách tiếp cận động vật học các quá trình trí tuệ bậc cao – những quá trình chỉ có ở con người – đã đưa các nhà tâm lý học đến chỗ giải thích được các chức năng trí tuệ bậc cao như một sự tiếp nối trực tiếp của các quá trình tương ứng ở động vật. Lối lý luận này là đặc biệt rõ ràng trong phân tích về trí khôn thực hành ở trẻ em [practical intelligence^[1]], khía cạnh quan trọng nhất liên quan tới việc trẻ em sử dụng công cụ.

TRÍ KHÔN THỰC HÀNH Ở ĐỘNG VẬT VÀ TRẺ EM

Công trình của Wolfgang Köhler có ý nghĩa đặc biệt trong

1- “Trí khôn cảm giác-vận động hay là trí khôn thực hành: gọi là trí khôn thực hành, thật vậy, bởi vì trước khi trẻ em biết sử dụng các từ ngữ và do đó là các khái niệm thì chúng đã cho thấy có những hành vi thông minh, song trí thông minh ấy chỉ dựa vào những sự vận động của cơ thể và những gì chúng tri giác trực tiếp. Hình thức thông minh này được gọi là trí khôn cảm giác-vận động” (xem “Tuyển tập Jean Piaget dành cho đại chúng”, Phạm Anh Tuấn dịch, SÁCH THẬT xuất bản năm 2019; tr. 231) (nhđ).

ngiên cứu trí khôn thực hành^[1] [practical intelligence]. Trong thời gian Thế chiến II, ông đã tiến hành nhiều thí nghiệm với vượn người, và nhân đó ông đã so sánh những quan sát của ông về hành vi của con hắc tinh tinh [chimpanzee] với các kiểu phản ứng đặc thù ở trẻ em. Sự tương đồng trực tiếp giữa trí khôn thực hành ở trẻ em và phản ứng tương tự ở vượn người đã trở thành nguyên tắc hướng dẫn nghiên cứu thực nghiệm trong lĩnh vực này.

Nghiên cứu của K. Buhler mặt khác tìm cách xác lập những sự tương đồng giữa trẻ em và vượn người^[2]. Ông đã nghiên cứu cách trẻ nhỏ cầm nắm các vật, khả năng đi đường vòng [detour] trong khi theo đuổi một mục tiêu, và cách chúng sử dụng các công cụ thô sơ. Những quan sát này, cũng như các thí nghiệm của ông trong đó một đứa trẻ được yêu cầu tháo một chiếc nhẫn ra khỏi cái que, là điển hình cho một cách tiếp cận tương tự như cách của Kohler. Buhler đã giải thích những biểu hiện của trí khôn thực hành ở trẻ em giống hệt như những biểu hiện mà chúng ta quen thuộc ở loài hắc tinh tinh. Thật vậy, có một giai đoạn trong cuộc đời của đứa trẻ, mà Buhler gọi là “tuổi trí khôn của con hắc tinh tinh” [chimpanzee age] (trang 48). Một đứa trẻ mười tháng tuổi mà ông nghiên cứu đã có thể kéo một sợi dây để lấy chiếc bánh quy được gắn vào sợi dây đó. Khả năng tháo chiếc nhẫn ra khỏi cái que bằng cách nâng chiếc nhẫn lên thay vì cố gắng kéo nó sang một bên chỉ xuất hiện kể từ giữa năm thứ hai^[3]. Mặc dù

1- W. Köhler, *The Mentality of the Apes* [Tâm lý của loài vượn người].

2- K. Buhler, *The Mental Development of the Child* [Sự phát triển tâm trí của trẻ em] (New York: Harcourt, Brace, 1930; Russian ed., 1924).

3- K. Buhler, *The Mental Development of the Child* [Sự phát triển tâm trí của trẻ em] (New York: Harcourt, Brace, 1930; Russian ed., 1924).

những thí nghiệm này được diễn giải là để chứng minh cho sự tương đồng nói trên giữa trẻ em và vượn người, nhưng chúng đã đưa Buhler tới một phát hiện quan trọng, nó sẽ được giải thích ở các phần sau, đó là những sự khởi đầu của trí khôn thực hành ở đứa trẻ (ông gọi bằng thuật ngữ “tư duy kỹ thuật” [technical thinking]) cũng như những hành động của con hắc tinh tinh, là không phụ thuộc vào ngôn ngữ.

Các quan sát chi tiết của Charlotte Buhler về trẻ sơ sinh trong năm đầu đời đã củng cố thêm cho kết luận nói trên⁽¹⁾. Bà đã phát hiện thấy rằng những biểu hiện đầu tiên của trí khôn thực hành xuất hiện đúng vào giai đoạn trẻ sáu tháng tuổi. Tuy nhiên, không chỉ có sử dụng công cụ là phát triển tại thời điểm này trong lịch sử của đứa trẻ, mà còn cả sự vận động có hệ thống [systematic movement] và sự tri giác [perception], bộ não và đôi tay – quả thực là toàn bộ cơ thể của đứa trẻ [được hiểu là toàn bộ “hệ thống”]. Do đó, sự hoạt động của đứa trẻ xét như một hệ thống được xác định ở từng giai đoạn cụ thể *bằng mức độ phát triển của cơ thể và trình độ làm chủ việc sử dụng các công cụ*.

Xét trên phương diện của sự phát triển, K. Buhler đã xác lập những nguyên tắc quan trọng, đó là, tư duy kỹ thuật [technical thinking] có trước khi đứa trẻ bắt đầu biết nói [intelligent speech], và tư duy kỹ thuật bao gồm giai đoạn ban đầu của sự phát triển nhận thức. Theo sau ông trong việc nhấn mạnh các đặc tính giống như của loài hắc tinh tinh ở hành vi của đứa trẻ là nhiều người khác nữa. Chính trong việc so sánh loại suy quan niệm này mà ta thấy được sự biểu hiện rõ ràng nhất của những nguy hiểm của các mô hình động vật học hoặc những so sánh

1- C. Buhler, *The First Year of Life* [Năm đầu đời] (New York: Day, 1930).

kiểu loại suy giữa hành vi của người với hành vi của động vật. Những cạm bẫy nói trên là không đáng kể trong nghiên cứu tập trung vào sự phát triển của đứa trẻ ở giai đoạn trước khi biết nói, như nghiên cứu của Buhler đã cho thấy. Tuy nhiên, khi ông tuyên bố: “Những thành tựu của con hắc tinh tinh là hoàn toàn độc lập với ngôn ngữ, còn ở trường hợp của con người, ngay cả trong cuộc sống sau này, thì tư duy kỹ thuật, tức tư duy về mặt công cụ, còn ít bị ràng buộc hơn nhiều vào ngôn ngữ và các khái niệm so với các hình thức khác của tư duy”^[1], thì ông đã rút ra một kết luận có thể nghi vấn từ nghiên cứu của ông với những đứa trẻ còn rất nhỏ.

Buhler đã xuất phát từ giả định rằng mối quan hệ giữa trí khôn thực hành và ngôn ngữ nói lên những đặc trưng của đứa trẻ 10 tháng tuổi sẽ vẫn tiếp tục nguyên vẹn trong suốt cuộc đời của nó. Phân tích này đặt ra định đề về sự độc lập của hành vi thông minh đối với ngôn ngữ, là có xu thế mâu thuẫn với những kết quả tìm kiếm của chúng tôi cho thấy có sự tích hợp của tiếng nói với trí khôn thực hành trong quá trình phát triển của đứa trẻ.

Dựa trên những thí nghiệm mô phỏng các nghiên cứu của Köhler về cách con hắc tinh tinh giải quyết vấn đề^[2], Shapiro and Gerke đưa ra một phân tích quan trọng về sự phát triển trí khôn

1- K. Buhler, *Mental Development*, tr. 49-51. Xem thêm C. Buhler, *First Year*. Các khả năng ngôn ngữ của loài hắc tinh tinh hiện tại là chủ đề gây tranh cãi giữa các nhà tâm lý học và các nhà ngôn ngữ học. Có vẻ như rõ ràng là các con hắc tinh tinh có khả năng về dấu hiệu phức tạp hơn so với được trông đợi ở thời Buhler và Vygotsky viết những đoạn văn này. Tuy nhiên, những suy luận về khả năng nhận thức và khả năng ngôn ngữ được đảm bảo bởi những quan sát này vẫn còn đang được tranh luận sôi nổi.

2- S. A. Shapiro và E. D. Gerke, được mô tả trong M. Ya. Basov, *Fundamentals of General Pedology* [Những cơ sở của môn thổ nhưỡng học đại cương] (Moscow-Leningrad: Gosizdat, 1928).

thực hành ở trẻ em. Họ lý luận rằng tư duy thực hành của trẻ em là tương tự như tư duy của người trưởng thành trên một vài khía cạnh nhất định và khác biệt ở những khía cạnh khác, và nhấn mạnh vai trò chi phối của trải nghiệm xã hội trong sự phát triển ở người. Theo quan điểm của họ, trải nghiệm xã hội gây hiệu quả thông qua sự bắt chước; khi đứa trẻ bắt chước cách người lớn sử dụng công cụ hay đồ vật, chúng làm chủ ngay chính các nguyên tắc liên quan đến một hoạt động cụ thể. Hai người gợi ý rằng các hành vi lặp đi lặp lại sẽ được tích lũy theo kiểu đặt chồng lên nhau, giống như trong một bức ảnh chụp chồng hình [multi-exposure], các nét đặc điểm chung trở nên rõ nét còn những khác biệt thì trở nên mờ đi. Kết quả là một lược đồ kết tinh [crystalized scheme], một nguyên tắc có tính xác định của mỗi hoạt động. Khi đứa trẻ có thêm nhiều trải nghiệm, nó học thêm được nhiều mẫu hành vi mà nó nhận thức được. Các mẫu ấy có thể nói tựa như một bản thiết kế có tính lũy tích và được làm tinh tế lên từ tất cả những hành động tương tự; đồng thời, chúng cũng như một bản thiết kế ban đầu [blueprint] cho các kiểu hành vi có thể có trong tương lai.

Tuy nhiên, quan niệm của Shapiro and Gerke về sự thích nghi được gắn quá chặt chẽ với một quan niệm về sự lặp đi lặp lại theo cùng một kiểu có tính máy móc. Đối với họ, sự trải nghiệm xã hội chỉ có tác dụng cung cấp cho đứa trẻ những lược đồ vận động [motor schema]; họ không tính đến những thay đổi diễn ra ở cấu trúc nội tại của các hoạt động trí tuệ của đứa trẻ. Trong những mô tả của họ về lược đồ giải quyết một vấn đề của đứa trẻ [problem-solving], hai tác giả này đã buộc phải ghi nhận “vai trò đặc trưng riêng của lời nói”, tức lời nói [ngôn ngữ] đã đáp ứng những yêu cầu nào đó trong những nỗ lực có tính thực hành và thích nghi của đứa trẻ đang trưởng thành. Thế nhưng mô tả

của họ về vai trò này lại thật kỳ lạ. Họ cho rằng “lời nói” thay thế hoặc bù đắp cho sự thích nghi thực sự; nó không có tác dụng như một cầu nối dẫn tới kinh nghiệm đã qua mà dẫn tới một sự thích nghi xã hội thuần túy có được thông qua người làm thực nghiệm”. Phân tích này không thừa nhận sự đóng góp của ngôn ngữ cho sự phát triển một sự tổ chức mới mẻ của mỗi hoạt động thực hành.

Guillaume và Meyerson đưa ra một kết luận, nó liên quan tới vai trò của ngôn ngữ trong sự bắt đầu của các dạng hành vi chỉ có ở con người^[1]. Dựa trên các thí nghiệm vô cùng thú vị về cách loài vượn người sử dụng công cụ, họ kết luận rằng các phương pháp mà loài vượn dùng để thực hiện một nhiệm vụ là tương đồng về nguyên tắc và trùng hợp ở một số điểm quan trọng với những phương pháp của người mắc hội chứng bất lực ngôn ngữ (tức những cá nhân bị khiếm khuyết về ngôn ngữ). Kết quả tìm kiếm của họ củng cố giả định của tôi rằng ngôn ngữ có đóng vai trò thiết yếu trong việc tổ chức các chức năng tâm lý bậc cao^[2].

Những ví dụ thực nghiệm trên đưa chúng tôi quay về điểm xuất phát ban đầu của quan điểm của chúng tôi khi xem xét các lý thuyết tâm lý học về sự phát triển của trẻ em. Các thí nghiệm của Buhler chỉ ra rằng hoạt động có tính thực hành của trẻ nhỏ trước khi phát triển ngôn ngữ là giống hệt với hoạt động có tính

1- P. Guillaume và I. Meyerson, “Recherches sur l’usage de l’instrument chez les singes” [Các nghiên cứu về việc sử dụng công cụ ở loài khỉ] *Journal de Psychologie*, 27 (1930): 177-236.

2- Sinh thời Vygotsky hầu như mới chỉ bắt đầu nghiên cứu về chứng bất lực ngôn ngữ [aphasia]. Sai lầm trong kết luận này và những thay đổi sau này trong lý thuyết của ông về chứng bất lực ngôn ngữ có thể tìm thấy trong công trình của A. R. Luria; xem *Traumatic Aphasia* [Bất lực ngôn ngữ do sang chấn tâm lý] (The Hague: Mouton, 1970).

thực hành của vượn người [ape]. Guillaume và Meyerson gợi ý rằng hành vi của vượn người có mối liên hệ họ hàng với hành vi của những người bị khiếm khuyết ngôn ngữ. Cả hai dòng nghiên cứu này đều tập trung sự chú ý vào tầm quan trọng của việc hiểu các hoạt động có tính thực hành của trẻ ở độ tuổi chỉ mới bắt đầu biết nói. Nghiên cứu của riêng tôi và các đồng nghiệp đều nhắm tới những vấn đề tương tự. Nhưng các tiền đề của chúng tôi khác với của những nhà nghiên cứu trước đây. Mối quan tâm đầu tiên của chúng tôi là miêu tả và chỉ đích xác sự phát triển của các dạng trí khôn thực hành đặc trưng ở con người.

MỐI QUAN HỆ GIỮA NGÔN NGỮ VÀ SỬ DỤNG CÔNG CỤ

Trong thí nghiệm kinh điển thực hiện với các con hắc tinh tinh⁽¹⁾, Köhler đã chứng minh sự vô ích khi cố gắng bàn rộng ra,

1- Một thí nghiệm kinh điển của Köhler trong cuốn *The Mentality of Apes*. Con hắc tinh tinh trong thí nghiệm của Köhler có trí khôn gần với trí khôn người nhất. Trí khôn của loài vượn này tương đương với trí khôn của trẻ 20 tháng (bắt đầu có biểu tượng ở trong đầu). "Nueva, một con vượn cái nhỏ được dùng vào thí nghiệm sau khi nó đến được ba ngày (ngày 11 tháng 3 năm 1914). Nó vẫn chưa làm quen với các con khác, vẫn được nhốt riêng trong lồng. Người ta đưa một cái que nhỏ vào trong lồng; nó cầm que cào mặt đất, vụn vỏ chuối lại thành đồng, rồi vô ý làm rơi cái que ở khoảng cách khoảng 70cm bên ngoài cái lồng. Mười phút sau, người ta đặt trái cây ở bên ngoài chiếc lồng, ngoài tầm với của nó. Nó định chộp lấy, tất nhiên là vô vọng, và rồi bắt cái vế bắt măn đặc trưng của loài tinh tinh: nó trể môi ra, đặc biệt là môi dưới – dài đến gần 10cm, nhìn chăm chăm người đang quan sát nó, thốt ra những âm thanh rên rĩ, và cuối cùng nằm ngửa người dưới đất – một cử chỉ "hùng biện" nhất thể hiện sự tuyệt vọng, có thể quan sát thấy trong cả những trường hợp khác nữa. Cứ như vậy, một quãng thời gian trôi qua, từ lúc nó than vãn hoặc van nài, sau khi được cho thấy trái cây, kéo dài khoảng 7 phút, tới khi nó tình cờ trông thấy cái que, nó liền ngừng rên rĩ, chộp lấy cái que, và chọc ra ngoài chiếc lồng, và dù có phần vụng về, nó đã kéo được những quả chuối lại gần tầm với. Mặt khác, Nueva, cùng lúc đó, đặt một đầu que ra vị trí phía sau mục tiêu, tức là vượt ra ngoài vị trí

dù chỉ là bàn về dấu hiệu^[1] hoặc những thao tác mang tính biểu trưng có tính sơ đẳng nhất ở động vật. Ông đã kết luận rằng việc sử dụng công cụ ở vượn người là độc lập với hoạt động có biểu tượng. Những nỗ lực tiếp theo nhằm dạy ngôn ngữ có tính năng sản [productive] cho vượn người đều không đem lại kết quả tích cực. Các thí nghiệm của ông một lần nữa cho thấy rằng hành vi có chủ đích của động vật là không phụ thuộc vào bất kỳ ngôn ngữ hoặc hoạt động sử dụng dấu hiệu nào [sign-using].

Trong nghiên cứu về lịch sử tự nhiên của trí khôn thực hành, nghiên cứu về việc sử dụng công cụ mà tách rời với việc sử dụng dấu hiệu là khá phổ biến và những nhà tâm lý học nghiên cứu về sự phát triển của các quá trình tư duy biểu tượng ở trẻ em đã theo đuổi quy trình tương tự. Do vậy, nguồn gốc và sự phát triển của ngôn ngữ nói cũng như tất cả các hoạt động sử dụng dấu hiệu khác đều được coi là độc lập với sự tổ chức các hoạt động có tính thực hành ở trẻ em. Các nhà tâm lý học thích nghiên cứu sự phát triển của việc sử dụng dấu hiệu như một ví dụ cho trí tuệ thuần túy chứ không phải là sản phẩm của lịch sử phát triển ở trẻ em. Họ thường quy việc sử dụng dấu hiệu cho sự phát hiện

mục tiêu của nó. Thí nghiệm được lặp lại, cách nhau khoảng một giờ; ở lần thứ hai, con vật viện đến cái que sớm hơn nhiều, nó sử dụng cái que khéo léo hơn; và ở lần lặp lại thứ ba, cái que được sử dụng ngay lập tức, cũng như tất cả các lần sau đó cũng vậy” (nhđ).

1- hiểu một cách tổng quát, dấu hiệu là một cái gì đứng thay thế hay đại diện cho một cái gì khác. Trong sách này, trong phạm vi của khái niệm “nội tại hóa” (internalization) quan niệm trẻ em sử dụng công cụ hay sử dụng dấu hiệu nghĩa là chúng sử dụng cái “ý nghĩa” biểu hiện ra (biểu tượng được chuyển vào trong đầu đứa trẻ) của công cụ (đồ chơi, đồ vật dùng làm đồ chơi, tình huống của trò chơi, lời nói-hình tượng âm thanh, chữ viết-dấu hiệu ngôn ngữ). Do đó “sign-use” hay “use of sign” chính là việc đứa trẻ “sử dụng ý nghĩa của dấu hiệu” để qua đó phát triển các quá trình tâm lý bậc cao (nhđ).

có tính tự phát ở trẻ em về mối tương quan giữa dấu hiệu và ý nghĩa của dấu hiệu. Như W. Stern đã phát biểu, việc thừa nhận sự thực rằng các dấu hiệu lời nói là có ý nghĩa, là “phát hiện lớn nhất trong cuộc đời của đứa trẻ”^[1]. Một số tác giả đã ấn định “khoảnh khắc” hạnh phúc này rơi vào thời điểm kết nối năm thứ nhất và năm thứ hai của đứa trẻ, coi đó như một sản phẩm của hoạt động trí óc của đứa trẻ^[2]. Việc nghiên cứu chi tiết *sự phát triển của ngôn ngữ* và các dạng sử dụng dấu hiệu khác [tức khác ngôn ngữ] được cho là không cần thiết. Thay vì thế, người ta có thói quen cho rằng tâm trí của trẻ chứa đựng tất cả các giai đoạn phát triển trí tuệ trong tương lai, chúng tồn tại ở dạng hoàn chỉnh và chỉ đang chờ thời điểm thích hợp để xuất hiện^[3].

Ngôn ngữ và trí khôn thực hành không chỉ được giả định là có nguồn gốc khác nhau, mà sự cùng tham gia của chúng vào các hoạt động thông thường cũng được coi là không có ý nghĩa căn bản về tâm lý học (như trong nghiên cứu của Shapiro và Gerke). Kể cả khi việc sử dụng ngôn ngữ và sử dụng công cụ được liên kết chặt chẽ trong một hoạt động, chúng vẫn được nghiên cứu

1- W. Stern, *Psychology of Early Childhood up to the Sixth Year of Age* [Tâm lý học của giai đoạn thơ ấu cho tới năm lên sáu tuổi] (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1924; Russian ed. Petrograd, 1915).

2- Khi một em bé biết chỉ tay vào một vật rồi nói đó là cái gì (chẳng hạn bé nói “cái bàn”) thì đó là một thành tựu có thể nói là vĩ đại nhất của đứa trẻ. Tại sao? Bởi vì trí nhớ bằng lời nói (verbal memory) có trước trí nhớ lôgic (logic memory) hay là việc ghi nhớ một vật là phải học mới có được (thuật ghi nhớ: mnemotechnic). Lần đầu tiên đứa bé biết gọi tên đồ vật. Đó là thành tựu học tập đầu đời vĩ đại nhất của bé (nhớ).

3- Đây chính là quan niệm về sự phát triển như là sự tự phát triển (unfold), như thể một cái hạt cứ thế phát triển tuần tự lên thành một cái cây. Quan niệm này chịu ảnh hưởng của tâm lý học khả năng (psychology of faculty). Vygotsky có quan niệm khác hẳn về sự phát triển (development) như được đề cập như một chủ đề chính trong sách này (nhớ).

như là những quá trình tách rời nhau thuộc về hai nhóm hiện tượng khác nhau hoàn toàn. Nhiều nhất thì sự xảy ra đồng thời của chúng được coi là một hệ quả của các yếu tố ngẫu nhiên bên ngoài.

Những người nghiên cứu về trí khôn thực hành cũng như những người nghiên cứu về sự phát triển của ngôn ngữ thường không nhận ra sự đan xen của hai chức năng này. Hệ quả là, hành vi có tính thích nghi và các hoạt động sử dụng dấu hiệu của trẻ em được đề cập như hai hiện tượng song hành – một quan điểm dẫn đến khái niệm ngôn ngữ “vị kỷ”^[1] [egocentric] của Piaget^[2]. Piaget không coi ngôn ngữ có vai trò quan trọng trong việc tổ chức các hoạt động của trẻ, ông cũng không nhấn mạnh các chức năng giao tiếp của nó, mặc dù ông buộc phải thừa nhận tầm quan trọng có tính thực hành của ngôn ngữ.

Mặc dù trí khôn thực hành và việc sử dụng dấu hiệu có thể hoạt động một cách độc lập với nhau ở trẻ nhỏ, nhưng sự thống

1- Về thuật ngữ “ngôn ngữ vị kỷ” của Piaget, xem thêm “Về ý kiến phê bình của Vygotsky đối với quyển *Ngôn ngữ và Tư duy trẻ em và Sự phán đoán và suy luận ở trẻ em*” của Jean Piaget, in trong Tiểu luận Jean Piaget dành cho đại chúng, trang 345-382, Phạm Anh Tuấn dịch, SÁCH THẬT xuất bản năm 2019. Có thể nói được rằng việc Piaget đặt ra thuật ngữ này dễ làm liên tưởng tới chứng tự kỷ ở trẻ em đã gây ra sự nhầm lẫn nhất định (nhđ).

2- J. Piaget, *The Language and Thought of the Child* [Ngôn ngữ và tư duy của trẻ em] (New York: Meridian Books, 1955; also International Library of Psychology, 1925). The differences between Vygotsky's and Piaget's views of early language development and the role of egocentric speech is treated extensively in chapter 3 of Vygotsky's *Thought and Language* (Cambridge: MIT Press, 1962) and in Piaget's volume of essays, *Six Psychological Studies* (New York: Random House, 1967) [Sự khác nhau giữa quan điểm của Vygotsky và Piaget về sự phát triển ngôn ngữ giai đoạn đầu đời và vai trò của ngôn ngữ vị kỷ được đề cập nhiều tại Chương 3 của cuốn *Thought and Language* [Ngôn ngữ và tư duy] của Vygotsky (New York: Random House, 1967).

nhất biện chứng của hai hệ thống này ở người trưởng thành chính là bản chất của hành vi phức tạp của con người. Phân tích của chúng tôi dành cho hoạt động với các biểu trưng một chức năng *tổ chức* đặc trưng, nó thâm nhập vào quá trình sử dụng công cụ và tạo ra các dạng hành vi mới mẻ một cách căn bản.

TƯƠNG TÁC XÃ HỘI VÀ SỰ BIẾN ĐỔI CỦA HOẠT ĐỘNG THỰC HÀNH

Dựa trên thảo luận ở phần trước, và được minh họa bởi công trình thực nghiệm được mô tả sau đó, có thể đưa ra kết luận sau đây: *Thời điểm quan trọng nhất của quá trình phát triển trí tuệ, nó sinh ra các dạng trí thông khôn biết trừu tượng hóa và trí khôn thực hành có tính thuần túy con người, là xảy ra khi ngôn ngữ và hoạt động thực hành, hai hướng phát triển vốn độc lập hoàn toàn với nhau trước đó, thì bây giờ hội tụ thành một.* Mặc dù việc sử dụng công cụ ở trẻ em trong giai đoạn trước khi biết nói có thể được so sánh với việc sử dụng công cụ ở loài vượn người [apes], nhưng ngay sau khi ngôn ngữ và việc sử dụng dấu hiệu được kết hợp trong một hành vi thì hành vi ấy bắt đầu được biến đổi và được tổ chức theo những đường hướng hoàn toàn mới. Việc sử dụng công cụ mang đặc trưng người hiểu theo cách như vậy tức là vượt ra ngoài phạm vi ở các loài động vật bậc cao cũng có khả năng sử dụng công cụ song bị hạn chế hơn.

Trước khi đứa trẻ bắt đầu làm chủ được hành vi của mình, chúng bắt đầu tập làm chủ môi trường xung quanh với sự hỗ trợ của tiếng nói. Điều này tạo ra những mối tương quan mới mẻ ngoài mối tương quan với sự tổ chức mới của bản thân hành vi mới. Việc tạo ra các dạng hành vi mới mẻ này, chúng chỉ có ở con người, sau đó lại tạo ra khả năng tư duy lập luận trừu tượng [hay

“trí năng” xét như đối lập với “cảm năng”: the intellect] và rồi trở thành cơ sở của sự lao động có tính sản xuất [hay “năng sản”: productive⁽¹⁾]: đây chính là hình thức sử dụng công cụ đặc trưng của con người [tức Lao động].

Quan sát trẻ em trong một tình huống thực nghiệm tương tự như tình huống của con vượn người trong thí nghiệm của Kohler cho thấy rằng trẻ em không chỉ *hành động* để cố gắng đạt tới một mục tiêu mà còn cố gắng *nói* [speak]. Ngôn ngữ, như một quy luật, xuất hiện một cách tự phát [spontaneously] và tiếp diễn gần như không gián đoạn trong suốt cuộc thực nghiệm. Nó nâng cao và liên tục nâng cao hơn nữa mỗi khi tình huống trở nên phức tạp hơn hoặc mục tiêu khó đạt tới hơn. Người ta thử ngăn chặn nó (như trong thí nghiệm của đồng nghiệp của tôi, R. R. Levina đã cho thấy) nhưng đều vô ích hoặc lại khiến đứa trẻ “đóng băng” [tức đột ngột im lặng: freeze up].

Levina đã đặt ra những vấn đề có tính thực hành cho những đứa trẻ bốn hoặc năm tuổi, chẳng hạn lấy một cái kẹo trong tủ. Kẹo được đặt ở vị trí ngoài tầm với của chúng, vì vậy đứa trẻ không thể lấy được cái kẹo một cách trực tiếp. Khi đứa trẻ càng bị thu hút vào việc lấy kẹo, thì lời nói “vị kỷ” bắt đầu tự bộc lộ ra như là một phần của sự phấn đấu tích cực của nó. Thoạt đầu, ngôn ngữ này chỉ bao gồm một sự miêu tả và phân tích tình huống, nhưng dần dần nó có thêm tính chất “kế hoạch”, việc làm này giúp cho đứa trẻ nhận ra những con đường có thể có để giải quyết vấn đề. Rốt cuộc, ngôn ngữ này được đưa vào như một phần của việc giải quyết vấn đề.

1- Nguyên nghĩa “productio” trong tiếng Latinh có nghĩa là “có khả năng tạo ra sự phát triển hơn nữa” (chứ không dừng lại ở sự lặp đi lặp lại có tính máy móc) – năng sản (nhđ).

Chẳng hạn, một bé gái bốn tuổi rưỡi được yêu cầu lấy cái kẹo ở trong tủ, bé có một chiếc ghế đẩu và một cái que để có thể làm công cụ. Mô tả của Levina như sau: (bé đứng lên chiếc ghế, im lặng quan sát, dùng cái que dò dọc theo một ngăn tủ). “Trèo lên ghế”. (Liếc nhìn người làm thực nghiệm. Đẩy cái que sang tay kia). “Có thật đó là kẹo không?”. (Ngập ngừng). “Mình có thể lấy cái kẹo từ cái ghế khác, đứng lên và lấy cái kẹo”. (Lấy cái ghế thứ hai). “Không, thế vẫn chưa được. Mình có thể dùng cái que”. (Dùng cái que chạm vào cái kẹo). “Bây giờ kẹo sẽ di chuyển”. (Chạm vào cái kẹo). “Nó đã di chuyển, mình không thể dùng ghế để lấy nó, nhưng với... nhưng cái que đã có tác dụng”.^[1]

Trong những tình huống như vậy, có vẻ như việc đưa trẻ vừa nói vừa thực hiện việc làm của nó là điều tự nhiên và cần thiết; trong nghiên cứu của mình, chúng tôi thấy rằng lời nói không chỉ đi kèm hành động thực hành mà còn đóng vai trò đặc biệt trong việc thực hiện hành động ấy. Thực nghiệm của chúng tôi chứng minh hai điều quan trọng:

(1) Ngôn ngữ của đứa trẻ cũng quan trọng như vai trò của hành động để đạt được mục tiêu. Đứa trẻ không chỉ nói về những gì nó đang làm, mà lời nói và hành động của chúng còn là một phần của *một và cùng là một chức năng tâm lý phức tạp*, được điều khiển hướng tới việc giải quyết một vấn đề trong tầm tay.

(2) Hành động do tình huống yêu cầu càng phức tạp và giải

1- Xem R. E. Levina, For L. S. Vygotsky's ideas on the planning role of speech in children, *Voprosi Psikhologii*, 14 (1938): 105-115. Although Levina made these observations in the late 1920s, they remain unpublished except for this brief explication [R. E. Levina, Về những ý tưởng của Vygotsky về vai trò lập kế hoạch ở trẻ em]. *Voprosi Psikhologii*, 14 (1938): 105-115 [Mặc dù Levina đã có những quan sát này vào cuối những năm 1920, chúng vẫn chưa được xuất bản thành sách ngoại trừ lời giải thích vắn tắt này].

pháp càng ít có tính trực tiếp, thì ngôn ngữ càng đóng vai trò quan trọng trong sự thao tác xét một cách tổng thể. Đôi khi, lời nói trở nên quan trọng có tính thiết yếu đến nỗi nếu không được phép sử dụng, đứa trẻ sẽ không thể hoàn thành nhiệm vụ được giao.

Những quan sát này dẫn tôi tới kết luận rằng *trẻ em giải quyết các nhiệm vụ thực hành với sự giúp đỡ của ngôn ngữ, cũng không khác gì với sự giúp đỡ của đôi bàn tay và đôi mắt của chúng*. Sự thống nhất này của tri giác [perception], lời nói và hành động, cuối cùng tạo ra sự nội tại hóa [internalization] của trường thị giác [visual field], đây là chủ đề trọng tâm cho mọi nghiên cứu có tính phân tích về nguồn gốc của các hành vi chỉ có ở người.

Để bàn rộng ra điểm thứ nhất trong các điểm nói trên, chúng tôi buộc phải hỏi: Cái gì thực sự phân biệt hành động “nói” của đứa trẻ với hành động của một con vượn người khi cả hai đang giải quyết một vấn đề?

Điều đầu tiên gây ngạc nhiên cho người làm thực nghiệm đó là các thao tác của đứa trẻ có sự *tự do* vô song so với ở vượn người, có tính độc lập chứ không chỉ lệ thuộc vào cấu trúc của tình huống cụ thể, trực quan. Với sự giúp đỡ của lời nói, đứa trẻ tạo ra những cơ hội để hoàn thành nhiệm vụ lớn hơn nhiều so với vượn người. Một biểu hiện quan trọng của tính linh hoạt cao hơn này đó là đứa trẻ có thể bỏ qua lần ranh giới trực tiếp giữa người hành động và mục tiêu. Thay vì thế, đứa trẻ chủ động tiến hành một số hành động có tính sơ bộ [preliminary], nó sử dụng những thứ mà chúng tôi gọi là các phương pháp có được trung gian (tức “gián tiếp”) qua công cụ. Trong quá trình giải quyết một nhiệm vụ, đứa trẻ có thể dùng đến những kích thích không nằm trong trường thị giác trực tiếp. Bằng việc sử dụng lời nói (như

vậy, lời nói chính là một loại kích thích) để tạo ra một phương án cụ thể, đứa trẻ đã vươn tới một phạm vi hoạt động rộng hơn nhiều, chứ không chỉ lợi dụng làm công cụ là những đồ vật nằm trong tầm tay, *mà đứa trẻ tự mình tìm kiếm hoặc tự mình chuẩn bị những kích thích như vậy xét như chúng có thể có ích cho việc giải quyết nhiệm vụ và lên kế hoạch cho các hành động sắp tới.*

Thứ hai, các thao tác thực hành của đứa trẻ biết nói bắt đầu dần ít mang tính xung năng [impulsive] hoặc tự phát hơn so với của vượn người. Một cách tiêu biểu, để giải quyết một nhiệm vụ được giao, vượn người liên tục làm thử nhiều lần mà không thể kiểm chế. Ngược lại, đứa trẻ biết nói thì nó biết phân chia hoạt động thành hai phần kế tiếp nhau. Nó lên kế hoạch để làm sao giải quyết vấn đề, việc lên kế hoạch này nó thực hiện bằng lời, rồi sau đó thực thi giải pháp đã được chuẩn bị, tức thể hiện ra bằng hành động công khai. Thao tác trực tiếp được thay thế bằng một quá trình tâm lý phức tạp, qua đó động cơ và các ý đồ trong đầu óc nó được tri hoãn đúng lúc [hay kịp thời: in time], và như vậy kích thích sự phát triển và hiện thực hóa động cơ và các ý đồ ấy. Cấu trúc tâm lý theo kiểu mới này không có ở loài vượn người, ngay cả ở những dạng thô sơ.

Cuối cùng, điều quan trọng có tính quyết định đó là lời nói không chỉ giúp cho đứa trẻ dễ dàng thao tác hiệu quả hơn với đồ vật mà còn giúp đứa trẻ kiểm soát hành vi của chính mình. Như vậy, khác với vượn người, với sự giúp đỡ của lời nói thì trẻ em có thêm được khả năng vừa là chủ thể vừa là đối tượng của *hành vi của chính mình*^[1].

1- Đây chính là một bước ngoặt có tính "lịch sử" trong nhận thức của đứa trẻ: đó là khả năng "phản tư" (reflexive) hay là là "ý thức phản tư" (ý thức tự ý thức về chính mình". Loài vật không có khả năng này, loài vật chỉ hành

Nghiên cứu thực nghiệm về ngôn ngữ vị kỷ của trẻ em có tham gia vào các hoạt động khác nhau như được minh họa bởi Levina đã đưa ra sự kiện thứ hai có tầm quan trọng to lớn được chúng tôi chứng minh trong các thực nghiệm của mình: lượng tương quan của lời nói vị kỷ [relative amount of egocentric speech], như Piaget đo được bằng các phương pháp của ông, gia tăng theo tương quan với độ khó của nhiệm vụ⁽¹⁾. Trên cơ sở các thí nghiệm nói trên, các cộng sự và tôi đã phát triển giả thuyết rằng lời nói vị kỷ của trẻ em nên được coi là hình thức chuyển tiếp giữa lời nói bên ngoài và lời nói bên trong. Về mặt chức năng, ngôn ngữ vị kỷ chính là nền tảng của ngôn ngữ bên trong [tự nói thầm trong đầu: internal speech], mặc dù khi nó biểu lộ ra bên ngoài [ngôn ngữ giao tiếp với bên ngoài], nó đã được gắn sẵn trước đó trong lời nói giao tiếp [communicative speech].

Một cách để trẻ dùng nhiều lời nói vị kỷ hơn là làm cho nhiệm vụ phức tạp lên theo cách sao cho đứa trẻ không thể sử dụng trực tiếp các công cụ để giải quyết nhiệm vụ ấy. Khi đối mặt với một nhiệm vụ như vậy, việc sử dụng ngôn ngữ theo sự xúc cảm gia tăng theo đồng thời đứa trẻ cố gắng để đạt tới một giải pháp ít có tính tự động hơn, thông minh hơn. Xét trên phương diện ngôn ngữ lời nói, đứa trẻ tìm kiếm một kế hoạch mới và sự phát ngôn của nó làm biểu lộ ra mối liên hệ chặt chẽ giữa ngôn

động theo “cảm năng”, chúng chỉ có các “động thái” (tương tự như đứa bé ở giai đoạn trí khôn thực hành chưa biết nói). Kể từ sau đó, đứa trẻ không còn sử dụng công cụ (ở bên ngoài đầu óc nó) một cách tự phát. Rồi khi đi học thì đây là một khả năng không có không xong. Ta nhớ lại một luận điểm của Vygotsky: ý thức phản tư đi qua cánh cửa của các khái niệm khoa học (Vygotsky, *Về vấn đề giáo dục nhà trường và sự phát triển*, xuất bản năm 1956). (nhđ).

1- Piaget, *Language and Thought*, tr. 110 [Ngôn ngữ và tư duy].

ngữ vị kỷ và ngôn ngữ giao tiếp xã hội [xã hội hóa: socialized]. Điều này được thấy tốt nhất khi người làm thực nghiệm rời khỏi phòng hoặc không trả lời yêu cầu giúp đỡ của đứa trẻ. Khi bị tước đi cơ hội tham gia vào ngôn ngữ xã hội, đứa trẻ ngay lập tức chuyển sang ngôn ngữ vị kỷ.

Mặc dù hai chức năng ngôn ngữ này có mối quan hệ lẫn nhau rõ ràng trong bối cảnh này, nhưng điều quan trọng cần nhớ là ngôn ngữ vị kỷ được liên kết với ngôn ngữ xã hội ở nhiều hình thức có tính chuyển tiếp [chuyển tiếp giữa ngôn ngữ bên trong và ngôn ngữ bên ngoài]. Minh họa quan trọng đầu tiên về mối liên hệ này giữa hai chức năng ngôn ngữ xảy ra khi đứa trẻ nhận thấy nó không có khả năng tự giải quyết vấn đề. Khi ấy nó quay sang một người lớn nào đó và mô tả bằng lời cái phương pháp mà nó không thể tự thực hiện một mình. Sự thay đổi lớn nhất về khả năng sử dụng ngôn ngữ như một công cụ giải quyết vấn đề ở một đứa trẻ là khi ngôn ngữ xã hội (thứ đã được sử dụng trước đó để nói chuyện với người lớn) *được xoay trục hướng vào bên trong* [turned inward]. Thay vì cầu khẩn người lớn, đứa trẻ cầu khẩn chính mình; bằng cách này, ngôn ngữ bắt đầu đảm đương *chức năng cá nhân* [intrapersonal function] bên cạnh công dụng tương tác cá nhân [interpersonal use]. Khi đứa trẻ thực sự phát triển, nó có thêm một phương pháp của hành vi để hướng dẫn cho bản thân mà trước đó đã được sử dụng trong mối tương giao với người khác, lúc này đứa trẻ tổ chức các hành vi của mình theo một hình thức hành vi có tính xã hội, nó thành công trong việc áp dụng một thái độ xã hội cho chính mình. *Lịch sử của quá trình nội tại hóa ngôn ngữ xã hội* cũng đồng thời là lịch sử của sự xã hội hóa đối với trí năng thực hành của trẻ em [socialization of practical intellect].

Mối tương quan giữa ngôn ngữ và hành động là mối tương quan năng động trong trục phát triển của đứa trẻ. Mối tương quan có tính cấu trúc thì có thể thay đổi, thậm chí ngay quá trình thực hiện một thực nghiệm. Sự thay đổi có xoay trục này [crucial] này xảy ra như sau: ở giai đoạn đầu, ngôn ngữ đi kèm với các hành động của đứa trẻ và phản ánh những thay đổi trong cách giải quyết vấn đề ở hình thức gián đoạn và hỗn loạn. Ở giai đoạn sau, ngôn ngữ ngày càng chuyển theo hướng tới điểm xuất phát của quá trình để nó đi trước [precede] sự hành động. Lúc này ngôn ngữ hoạt động như một sự hỗ trợ cho một kế hoạch đã được hình thành nhưng còn chưa được hiện thực hóa bằng hành vi. Một so sánh tương đồng thú vị có thể được thấy ở ngôn ngữ của đứa trẻ khi đang vẽ (xem chương 8). Trẻ nhỏ chỉ gọi tên các vật mà mình vẽ sau khi vẽ xong; nó cần phải nhìn thấy vật trước khi có thể quyết định vật ấy là cái gì. Khi trẻ lớn hơn, nó có thể quyết định trước điều mà mình sắp vẽ. Sự chuyển di của sự gọi tên có nghĩa nó báo hiệu một sự thay đổi về chức năng của ngôn ngữ. Lúc đầu, ngôn ngữ đi sau hành động, nó được tạo ra và bị chi phối bởi hoạt động. Tuy nhiên, ở giai đoạn sau đó, khi ngôn ngữ chuyển đến điểm xuất phát của một hành động, một mối tương quan mới mẻ giữa ngôn ngữ và hành động liền xuất hiện. Lúc này, ngôn ngữ hướng dẫn, qui định và chi phối quá trình hành động, chức năng lập kế hoạch của ngôn ngữ, nó được thêm vào chức năng hiện có của ngôn ngữ, chức năng phản ánh thế giới bên ngoài^[1].

Hệt như một cái khuôn tạo ra hình dạng cho vật chất, ngôn

1- A fuller description of these experiments is presented in chapter 7 of *Thought and Language* [Một mô tả đầy đủ hơn về các thực nghiệm này được trình bày ở Chương 7 của cuốn *Tư duy và Ngôn ngữ*].

ngữ có thể định hình một hoạt động thành một cấu trúc. Tuy nhiên, cấu trúc ấy có thể được thay đổi hoặc định hình [shaped] lại khi đứa trẻ em học cách sử dụng ngôn ngữ theo cách cho phép chúng vượt ra ngoài phạm vi kinh nghiệm trước đó, ấy là khi chúng lập kế hoạch cho việc chúng sẽ làm. Ngược lại quan niệm về sự phát hiện đột ngột¹⁾ [sudden discovery] được phổ biến bởi Stern, chúng tôi hình dung hoạt động trí tuệ và ngôn ngữ như một chuỗi các giai đoạn trong đó chức năng cảm xúc và chức năng giao tiếp của lời nói được mở rộng nhờ có thêm chức năng lập kế hoạch. Kết quả là theo thời gian đứa trẻ có được khả năng tham gia vào các thao tác phức tạp.

Khác với vượn người, mà Kohler nói rằng chúng là “nô lệ của trường thị giác của chính mình”; trẻ em học được sự độc lập-tự chủ đối với môi trường cụ thể xung quanh mình; xét về mặt *không gian*, là cái gì hiển nhiên và “được đem lại” một cách trực tiếp, đứa trẻ ngừng hành động. Sau khi đứa trẻ học được cách sử dụng chức năng lên kế hoạch bằng ngôn ngữ của chính mình một cách hiệu quả, trường tâm lý của đứa trẻ sẽ thay đổi một cách triệt để. Một cái nhìn về tương lai giờ đây là một phần không tách rời của việc tiếp cận với thế giới xung quanh. Trong các chương tiếp theo, tôi sẽ mô tả chi tiết hơn quá trình phát triển của một vài chức năng tâm lý có tính trung tâm này.

Để tóm tắt lại những gì vừa được đề cập cho tới phần này: Năng lực đặc trưng chỉ có ở con người về ngôn ngữ giúp cho đứa trẻ có thể lo liệu các công cụ phụ trợ để giải quyết các nhiệm vụ khó khăn, để vượt bỏ những hành động có tính xung năng, để lên

1- Tức là đứa trẻ “bỗng nhiên hiểu ra”. Xét về mặt nhận thức xét như là sự nhận thức thì điều này không sai. Tuy nhiên, chúng ta nhớ rằng Vygotsky quan tâm nhiều tới “quá trình” hơn là “thời điểm” (nhđ).

kế hoạch giải quyết vấn đề trước khi thực thi và để làm chủ hành vi của chính mình. Các dấu hiệu [sign] và từ ngữ [word] trước tiên và trên hết phục vụ đứa trẻ như một phương tiện của tiếp xúc xã hội với người khác. Các chức năng nhận thức [cognitive] và tương giao [communicative] của ngôn ngữ sau đó trở thành cơ sở của một dạng hoạt động mới và ưu việt ở trẻ em, phân biệt trẻ em với các loài vật.

Những sự thay đổi như tôi vừa mô tả không diễn ra theo một chiều [one-dimensional], hay thậm chí theo một kiểu duy nhất. Nghiên cứu của chúng tôi chỉ ra rằng những đứa trẻ còn rất nhỏ giải quyết vấn đề bằng cách sử dụng theo cách dung hợp các quá trình một cách rất độc đáo. Ngược lại, người lớn phản ứng một cách khác nhau với các đồ vật và con người, trẻ nhỏ dường như kết hợp hành động và lời nói khi phản ứng với cả đồ vật lẫn sinh vật xã hội [social being]. Tính dung hợp này [fusion] của hoạt động là tương tự như tính “pha trộn” của tri giác [syncretism] đã được nhiều nhà tâm lý học phát triển mô tả.

Tính diễn ra không bằng phẳng suôn sẻ [unevenness] như tôi đang nói đến được thấy khá rõ trong tình huống trẻ nhỏ không thể giải quyết công việc trước mắt một cách dễ dàng, chúng kết hợp những nỗ lực trực tiếp để đạt được kết thúc như mong đợi với sự phụ thuộc vào lời nói cảm xúc. Có lúc, lời nói bày tỏ những mong muốn của đứa trẻ, nhưng cũng có lúc nó thay thế cho việc đạt được mục tiêu một cách hiện thực. Đứa trẻ có thể cố gắng để giải quyết nhiệm vụ qua sự phát biểu bằng lời nói và bằng cách kêu gọi sự giúp đỡ của người làm thực nghiệm. Sự pha trộn các hình thức hoạt động này ban đầu gây bối rối, song những quan sát tiếp theo đã khiến chúng tôi chú ý đến một chuỗi các

hành động làm sáng tỏ ý nghĩa của hành vi này của đứa trẻ trong những hoàn cảnh như vậy. Chẳng hạn, sau khi làm được một số hành động có liên hệ với nhau rất thông minh, chúng sẽ giúp đứa trẻ giải quyết thành công một vấn đề cụ thể nào đó, thì đứa trẻ, bất ngờ gặp phải một khó khăn, nó đột nhiên ngừng mọi cố gắng và quay sang cầu cứu người làm thực nghiệm. Mọi trở ngại đối với các nỗ lực giải quyết vấn đề của đứa trẻ đều có thể làm gián đoạn hoạt động của nó. Sự cầu cứu người khác bằng lời nói là một nỗ lực để lấp vào chỗ gián đoạn mà hành động của trẻ vừa bộc lộ. Bằng cách đặt câu hỏi, đứa trẻ chỉ ra rằng thực ra nó đã lập được một kế hoạch để giải quyết nhiệm vụ trước mắt, nhưng không thể thực thi được tất cả các thao tác cần thiết.

Qua những trải nghiệm lặp đi lặp lại kiểu này, đứa trẻ ngầm học được (học nhẩm trong đầu) việc lên kế hoạch cho hoạt động của mình. Đồng thời, đứa trẻ tranh thủ nhận sự hỗ trợ của người khác, tùy theo yêu cầu mà vấn đề đặt ra cho chúng. Khả năng kiểm soát hành vi của người khác trở thành một phần thiết yếu trong hoạt động thực tiễn của đứa trẻ.

Thoạt đầu, việc trẻ giải quyết một vấn đề có sự kết hợp với người khác là không phân biệt được về vai trò của đứa trẻ và vai trò của người giúp đỡ chúng; việc làm của đứa trẻ là một chỉnh thể có tính pha trộn của cả hai. Nhiều lần chúng tôi đã quan sát thấy rằng trong quá trình giải quyết một nhiệm vụ, đứa trẻ trở nên bối rối bởi vì nó bắt đầu kết hợp logic về cái nó đang làm với logic của vấn đề giống hệt như nó đã giải quyết được với sự hợp tác của người khác. Đôi khi hành động hỗn hợp này [syncretic] thể hiện ra khi đứa trẻ nhận ra sự vô vọng của các nỗ lực trực tiếp để giải quyết vấn đề. Và như ví dụ được lấy trong nghiên cứu

của Levina [đưa trẻ dùng cái que để lấy cái kẹo], đưa trẻ làm việc với các đối tượng của sự chú ý của nó theo phương cách bình đẳng giữa lời nói và cái que, việc này chứng minh cho mối liên kết có tính nền tảng và không thể tách rời giữa lời nói và hành động của đứa trẻ; sự thống nhất này trở nên đặc biệt rõ ràng khi được so sánh với sự phân lìa của các quá trình này ở người lớn.

Tóm tắt lại, để cho trẻ em đương đầu với một vấn đề hơi phức tạp một chút với chúng để chúng biểu lộ nhiều phản ứng phức tạp, bao gồm những nỗ lực trực tiếp để đạt được mục tiêu, sử dụng công cụ, lời nói hướng tới người đang tiến hành thực nghiệm hoặc lời nói chỉ đơn giản là đi kèm hành động, và cầu khẩn trực tiếp bằng lời nói tới bản thân đối tượng mà nó chú ý.

Nếu được phân tích một cách năng động, thì sự pha trộn này của lời nói và hành động có một chức năng rất đặc trưng trong lịch sử phát triển của đứa trẻ, nó cũng chứng minh logic của nguồn gốc phát sinh của chính chức năng này. Ngay từ những ngày đầu trong sự phát triển của mình, các hoạt động của đứa trẻ đã có thêm ý nghĩa riêng trong một hệ thống của hành vi xã hội và được hướng tới một mục đích xác định, bị khúc xạ qua lăng kính của môi trường của đứa trẻ. Con đường từ đồ vật tới đứa trẻ và từ đứa trẻ tới đồ vật là đi qua một người khác. Cấu trúc phức tạp này ở người là sản phẩm của một quá trình phát triển có nguồn gốc sâu xa trong những mối liên kết giữa lịch sử cá nhân và lịch sử xã hội.

2.

Sự phát triển của tri giác và sự chú ý

Tính liên kết giữa sử dụng công cụ và sử dụng ngôn ngữ có tác động tới một vài chức năng tâm lý, đặc biệt là tri giác, các thao tác cảm giác-vận động, và sự chú ý, mỗi chức năng này là một phần của hệ thống năng động của hành vi. Nghiên cứu thực nghiệm về sự phát triển chỉ rõ rằng các mối liên hệ hoặc các mối tương quan giữa các chức năng ấy cấu thành các hệ thống sẽ thay đổi một cách triệt để trong quá trình phát triển của đứa trẻ, và từng chức năng riêng biệt cũng vậy. Xem xét lần lượt từng chức năng, tôi sẽ khám phá cách thức ngôn ngữ đưa vào những thay đổi về chất ở cả hình thức của nó lẫn mối tương quan của nó với các chức năng khác.

Nghiên cứu của Kohler nhấn mạnh tầm quan trọng của cấu trúc của trường thị giác trong việc tổ chức hành vi thực hành của con vượn người. Toàn bộ quá trình giải quyết vấn đề [của con vượn người trong thí nghiệm của Köhler] thực chất là được quyết định bởi khả năng tri giác của nó. Trên phương diện này [phương diện tri giác], Kohler có nhiều lý do để tin rằng những con vật trong các thí nghiệm của ông bị ràng buộc bởi trường giác quan của chúng ở mức độ lớn hơn nhiều so với ở người trưởng thành. Chúng không có khả năng thay đổi trường giác quan của chúng bằng sự cố gắng có chủ ý. Thật vậy, điều này sẽ có ích khi ta coi đó như một quy luật chung về sự phụ thuộc của mọi hình thái tự nhiên của tri giác vào cấu trúc của trường giác quan.

Tuy nhiên, bởi vì trẻ em là *người* [human] cho nên sự tri giác của đứa trẻ sẽ không phát triển như một sự liên tục trực tiếp hay một sự hoàn thiện tiếp theo của tri giác động vật, ngay cả của những loài vật được xếp ở vị trí gần nhất với loài người. Các thí nghiệm được tiến hành để làm rõ vấn đề này đã dẫn chúng ta phát hiện một số quy luật cơ bản nói lên những đặc điểm của các hình thức tri giác bậc cao của con người.

Loạt thí nghiệm đầu tiên liên quan tới các giai đoạn phát triển của tri giác hình ảnh ở trẻ em. Các thí nghiệm tương tự mô tả các khía cạnh cụ thể của tri giác ở trẻ em và sự phụ thuộc của tri giác vào các cơ chế tâm lý bậc cao đã được Binet tiến hành đầu tiên và được Stern phân tích chi tiết⁽¹⁾. Cả hai tác giả này đều thấy rằng cách trẻ nhỏ mô tả tranh ảnh là khác nhau ở các giai đoạn phát triển kế tiếp nhau. Một bé 2 tuổi thường giới hạn sự mô tả của mình vào việc tách các vật ở trong bức tranh. Trẻ lớn hơn thì mô tả các hành động và chỉ ra các mối tương quan phức tạp giữa các vật tách rời nhau trong tranh. Từ những quan sát này, Stern suy ra rằng giai đoạn trẻ em nhận thức các vật tách rời là giai đoạn đến trước giai đoạn trẻ nhận thức các hoạt động hay các mối liên hệ đi kèm với các vật đó, nghĩa là khi đứa trẻ tri giác được các hoạt động và ngoài ra còn tri giác được các mối tương quan của các hoạt động ấy với các vật, tức là lúc này đứa trẻ tri giác bức tranh như một chỉnh thể. Tuy nhiên, nhiều quan sát tâm lý học lại gián tiếp gợi ra ý tưởng rằng các quá trình tri giác của trẻ em ban đầu được hợp nhất với nhau và chỉ sau đó mới dần trở nên được khu biệt hơn.

1- A. Binet, "Perception de l'enfant" [Sự tri giác của trẻ em] *Revue Philosophique*, 30 (1890): 582-611. Stern, *Psychology of Early Childhood*, Tạp chí triết học, 30 (1890): tr. 582-611. Stern, Tâm lý học trẻ thơ].

Chúng tôi đã giải quyết được mâu thuẫn giữa hai lập trường nói trên bằng một thí nghiệm lặp lại nghiên cứu của Stern về cách trẻ em mô tả các bức tranh, chúng tôi đã yêu cầu trẻ truyền đạt lại nội dung của bức tranh mà không sử dụng đến lời nói. Chúng tôi gợi ý trẻ có thể diễn đạt bằng *pantomime* [kịch câm]. Đứa trẻ hai tuổi, mà theo sơ đồ của Stern thì vẫn ở giai đoạn phát triển của “vật” tách rời, đã tri giác các đặc điểm có tính năng động [dynamic] của bức tranh và mô phỏng lại một cách dễ dàng bằng kịch câm. Điều mà Stern coi là đặc điểm của các kỹ năng tri giác ở trẻ đã chứng tỏ đó là một sản phẩm của những hạn chế của *sự phát triển ngôn ngữ* của đứa trẻ, hoặc nói cách khác, là một đặc điểm nổi bật của việc đứa trẻ *diễn đạt bằng ngôn ngữ những gì tri giác được*.

Một loạt các quan sát liên quan đã vén mở cho thấy việc dán nhãn định loại một vật [labeling] là chức năng chính của ngôn ngữ mà trẻ nhỏ sử dụng. Việc làm này cho phép đứa trẻ chọn một vật cụ thể, tách vật ấy ra khỏi toàn bộ tình huống mà nó đang tri giác. Tuy nhiên, đứa trẻ đồng thời “làm đẹp” [embellish] các từ ngữ đầu tiên của mình bằng chính những động tác biểu cảm [expressive], những động tác này bù đắp cho những khó khăn của đứa trẻ khi muốn giao tiếp có ý nghĩa bằng ngôn ngữ. Bằng các từ [word], đứa trẻ chọn ra các yếu tố riêng biệt, do đó nó khắc phục cấu trúc tự nhiên của trường giác quan và hình thành các trọng tâm có tính cấu trúc mới, năng động, được đưa vào một cách nhân tạo [artificially introduced]. Đứa trẻ bắt đầu tri giác thế giới không chỉ bằng đôi mắt mà còn bằng ngôn ngữ của mình. Do đó, tính tức thời của tri giác “tự nhiên” được thay thế bằng một quá trình trung gian phức tạp; xét như là quá trình trung

gian, ngôn ngữ trở thành một phần thiết yếu trong sự phát triển nhận thức của đứa trẻ.

Về sau, các cơ chế tinh thần liên quan tới ngôn ngữ có thêm một chức năng mới; sự tri giác được biểu lộ ra bằng lời nói ở đứa trẻ mà không còn bị giới hạn vào chức năng dán nhãn định loại sự vật [labelling]. Ở giai đoạn tiếp theo này của sự phát triển, ngôn ngữ có thêm chức năng làm công việc tổng hợp, chức năng này đến lượt nó lại là có tính công cụ để đạt được các dạng tri giác phức tạp hơn nữa. Những thay đổi này đem lại cho tri giác của con người một đặc điểm hoàn toàn mới, được phân biệt hoàn toàn với các quá trình tương tự ở những loài động vật bậc cao.

Vai trò của ngôn ngữ trong tri giác là rất rõ rệt, bởi những khuynh hướng ẩn tàng đối lập nhau trong bản chất của tri giác hình ảnh và ngôn ngữ. Các yếu tố độc lập ở trong một trường thị giác được tri giác một cách đồng thời; theo nghĩa này, *tri giác hình ảnh là có tính toàn vẹn* [integral]. Ngôn ngữ, mặt khác, đòi hỏi phải có sự xử lý theo chuỗi liên tiếp [sequential processing]. Mỗi yếu tố được dán nhãn riêng biệt và sau đó được liên kết trong một cấu trúc câu, qua đó *làm cho lời nói về bản chất là có tính phân tích* [analytical].

Nghiên cứu của chúng tôi đã cho thấy rằng ngay cả ở những giai đoạn rất sớm của sự phát triển, ngôn ngữ và tri giác là có gắn kết với nhau. Ở trường hợp đứa trẻ phải giải những bài tập không được dùng đến lời nói, dù một vấn đề được giải quyết mà không âm thanh nào được thốt ra, thì ngôn ngữ vẫn có đóng một vai trò ở trong kết quả. Những phát hiện này chứng minh đúng cho luận điểm tâm lý ngôn ngữ học [psychological linguistics] đã được A. Potebnya phát biểu từ nhiều năm trước, người đã

ủng hộ sự phụ thuộc lẫn nhau tất yếu giữa tư duy và ngôn ngữ ở con người^[1].

Một đặc điểm của sự tri giác của con người – nó xuất hiện ở độ tuổi còn rất nhỏ – đó là *sự tri giác các vật thực tồn*. Đây là điều không có bất cứ sự so sánh loại suy nào từ sự tri giác của động vật. Theo nội dung thuật ngữ trên, tôi muốn nói rằng ta không nhìn thế giới này một cách giản đơn về màu sắc hay hình thù, mà còn xét như một thế giới với nghĩa [sense] và ý nghĩa [meaning]. Tôi không chỉ đơn thuần nhìn thấy một thứ hình tròn màu đen có hai kim; tôi nhìn một chiếc đồng hồ và tôi có thể phân biệt kim này với kim kia. Một số bệnh nhân bị tổn thương não bộ nói rằng, khi họ nhìn một chiếc đồng hồ, họ thấy cái gì đó hình tròn màu trắng, với hai dải thép mỏng, nhưng họ không biết đó là cái đồng hồ; những người như vậy đã mất đi mối quan hệ thực tế của họ với các đồ vật. Những quan sát này gợi ý rằng mọi tri giác của con người đều bao gồm những sự tri giác được phân loại hơn là những sự tri giác tách biệt.

Sự quá độ có tính phát triển sang các dạng hành vi mới về chất không chỉ bị giới hạn trong những thay đổi về tri giác. Tri giác là một phần của một hệ thống năng động của hành vi; do đó, mối tương quan giữa các quá trình biến đổi của tri giác và những biến đổi của các hoạt động trí tuệ khác là có tầm quan trọng hàng đầu. Điểm này được minh họa bằng các nghiên cứu của chúng tôi về hành vi lựa chọn [choice behavior], nó cho thấy mối tương quan luôn thay đổi giữa tri giác và hành vi vận động ở trẻ nhỏ.

1- A. A. Potebnya, *Thought and Language* [Ngôn ngữ và tư duy] (Kharkhov, 1892), tr. 6.

NHỮNG NGHIÊN CỨU VỀ HÀNH VI LỰA CHỌN Ở TRẺ EM

Chúng tôi yêu cầu một nhóm trẻ 4 hoặc 5 tuổi ấn vào một trong 5 phím trên bàn phím trong khi các em nhận diện từng kích thích một trong một chuỗi những kích thích bằng hình ảnh được gán cho mỗi phím. Bởi vì nhiệm vụ này vượt quá khả năng của đứa trẻ nên nó gây ra những khó khăn nghiêm trọng và đòi hỏi trẻ phải gắng nhiều hơn để giải quyết vấn đề. Có lẽ kết quả đáng chú ý nhất đó là toàn bộ quá trình lựa chọn của trẻ *đều thể hiện ra bên ngoài* [external], và tập trung vào phạm vi vận động, do đó, nó cho phép người làm thực nghiệm quan sát được ngay chính bản chất của quá trình lựa chọn trong những vận động [movement] của đứa trẻ. Đứa trẻ thực hiện việc lựa chọn của mình trong khi làm bất cứ sự vận động nào mà việc lựa chọn đòi hỏi.

Xét về cấu trúc, sự quyết định của đứa trẻ không giống với quá trình ở người trưởng thành một chút nào. Người trưởng thành đưa ra quyết định sơ bộ thầm trong đầu [internally] rồi sau đó thực hiện sự lựa chọn này ở hình thức của một sự vận động [movement] riêng rẽ để thực thi kế hoạch. Ở trẻ em, sự lựa chọn phần nào giống với *sự lựa chọn các vận động bị hoãn lại của chính mình* [delayed]. Sự do dự trong tri giác được phản ánh trực tiếp trong cấu trúc của sự vận động. Các vận động của trẻ là rất nhiều những sự mò mẫm không có tính tập trung, chúng làm gián đoạn và kế tiếp lẫn nhau. Chỉ cần lướt nhìn qua biểu đồ theo dõi vận động của trẻ là đủ để thuyết phục một ai đó tin vào bản chất vận động cơ bản của quá trình này.

Sự khác biệt chủ yếu giữa quá trình đưa ra lựa chọn của trẻ và của người lớn là đối với trẻ em thì một loạt các vận

động thử sai cấu thành quá trình lựa chọn. Đứa trẻ không lựa chọn *sự kích thích* [stimulus] (cái phím cần thiết) như là điểm khởi đầu cho sự vận động sau đó, mà lựa chọn *sự vận động* nói chung [the movement], như là xuất phát điểm cho sự vận động tiếp theo, mà sử dụng lời chỉ dẫn để hướng dẫn kiểm tra lại các kết quả. Như vậy, đứa trẻ giải quyết việc lựa chọn của nó không phải bằng một quá trình trực tiếp của tri giác hình ảnh mà bằng sự vận động, đứa trẻ do dự trước hai kích thích, những ngón tay của nó di chuyển từ phím này sang phím khác, đi được giữa chừng rồi lại quay lại. Khi đứa trẻ chuyển hướng chú ý sang một vị trí mới, bằng cách này nó tạo ra một tiêu điểm mới cho cấu trúc năng động của tri giác, bàn tay của nó ngoan ngoãn di chuyển hướng tới cái tiêu điểm mới này, phối hợp với mắt. Nói tóm lại, sự vận động không bị tách rời khỏi tri giác: hai quá trình này trùng khớp với nhau một cách gần như chính xác.

Ở hành vi của những loài động vật bậc cao, tri giác hình ảnh tạo thành một phần của một chỉnh thể phức tạp hơn theo một cách tương tự. Loài vượn người không tri giác tình huống trực quan một cách thụ động; một cấu trúc hành vi phức tạp bao gồm các yếu tố phản xạ, cảm năng, vận động và trí khôn được hướng tới việc đạt được cái đối tượng thu hút nó. Các vận động của con vượn người cấu thành sự tri giác liên tục năng động và có tính trực tiếp của nó. Ở trẻ nhỏ, phản ứng sớm này, nó là sự phản ứng có cấu trúc lỏng lẻo, trải qua một sự thay đổi tận nền tảng ngay sau khi chức năng tâm lý phức tạp hơn được sử dụng trong quá trình lựa chọn. Cái quá trình mang tính tự nhiên ở động vật sau đó sẽ được biến đổi thành một hoạt động tâm lý bậc cao.

Tiếp theo thực nghiệm được mô tả ở trên, chúng tôi đã thử đơn giản hóa bài tập phản ứng lựa chọn, bằng cách đánh dấu mỗi phím đàn bằng một dấu hiệu tương ứng, điều này có tác dụng như sự kích thích bổ sung ngõ hầu đứa trẻ có thể điều khiển hoặc tổ chức quá trình lựa chọn. Khi một mục tiêu kích thích xuất hiện, đứa trẻ được yêu cầu ấn tay vào cái phím đã được đánh dấu dấu hiệu tương ứng. Một đứa trẻ mới lên 5 hoặc 6 tuổi có thể hoàn thành nhiệm vụ đó một cách dễ dàng. Việc bổ sung thành phần mới này thay đổi triệt để cấu trúc của quá trình lựa chọn. Thao tác sơ đẳng, có tính “tự nhiên” được thay thế bằng một thao tác khác mới hơn và phức tạp hơn. Nhiệm vụ thì đơn giản hơn song khơi gợi một sự phản ứng có cấu trúc phức tạp hơn. Khi đứa trẻ chú ý tới dấu hiệu bổ sung để tìm cái phím tương ứng với kích thích được đưa ra, thì nó không còn bộc lộ những xung vận động nảy sinh trực tiếp từ tri giác nữa. Không còn những vận động dò dẫm không chắc chắn, chơi vơi, như chúng ta đã quan sát thấy trước đó ở phản ứng lựa chọn mà không dùng những hỗ trợ bổ sung.

Việc sử dụng các dấu hiệu bổ sung phá vỡ sự hợp nhất của trường giác quan và hệ thống vận động, và như vậy có thể tạo ra các kiểu hành vi mới. Một “rào cản chức năng” được tạo ra giữa thời điểm ban đầu và thời điểm kết thúc của phản ứng lựa chọn; đứa trẻ thoát đầu cảm thấy một sức đẩy trực tiếp để nó tiếp tục nhưng bỗng nó như bị “tắt dòng” [shunted] khỏi những lần nó làm thử ban đầu [preliminary circuit]. Lúc trước, đứa trẻ giải quyết vấn đề theo kiểu bốc đồng bản năng thì nay đã giải quyết dựa theo một mối liên kết được thiết lập ở trong đầu óc nó giữa kích thích và dấu hiệu bổ sung tương ứng với kích thích. Trước,

vận động là sự lựa chọn, nay nó chỉ có vai trò để hoàn thiện cho thao tác đã được chuẩn bị. *Hệ thống các dấu hiệu tái cấu trúc lại toàn bộ quá trình tâm lý và cho phép đưa trẻ làm chủ sự vận động của chính mình. Nó cấu trúc lại quá trình lựa chọn dựa trên một cơ sở hoàn toàn mới.* Sự vận động được tách ra khỏi sự tri giác trực tiếp và chịu sự kiểm soát của chức năng của dấu hiệu [sign function] trong sự phản ứng lựa chọn. Đây chính là một sự phát triển, nó đại diện cho một sự cắt đứt có tính nền tảng với “lịch sử tự nhiên” của hành vi và bắt đầu có sự quá độ từ hành vi thô sơ của các loài động vật [động vật bậc cao] tiến lên hành vi trí tuệ bậc cao chỉ có ở con người.

Sự chú ý [attention] phải được trao vị trí đầu tiên trong số các chức năng quan trọng trong cấu trúc tâm lý làm nền tảng cho việc sử dụng công cụ [use of tools]. Hãy bắt đầu bằng Kohler, các học giả đã nhận thấy rằng một người có khả năng hay không có khả năng [ability or inability] để chuyển hướng sự chú ý là yếu tố quyết định có tính thực chất trong sự thành công hay thất bại của bất kỳ hoạt động thực tiễn nào. Tuy nhiên, sự khác biệt giữa trí khôn thực hành [practical intelligence] ở trẻ em và ở động vật là trẻ em có khả năng cấu trúc lại⁽¹⁾ sự tri giác của chúng và do đó tự giải phóng mình khỏi những cấu trúc “được đem lại” của trường tri giác [tức cái cấu trúc bị trường thị giác qui định một cách trực tiếp: the given structure]. Với sự giúp đỡ của chức năng chỉ dẫn [indicative] của các từ ngữ, đưa trẻ bắt đầu làm chủ sự chú ý của

1- “Cấu trúc” (structure) là tập hợp các mối tương quan không thay đổi (invariant) mặc dù cái “tập hợp” ấy lại có thể có những sự biến đổi hình thức nào đó. Ví dụ: khi một giai điệu bản nhạc di chuyển nó vẫn bảo tồn các mối quan hệ giữa các nốt nhạc mặc dù các nốt bị thay đổi. Trong tâm lý học Gestalt, cấu trúc thường được dùng thay cho “form” (diện mạo hay hình thái tổng thể) (nhđ).

chính mình, qua đó tạo ra các tâm điểm có tính cấu trúc mới mẻ trong tình huống được tri giác. Như K. Koffka đã diễn đạt một cách khéo léo, rằng đứa trẻ có thể tự qui định cho mình “tâm điểm hấp dẫn nó” [center of gravity] trong trường tri giác; hành vi của đứa trẻ không bị điều chỉnh duy nhất bởi sự nổi bật của các yếu tố cá biệt trong trường tri giác. Đứa trẻ đánh giá sự quan trọng tương quan của những yếu tố này, chọn ra những “hình thái” [figure⁽¹⁾] mới từ “nền” [background] và do đó mở rộng khả năng kiểm soát các hành động của mình⁽²⁾.

Ngoài việc tổ chức lại trường không gian-thị giác, với sự giúp đỡ của ngôn ngữ, đứa trẻ tạo ra được một trường thời gian [time field] đúng như có thể tri giác và có thể tri giác và “có thực”

1- Đây là một khái niệm của Tâm lí học Gestalt [Tâm lí học hình thái]. Đó là mối tương quan ảnh và nền: theo tâm lí học Gestalt (nhà tâm lí học Đan Mạch Edgar Rubin, sinh 1886, mất 1951) khi ta nhìn một vật thì sự tri giác của ta gồm có *hình thái*, là những gì rõ ràng và thống nhất, là cái ta chú ý tới (đối tượng của chú ý) và nền, gồm tất cả những gì không được chú ý đến. Đó là mối tương quan giữa hình thái và nền. Khi ta thay đổi sự chú ý, tức tập trung sự chú ý vào một hình thái nào đó thì cũng thay đổi luôn mối tương quan này. Trên thực tế, việc thay đổi sự chú ý diễn ra cực nhanh (mà ta không biết), cho nên mối tương quan ở đây có thể được hiểu là mối tương quan giữa nền và các hình thái. Cái “hình thái có tính trung tâm” chính là cái giúp ta nhận ra cái “hình thái tổng quát” của vật (configuration). Qui luật này được thấy trong cuộc sống hằng ngày khi ta “nhận ra” chẳng hạn một người quen. Ta có thể nhận ra hầu như tức khắc một người quen, trừ khi người ấy cải trang hoặc thay đổi quá nhiều. Xem thêm Howard Gardener, “Trí khôn phi học đường”, Phạm Anh Tuấn dịch, tr. 39: [... mối tương quan giữa hình thái và nền [figure and ground]. Ở bất cứ phong cảnh nào cũng vậy, đều có những yếu tố nào đó nổi bật lên như những hình thái hoặc những tiêu điểm nổi bật, chúng tương phản với một cái nền ít nổi bật hơn, chúng (một cách lí tưởng) xác nhận cái hình thái mang tính trung tâm...] (Howard Gardner, “Trí khôn phi học đường”, bản dịch của Phạm Anh Tuấn). (nhđ).

2- K. Koffka, *The Growth of the Mind* [Sự trưởng thành của tâm trí] (London: Routledge and Kegan Paul, 1924).

đối với nó xét như trường thị giác duy nhất. Khi đứa trẻ biết nói, tức là nó có khả năng điều khiển sự chú ý của mình theo một cách thức năng động. Đứa trẻ có thể quan sát những thay đổi trong tình huống trước mắt từ điểm nhìn của các hoạt động đã diễn ra, và đứa trẻ có thể hành động trong thời hiện tại từ điểm nhìn của tương lai.

Đối với vượn người, nhiệm vụ nói trên là không thể giải quyết được trừ phi nó đồng thời nhìn thấy [hiểu theo nghĩa “hướng tới”: in view] mục tiêu hoặc đối tượng của nhiệm vụ. Đối với trẻ em, thì sự “thiếu hụt” này [gap] có thể dễ dàng được khắc phục bằng cách đứa trẻ kiểm soát sự chú ý của mình bằng lời nói và qua đó tổ chức lại trường tri giác của mình. Vượn người sẽ tri giác một cái que tại một thời điểm [moment], nhưng nó ngừng sự chú ý tới vật ấy sau khi trường thị giác của nó đã thay đổi và nó nhìn thấy mục tiêu. Con vượn phải nhìn thấy cái que của nó thì nó mới chú ý tới cái que; còn đứa trẻ có thể “chú ý” để quan sát.

Như vậy, trường chú ý của đứa trẻ không chỉ bao quát một trường tri giác duy nhất, mà toàn bộ các trường tri giác tiềm tàng tạo thành các cấu trúc năng động và kế tiếp nhau theo thời gian. Sự chuyển đổi từ cấu trúc có tính đồng thời này của trường thị giác sang tới cấu trúc có tính tiếp nối [successive structure] của trường chú ý năng động, được đứa trẻ hoàn thành nhờ sự tái hiện lại trong đầu các hoạt động riêng biệt xét như các hoạt động ấy là một phần của các thao tác yêu cầu phải có. Khi điều này xảy ra, chúng ta có thể nói được rằng trường chú ý của đứa trẻ đã được tách ra khỏi trường tri giác và tự bộc lộ ra theo thời gian, như một thành phần của một chuỗi các hoạt động tâm lý năng động.

Khả năng kết hợp những yếu tố của trường thị giác đã qua và hiện tại (chẳng hạn công cụ và mục đích: tool and goal) vào trong một trường của sự chú ý đến lượt nó lại dẫn tới sự hình thành nên một cách căn bản một chức năng quan trọng khác, đó là *trí nhớ* (Xem chương 3). Nhờ khả năng phát biểu bằng lời về các tình huống hay các hoạt động đã qua, đứa trẻ giải phóng bản thân mình khỏi những giới hạn của sự hồi tưởng trực tiếp [direct recall]; đứa trẻ có thể tổng hợp quá khứ và hiện tại cho phù hợp với các ý đồ của mình. Những thay đổi diễn ra trong trí nhớ là tương tự như những thay đổi diễn ra trong trường thị giác của đứa trẻ, tức là các trung tâm của sự thu hút được dịch chuyển và mối tương quan của “hình thái nổi bật” [figures] với cái “nền chung” [background] được biến đổi đi. Trí nhớ của đứa trẻ không chỉ giúp nó hồi tưởng, làm cho hiệu lực hơn những mảnh vụn của quá khứ, mà còn dẫn đến *một phương pháp, đó là phương pháp thống nhất các yếu tố của kinh nghiệm đã qua với kinh nghiệm hiện tại*.

Trường thời gian cho hành động, được tạo ra với sự giúp đỡ của ngôn ngữ, lúc này mở rộng cả về phía trước và phía sau. Sự hoạt động tương lai có thể được đưa vào hoạt động đang diễn ra, hoạt động “tương lai” ấy được biểu thị bằng những dấu hiệu [sign]. Như ở trường hợp của trí nhớ và sự chú ý, việc đưa dấu hiệu vào trong sự tri giác có tính chất giả tạm [temporal] không dẫn đến một sự đơn thuần kéo dài sự hoạt động trong thời gian; mà đúng hơn, nó tạo điều kiện cho sự phát triển một hệ thống duy nhất, hệ thống ấy bao gồm những yếu tố có hiệu lực của quá khứ, hiện tại, và tương lai. Hệ thống tâm lý trội hiện [emerging] này ở đứa trẻ giờ đây bao hàm hai chức năng mới: *những ý*

hướng [intention] và *những biểu trưng bằng dấu hiệu của hành động có chủ đích*.

Sự thay đổi này trong cấu trúc hành vi của đứa trẻ là có liên quan tới những thay đổi cơ bản trong nhu cầu và động cơ của đứa trẻ. Khi Lindner so sánh các phương pháp mà trẻ khiếm thính sử dụng để giải quyết các nhiệm vụ, với các phương pháp được sử dụng bởi vượn người trong thí nghiệm của Kohler, Lindner đã nhận thấy rằng động cơ hướng dẫn vượn người và động cơ hướng dẫn đứa trẻ đạt được mục tiêu là không giống hệt nhau⁽¹⁾. Những thôi thúc “bản năng” [instinctive] chi phối ở loài vật thì lại là thứ yếu ở đứa trẻ. Những động cơ mới mẻ, chúng có nguồn gốc xã hội và có cường độ lớn [intense], cung cấp cho đứa trẻ sự định hướng. K. Lewin gọi những động cơ này là Quasi-Bedürfnisse (quasi-needs: như thể là hay là coi như là nhu cầu) và lập luận rằng chúng có ở trong bất kỳ nhiệm vụ nào dẫn tới việc tổ chức lại toàn bộ hệ thống cảm xúc và ý chí của đứa trẻ⁽²⁾. Ông tin rằng nhờ có sự phát triển của những “quasi-need” này, sự thúc đẩy cảm xúc ở đứa trẻ được chuyển từ một mối quan tâm vào kết quả tới bản chất của giải pháp. Về bản chất, “nhiệm vụ” [tiếng Anh: *task*, tiếng Đức: *aufgabe*] trong các thực nghiệm với vượn người chỉ tồn tại trong con mắt của người làm thực nghiệm; trong phạm vi của con vật thí nghiệm, những thứ tồn tại chỉ là cái môi nhử [tức do nhà thực nghiệm đưa vào] và những vật cản đường chúng. Còn đứa trẻ, nó phấn đấu để giải quyết vấn đề được giao và do đó nó có một mục đích khác hoàn toàn. Bởi

1- R. Lindner, *Das Taubstumme Kind in Vergleich mit vollstandigen Kinder* (Leipzig, 1925) [So sánh trẻ khiếm thính với trẻ bình thường]

2- K. Lewin, *Wille, Vorsatz und Beduerfniss*; Berlin: Springer, 1926 [Ý chí, Ý đồ và những thứ giống như nhu cầu].

vì đứa trẻ có khả năng tạo ra một thứ giống như thể là [hay gần như là] nhu cầu [quasi-needs], nên nó có khả năng tách thao tác thành các phần riêng biệt, mỗi phần trở thành một vấn đề độc lập mà nó tự tạo ra cho mình với sự giúp đỡ của ngôn ngữ.

Trong phân tích xuất sắc của ông về tâm lý học của hoạt động có mục đích, Lewwin đã đưa ra một định nghĩa rất rõ ràng về hành động có chủ ý [voluntary activity], ông xem nó như một sản phẩm của sự phát triển có tính lịch sử-văn hóa của hành vi và như một đặc điểm độc nhất chỉ có ở tâm lý người. Việc con người [người lớn và hiểu rộng ra là loài người^[1]] thể hiện sự tự do phi thường đối với ngay cả những ý định vô nghĩa nhất tự nó là điều gây kinh ngạc. Sự tự do này mang rất ít đặc điểm của trẻ nhỏ và có lẽ cả những người thất học. Có lý do để tin rằng hoạt động của ý chí, còn hơn cả khả năng trí tuệ phát triển bậc cao, là cái phân biệt con người với những loài động vật gần với người nhất^[2].

1- Đoạn văn này giúp hiểu về thuật ngữ “lịch sử-văn hóa” của Vygotsky trong sự phát triển của trẻ em (nhđ).

2- Con hắc tinh tinh (chimpanzee) trong thí nghiệm của Köhler được xem là có trí khôn gần con người nhất. Có người đã so sánh (một cách loại suy) trí khôn của nó tương đương với trí khôn của đứa trẻ 2 tuổi (trong thực nghiệm của Piaget thì đó là giai đoạn đứa trẻ bắt đầu có biểu tượng ở trong đầu óc nó) (nhđ).

3.

Trí nhớ và tư duy

Xuất phát từ những gì các đồng nghiệp và tôi đã hiểu về các chức năng của ngôn ngữ trong việc tổ chức lại sự tri giác và tạo ra các mối tương quan mới giữa các chức năng tâm lý, chúng tôi đã bắt đầu một nghiên cứu rộng ra về các dạng hoạt động sử dụng dấu hiệu [sign-using activity] khác ở trẻ em trong mọi biểu hiện cụ thể của nó (vẽ tranh, viết, đọc, sử dụng các hệ thống con số v.v.). Chúng tôi cũng xem xét liệu các hoạt động khác, không liên quan tới trí khôn thực hành, có thể hiện những quy luật tương tự của sự phát triển như chúng tôi đã phát hiện khi phân tích trí năng thực hành.

Các đồng nghiệp của tôi và cá nhân tôi đã thực hiện một loạt các thực nghiệm để giải quyết các vấn đề nói trên, bây giờ, dựa trên những dữ liệu mà chúng tôi đã thu được, chúng tôi có thể mô tả các quy luật cơ bản ở hình thức có tính lược đồ của chúng [schematic] đồng thời mô tả các đặc điểm của cấu trúc và sự phát triển của các thao tác sử dụng dấu hiệu [sign operation] ở trẻ em. Chúng tôi sẽ trình bày bắt đầu từ vấn đề trí nhớ [memory] bởi lẽ trí nhớ thích hợp một cách đặc biệt cho việc nghiên cứu về những thay đổi mà các dấu hiệu đưa vào trong các chức năng tâm lý cơ bản, bởi vì rõ ràng là trí nhớ làm vén mở nguồn gốc có tính xã hội của dấu hiệu và vai trò cốt yếu của chúng trong sự phát triển của mỗi cá nhân.

NGUỒN GỐC CÓ TÍNH XÃ HỘI CỦA TRÍ NHỚ BẬC CAO⁽¹⁾

Một nghiên cứu về trí nhớ ở người, sử dụng phương pháp so sánh, đã làm vén mở một điều rằng ngay từ các giai đoạn sớm nhất của sự phát triển có tính xã hội thì đã có hai kiểu trí nhớ, chúng khác nhau một cách chủ yếu. Kiểu thứ nhất chi phối hành vi của những dân tộc không có chữ viết [illetterate peoples], trí nhớ này có đặc điểm là sự in dấu của vật liệu mà không qua trung gian nào cả [nonmediated], nó chỉ giữ lại những kinh nghiệm hiện tại dưới dạng các “dấu vết trí nhớ” và các dấu vết ấy [hay là sự còn “vương lại” của sự quan sát] là cơ sở [hay nền tảng] của kiểu trí nhớ này. Chúng tôi gọi kiểu trí nhớ này là *trí nhớ tự nhiên* [natural memory] và nó được minh họa rõ ràng trong các nghiên cứu của E. R. Jaensch về khả năng “giữ lại” [hay “tồn lưu”] chính xác các hình ảnh thị giác⁽²⁾ [giống như thể chụp ảnh: eidetic imagery]⁽³⁾. Kiểu trí nhớ này rất gần với sự tri giác, bởi vì nó phát sinh do ảnh hưởng trực tiếp của các kích thích bên ngoài đối với người. Từ điểm nhìn của cấu trúc, toàn bộ quá trình này có đặc điểm là đầu óc chỉ ghi nhớ những đặc điểm có tính trực tiếp của sự vật [quality of immediacy].

1- Mediated memory: tức sự ghi nhớ diễn ra qua một phương tiện “trung gian”, ở đây phương tiện ấy là “chữ viết” hay nói khác đi là hệ thống biểu trưng có tính văn hóa. Đó là kiểu trí nhớ “bậc cao” hay “bậc hai” xét như một chức năng tâm lý bậc cao chỉ có ở con người. Con người quan sát thế giới bên ngoài và ghi nhớ nhưng không hề “ghi nhớ một cách chung chung”. Con người còn biết ghi nhớ các khái niệm, các biểu trưng. Ta vẫn nói trẻ em đến trường là để học các khái niệm là vậy (nhđ).

2- Eidetic imagery: hình ảnh tồn lưu, tức một hình ảnh tâm trí (mental emage) rõ nét, chính xác “như chụp ảnh” về một hình ảnh nào đó sau khi hình ảnh ấy không còn nữa. Khác với trí nhớ thông thường, ở kiểu trí nhớ này, một người bao giờ cũng khẳng định là chính mắt mình nhìn thấy một cách thực sự, tức là nó rất “tự nhiên” (nhđ).

3- E. R. Jaensch, *Eidetic Imagery* [Hình ảnh tồn lưu] (New York: Harcourt, Brace, 1930).

Song, trí nhớ tự nhiên^[1] không phải là loại trí nhớ duy nhất, ngay cả ở trường hợp những người không biết chữ. Trái lại, có các kiểu trí nhớ khác, chúng thuộc về một dòng phát triển khác hoàn toàn, tồn tại song hành với trí nhớ tự nhiên. Việc dùng những chiếc gậy có khắc đốt hoặc sợi dây thắt nút^[2], một thứ chữ viết ở buổi bình minh của nhân loại và những phương tiện đơn giản khác để hỗ trợ trí nhớ thấy đều cho thấy rằng ngay tại những giai đoạn sớm nhất trong lịch sử phát triển, loài người đã vượt ra khỏi giới hạn của các chức năng tâm lý mà tự nhiên đem lại cho mình, và đi tiếp tới một sự tổ chức hành vi kiểu mới, được biến đổi cải tiến về văn hóa hơn mãi [new culturally-elaborated organization]. Các nghiên cứu so sánh [so sánh động vật và người] đã chỉ ra rằng ngay cả những loài động vật bậc cao đều không có sự hoạt động kiểu như vậy; chúng tôi tin rằng những hành động sử dụng dấu hiệu là sản phẩm của những điều kiện đặc trưng của sự phát triển *xã hội*.

Ngay cả các thao tác tương đối đơn giản như thắt nút một cái dây hay khắc dấu lên chiếc gậy như một dấu hiệu để nhắc nhở, cũng làm thay đổi cấu trúc tâm lý của quá trình ghi nhớ nói

1- “Trí nhớ tự nhiên” gắn với trí nhớ của con vật. Con trâu, chẳng hạn, tại sao thích ăn cỏ và nó ghi nhớ “cỏ” không phải như một “vật liệu” hay “chất liệu” của trí nhớ, mà chỉ là sự ghi nhớ đơn thuần của bản năng của con vật (tương tự, tại sao con hổ lại thích ăn thịt). Con người (con người “văn hóa”, có “chữ viết”, trái lại, có năng lực ghi nhớ bậc cao, con người biết ghi nhớ khái niệm “cỏ”, tức là “cỏ” lúc này tồn tại như một khái niệm phổ biến, thoát khỏi mọi sự quan sát trực tiếp (nhé)).

2- Ở chỗ này, Vygotsky muốn nói tới kỹ năng sử dụng sợi dây có thắt nút như là một phương pháp ghi nhớ của những người Anh-diêng ở Peru. Ông không nói ra một cách cụ thể trong văn bản của mình, song nghiên cứu những bản thảo khác của Vygotsky dường như ta thấy E. B. Taylor và Levy-Bruhl [nhà nhân chủng học người Pháp, sinh 1937, mất 1939] đã dùng các ví dụ của Vygotsky.

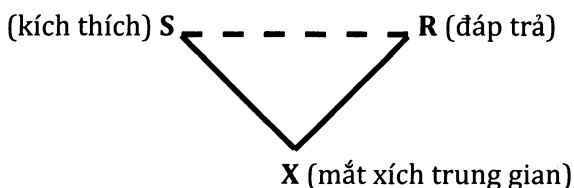
chung. Các thao tác này mở rộng hoạt động của trí nhớ, đưa sự ghi nhớ vượt ra ngoài các chiều kích sinh học của hệ thần kinh con người và cho phép nó kết hợp với những kích thích nhân tạo hay tự sinh [self-generated] được chúng ta gọi chung là *dấu hiệu* [sign]. Sự hợp nhất này là duy nhất chỉ có ở con người, nó biểu thị một dạng hành vi hoàn toàn mới. Sự khác biệt có tính bản chất giữa dạng hành vi này và các chức năng sơ đẳng được thấy ở trong cấu trúc của những mối tương quan kích thích-đáp trả [stimulus-response] ở mỗi chức năng. Đặc điểm có tính trung tâm của các chức năng sơ đẳng [elementary] là chúng được qui định một cách hoàn toàn và đồng thời một cách trực tiếp bởi sự kích thích của môi trường. Với những chức năng [tâm lý] bậc cao, đặc điểm nổi bật là sự kích thích tự sinh, tức là nó tự tạo ra và sử dụng những kích thích nhân tạo qua đó chúng trở thành những nguyên nhân trực tiếp của hành vi.

CẤU TRÚC CỦA CÁC THAO TÁC VỚI DẤU HIỆU [SIGN OPERATION]

Mọi dạng hành vi sơ đẳng đều tiền giả định một sự phản ứng *trực tiếp* với nhiệm vụ đặt ra lúc ấy cho sinh vật (có thể biểu thị sự phản ứng này bằng biểu thức đơn giản: $S \rightarrow R$). Nhưng với sự kích thích là các dấu hiệu, cấu trúc của các thao tác có sử dụng dấu hiệu [sign operation] đòi hỏi phải có một mắt xích trung gian giữa kích thích và sự đáp trả. Mắt xích trung gian ấy là một kích thích bậc hai (dấu hiệu), nó được kéo dài ra vào thao tác, nó thực hiện một chức năng đặc biệt ở trong sự thao tác; nó tạo ra mối tương quan mới giữa S (kích thích) và R (sự đáp trả). Với tính chất như vậy, thuật ngữ “kéo dài ra” [drawn into] chỉ ra rằng một

cá nhân phải chủ động tham gia vào việc xác lập nên một mắt xích liên kết như thế. Mặt khác, “dấu hiệu” này cũng có chung đặc điểm quan trọng của thao tác nghịch đảo [reverse action] (nghĩa là, thao tác tác động ngược trở lại lên cá nhân, chứ không phải lên môi trường).

Do đó, quá trình kích thích-đáp trả một cách giản đơn được thay thế bằng một “hành động” phức tạp, qua một mắt xích trung gian [mediated act], có thể được biểu thị bằng hình vẽ như sau:



Hình 1.

Trong quá trình mới này [quá trình được trung giới: mediated], xung lực thúc đẩy có tính trực tiếp với sự phản, bị ức chế [inhibited], và một kích thích có tính phụ trợ [auxiliary], được đưa vào, và cái phương tiện có tính gián tiếp được kết hợp này làm cho việc hoàn thành thao tác trở nên dễ dàng.

Các nghiên cứu kĩ lưỡng đều chứng minh rằng kiểu tổ chức [hành vi] này là có tính nền tảng đối với mọi quá trình tâm lý bậc cao, mặc dù ở các dạng tinh vi hơn nhiều chứ không chỉ như hình vẽ chỉ ra ở trên. Cái mắt xích trung gian ấy, nó có mặt ở biểu thức trên, không đơn thuần là một phương pháp để cải tiến một thao tác trước đó, cũng không đơn thuần là một mắt xích có tính

bổ sung trong chuỗi kích thích-đáp trả (S-R). Bởi vì sự kích thích có tính hỗ trợ này có chức năng riêng, đó là nó làm nghịch đảo một thao tác, nó chuyển giao thao tác tâm lý sang các hình thức mới, cao hơn về chất, cho phép con người, bằng sự giúp đỡ của những sự kích thích khác, từ bên ngoài, để có thể kiểm soát hành vi của chính mình từ bên ngoài. Dấu hiệu có công dụng dẫn dắt con người tới một cấu trúc đặc thù của hành vi, nhờ dấu hiệu mà hành vi tách khỏi sự phát triển có tính sinh học và tạo ra những dạng hành vi mới, chúng là các quá trình tâm lý phát triển từ cơ sở văn hóa.

NHỮNG THAO TÁC ĐẦU TIÊN Ở TRẺ EM VỚI CÁC DẤU HIỆU

Các thực nghiệm sau đây, được tiến hành trong phòng thí nghiệm của chúng tôi, dưới sự dẫn dắt của A. N. Leontiev, chứng minh một cách rõ ràng, cụ thể về vai trò của dấu hiệu trong sự chú ý có chủ ý [voluntary attention] và trí nhớ⁽¹⁾.

Một nhóm trẻ được yêu cầu chơi một trò chơi, trong đó chúng phải trả lời một tập hợp các câu hỏi mà trong câu trả lời không được dùng một số từ nhất định. Theo luật chơi, mỗi đứa trẻ có ba hoặc bốn nhiệm vụ khác nhau về những ràng buộc đối với câu trả lời và về các loại phương tiện kích thích tiềm năng mà đứa trẻ có thể sử dụng. Ở mỗi nhiệm vụ, mỗi đứa trẻ được hỏi 18 câu hỏi, 7 câu trong đó có liên quan tới màu sắc (ví dụ, "...

1- These observations are taken from an article by A. N. Leontiev, "Studies on the Cultural Development of the Child", *Journal of Genetic Psychology*, 40 (1932): 52-83. [Những kết quả quan sát này được lấy từ một bài báo của A. N. Leontiev có đầu đề "Những nghiên cứu về sự phát triển văn hóa của trẻ em", đăng trên tạp chí Tâm lý học di truyền, số 40 (1932): tr. 52-58].

có màu gì?”). Đứa trẻ được yêu cầu trả lời ngay sau mỗi câu hỏi, chỉ dùng một từ duy nhất. *Nhiệm vụ đầu tiên* được tiến hành một cách chính xác theo cách này. Với *nhiệm vụ thứ hai*, chúng tôi bắt đầu đưa thêm vào các qui tắc và đứa trẻ phải tuân theo để trả lời được câu hỏi. Ví dụ, có hai màu sắc không được phép gọi tên và không màu nào được gọi tên hai lần. *Nhiệm vụ thứ ba* có cùng luật chơi như nhiệm vụ thứ hai, nhưng đứa trẻ được phát cho 9 tấm thẻ màu để làm công cụ hỗ trợ chơi (“những tấm thẻ này có thể giúp em giành chiến thắng”). *Nhiệm vụ thứ tư* cũng giống như nhiệm vụ thứ ba, được dùng khi đứa trẻ không biết dùng thẻ màu sắc hoặc chỉ bắt đầu biết sử dụng ở phần cuối của nhiệm vụ thứ ba. Trước và sau mỗi nhiệm vụ, chúng tôi hỏi đứa trẻ để xác định xem chúng có nhớ được và hiểu được các hướng dẫn của trò chơi hay không.

Một bộ câu hỏi cho một nhiệm vụ có tính tiêu biểu là như dưới đây (trong trường hợp này, màu xanh lá cây và màu vàng là hai màu không được phép sử dụng): (1) Cháu có bạn cùng chơi không? (2) Áo của cháu có màu gì? (3) Cháu đã bao giờ đi tàu hỏa chưa? (4) Toa xe tàu hỏa có màu gì? (5) Cháu có muốn cao lớn không? (6) Cháu đã bao giờ đến rạp hát chưa? (7) Cháu có thích chơi trong nhà không? (8) Sàn nhà có màu gì? (9) Thế còn tường (có màu gì)? (10) Cháu có biết viết không? (11) Cháu đã nhìn thấy hoa tử đinh hương bao giờ chưa? (12) Hoa tử đinh hương có màu gì? (13) Cháu có thích của ngọt không? (14) Cháu đã bao giờ ở miền quê chưa? (15) Lá cây có thể có những màu gì? (16) Cháu có biết bơi không? (17) Cháu thích màu gì nhất? (18) Người ta làm gì với một cây bút chì?

Ở nhiệm vụ thứ ba và thứ tư, các thẻ có màu sau đây được cung cấp như phương tiện hỗ trợ: đen, trắng, đỏ, xanh da trời,

vàng, xanh lá cây, tím, nâu và xám.

Kết quả cho 30 đối tượng tham gia nghiên cứu trong độ tuổi từ 5 tới 27 tuổi được tóm tắt trong bảng 1, bao gồm số lỗi trung bình ở nhiệm vụ thứ hai và nhiệm vụ thứ ba và sự chênh lệch về số lỗi giữa hai nhiệm vụ này. Đầu tiên, hãy nhìn vào dữ liệu của nhiệm vụ thứ hai, chúng ta thấy số lỗi giảm nhẹ theo độ tuổi từ 5 đến 13 tuổi và giảm rõ rệt ở độ tuổi trưởng thành. Đối với nhiệm vụ thứ ba, số lỗi giảm rõ nhất xảy ra giữa hai nhóm tuổi từ 5-6 và 8-9 tuổi. Sự chênh lệch về số lỗi giữa nhiệm vụ thứ hai và thứ ba là nhỏ giữa trẻ mẫu giáo và người lớn. Chênh lệch lớn nhất là đối với trẻ em trong độ tuổi đi học.

Bảng 1: Các lỗi mắc phải với những màu không được phép sử dụng: tỉ lệ số người/số lỗi (trung bình)

Tuổi	Số người	Nhiệm vụ 2	Nhiệm vụ 3	Tỉ lệ (%)
5-6	7	3. 9	3. 6	0. 3
8-9	7	3. 3	1. 5	1. 8
10-13	8	3. 1	0. 3	2. 8
22-27	8	1. 4	0. 6	0. 8

Từ các con số có tính tóm lược ở trên và bằng cách xem xét những ghi chép có tính đại diện về trẻ em ở các nhóm khác nhau, ta sẽ thấy vén mở ra được các quá trình [tâm lý bậc cao] của các hành vi của trẻ. Trẻ mẫu giáo (5-6 tuổi) nói chung không thể phát hiện được cách sử dụng các tấm thẻ màu có tính hỗ trợ và chúng rất lúng túng với cả hai nhiệm vụ. Ngay cả khi chúng tôi cố gắng giải thích rằng những tấm thẻ màu sắc có thể giúp chúng như thế nào thì đứa trẻ ở độ tuổi này không có khả năng sử dụng những kích thích bên ngoài để tổ chức hành vi của mình.

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN...

Dưới đây là biên bản ghi lại các câu trả lời của một bé trai 5 tuổi:

Nhiệm vụ 4 (được dùng các thẻ màu sắc khác nhau): yêu cầu không được dùng chữ “xanh da trời” và “đỏ”

2. Những ngôi nhà có màu gì?	Đỏ [không nhìn vào màu bị cấm].
3. Mặt trời có sáng chói không?	Có ạ.
4. Bầu trời màu gì?	Trắng [không nhìn vào tấm thẻ; nhưng sau khi trả lời, tìm kiếm tấm thẻ trắng]. Nó đây ạ! [Nhặt tấm thẻ lên và giữ trong tay]
8. Mấy quả cà chua này màu gì?	Đỏ ạ. [Liếc nhìn những tấm thẻ.]
9. Và những cuốn vở tập viết này màu gì?	Trắng-như thế này ạ! [tay chỉ vào tấm thẻ màu trắng].
12. Những quả bóng này màu gì?	Trắng [nhìn vào tấm thẻ].
13. Cháu có sống trong thị trấn không?	Không ạ.
...	...
Cháu có nghĩ là mình đã thắng trò chơi này không?	Chưa biết ạ.
Nếu cháu muốn thắng thì cháu phải làm gì?	Không được nói đỏ hay xanh da trời.
Và gì nữa?	Không được nói một từ hai lần.

Biên bản trên cho thấy những “hỗ trợ” thật ra lại cản trở đứa trẻ. Việc cậu bé lặp đi lặp lại màu “trắng” cho một câu trả lời khi

sự chú ý của nó bị cố định vào tấm thẻ trắng. Những phương tiện hỗ trợ này chỉ là một nét đặc điểm có tính ngẫu nhiên trong tình huống đối với cậu bé. tuy vậy, chắc chắn là nói chung trẻ ở tuổi mẫu giáo sớm bộc lộ khả năng sử dụng các dấu hiệu bên ngoài. Từ điểm nhìn này, có một số trường hợp là đặc biệt đáng chú ý. Chẳng hạn, sau khi chúng tôi gợi ý cho một đứa trẻ cách sử dụng tấm thẻ để thực hiện nhiệm vụ của mình ("hãy dùng thẻ, chúng sẽ giúp cháu giành chiến thắng đấy"), cậu bé tìm kiếm những chiếc thẻ có màu không được gọi tên và đặt tất cả những thẻ đó ra khỏi tầm mắt của mình, như thể cậu bé cố gắng ngăn bản thân khỏi việc gọi tên những màu sắc đó.

Mặc dù có sự đa dạng hiển nhiên, nhưng các phương pháp sử dụng thẻ có thể được thu hẹp thành hai loại cơ bản. Đầu tiên, đứa trẻ có thể bỏ những thẻ bị cấm ra khỏi tầm mắt của mình, chỉ bày ra những cái thẻ còn lại, và khi trả lời các câu hỏi, nó xếp những màu đã gọi tên sang một bên. Đây là phương pháp ít hiệu quả nhất nhưng được sử dụng sớm nhất. Trong trường hợp này, cái thẻ chỉ có tác dụng ghi nhớ màu được gọi tên. Lúc đầu, đứa trẻ thường không quay sang những cái thẻ trước khi trả lời câu hỏi về màu sắc, và chỉ sau khi gọi màu gì là màu gì, thì đứa trẻ mới tìm cái thẻ, lật mặt sau lên, tiếp tục tìm, hoặc bỏ cái thẻ đã được gọi tên ra. Đây chắc chắn là hành động đơn giản nhất của sự ghi nhớ với sự giúp đỡ của phương tiện bên ngoài. Chỉ về sau thì điều kiện của thí nghiệm mới dành cho những tấm thẻ một chức năng mới, chức năng thứ hai. Trước khi gọi tên một màu, đứa trẻ sẽ quyết định lựa chọn với sự giúp đỡ của các tấm thẻ. Đứa trẻ nhìn vào những tấm thẻ cho tới lúc ấy chưa dùng đến hay là nó chú ý tới các màu sắc mà nó đã gọi tên, không

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN...

có sự khác biệt nào cả. Trong cả hai trường hợp, thẻ can thiệp vào quá trình và có tác dụng như một phương tiện điều chỉnh hoạt động của trẻ. Cách làm ban đầu giấu đi các màu sắc, mà trẻ được yêu cầu không sử dụng, là điểm phân biệt phương pháp đầu tiên dùng đến các thẻ, vẫn chưa dẫn tới sự thay thế hoàn toàn một hoạt động ít thuần thực bằng một hoạt động phức tạp hơn; nó chỉ đơn thuần biểu thị một bước phát triển theo chiều hướng của một hoạt động phức tạp hơn. Sự xuất hiện của bước này được giải thích phần nào bằng tính đơn giản của thao tác làm chủ trí nhớ và phần nào bởi thái độ “ngạc nhiên” mà trẻ em thường xuyên bộc lộ ra đối với những phương tiện có tiềm năng hỗ trợ việc giải quyết vấn đề.

Các ví dụ sau từ trường hợp với một học sinh nữ 13 tuổi dưới đây sẽ minh họa các điểm nói trên:

Nhiệm vụ 2 (không được dùng các tấm thẻ): không được nói “xanh lá cây” và “vàng”

1. Cháu có bạn cùng chơi không?	Có ạ.
2. Áo của cháu có màu gì?	Xám.
3. Cháu đã đi tàu hỏa bao giờ chưa?	Rồi ạ.
4. Toa tàu có màu gì?	Xám. [Lưu ý rằng cô bé nhắc lại cùng màu này hai lần, cười.]
5. Cháu có muốn là một cô bé cao to?	Có ạ.
6. Cháu đến nhà hát bao giờ chưa?	Rồi ạ.

7. Cháu có thích chơi trong nhà không?	Có ạ.
8. Sàn nhà màu gì?	Xám. [Lưỡng lự.] Vàng. Cháu chắc vậy.
9. Thế còn tường?	Trắng ạ
10. Cháu biết viết chữ?	Vâng.
11. Cháu đã nhìn thấy hoa tử đinh hương bao giờ chưa?	Rồi ạ.
12. Hoa tử đinh hương có màu gì?	Màu hoa cà.
13. Cháu có thích đồ ngọt không?	Có ạ.
14. Cháu đến vùng quê bao giờ chưa?	Rồi ạ.
15. Thế lá cây có màu gì?	Xanh lá cây – không, cháu không được nói “xanh lá cây” đâu – có lúc là nâu, đỏ.
16. Cháu có biết bơi không?	Có ạ.
17. Cháu yêu thích nhất màu gì?	Vàng ạ! Cháu không được nói! [Đưa tay ra phía gáy, ôm đầu]
18. Cháu làm gì với một cây bút chì?	Viết ạ.
Cháu nghĩ là mình thắng hay ?	Thua rồi ạ.
Cháu không nên nói gì?	Xanh lá cây hoặc vàng.
Và gì nữa?	Không được lặp lại.

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN...

Nhiệm vụ 3 (có các thẻ màu): không được nói “xanh da trời” và “đỏ”

1. Cháu có đi dạo trên phố không?	Có ạ.
2. Những ngôi nhà có màu gì?	Xám. [Sau khi trả lời, nhìn vào những tấm thẻ và lật chiếc có màu xám lên.]
3. Mặt trời có sáng chói không?	Sáng chói.
4. Bầu trời màu gì?	Trắng ạ. [Đầu tiên nhìn vào thẻ và sao đó lật nó lên.]
5. Cháu có thích kẹo không?	Có ạ.
6. Cháu nhìn thấy hoa hồng bao giờ chưa?	Rồi ạ.
7. Cháu có thích rau không?	Có ạ.
8. Quả cà chua có màu gì?	Xanh lá cây. [Lật tấm thẻ.]
9. Thế còn những cuốn vở luyện tập màu gì?	Vàng ạ. [Lật tấm thẻ.]
10. Cháu có đồ chơi nào không?	Không ạ
11. Cháu có chơi bóng không?	Có ạ.
12. Những quả bóng có màu gì?	Tím [không liếc nhìn vào những tấm thẻ; sau khi trả lời, liếc nhìn và nhận ra sai lầm.]
13. Cháu sống trong thị trấn à?	Vâng ạ.
14. Cháu có thấy cuộc biểu tình không?	Có ạ.
15. Những lá cờ màu gì?	Đen ạ. [Đầu tiên nhìn vào những tấm thẻ và sau đó lật một chiếc lên.]

16. Cháu có cuốn sách nào không?	Có ạ.
17. Bìa sách màu gì?	Tím ạ. [lật tấm thẻ lên]
18. Khi nào thì trời tối?	Ban đêm.

Các kết quả của chúng tôi như được phản ánh trong những biên bản ghi chép các câu trả lời của trẻ và bảng 1 chỉ cho thấy có 3 giai đoạn cơ bản trong sự phát triển của ghi nhớ trung gian [mediated remembering]. Ở giai đoạn đầu tiên (tuổi chưa đi học), trẻ không có khả năng làm chủ hành vi của bản thân, tức trẻ không có khả năng tổ chức các kích thích đặc biệt. Những tấm thẻ màu có thể giúp trẻ thực hiện nhiệm vụ mà không làm tăng đáng kể tính hiệu quả của sự thao tác. Mặc dù những tấm thẻ có tác dụng như sự kích thích, nhưng chúng không có được một chức năng có tính công cụ. Giai đoạn phát triển thứ hai được đặc trưng bởi sự khác biệt rõ rệt trong các chỉ số của cả hai nhiệm vụ chính. Việc đưa vào các tấm thẻ xét như một hệ thống những kích thích hỗ trợ bên ngoài làm gia tăng đáng kể hiệu quả hoạt động của trẻ. Ở giai đoạn này, nói chung, dấu hiệu bên ngoài chiếm ưu thế. Sự kích thích hỗ trợ là một phương tiện của nhà tâm lý học tác động từ bên ngoài. Ở giai đoạn thứ ba (độ tuổi trưởng thành), sự khác biệt giữa hiệu suất của người trưởng thành trong hai nhiệm vụ giảm dần và các hệ số ở hai nhiệm vụ là gần ngang nhau, song lần này là trên một cơ sở mới và cao hơn. Điều này không có nghĩa rằng hành vi của người trưởng thành lại quay lại có tính trực tiếp hoặc có tính tự nhiên [như ở trẻ em]. Ở giai đoạn phát triển cao hơn này, hành vi vẫn tiếp tục được trung giới [mediated]. Nhưng lúc này, như chúng ta thấy ở nhiệm vụ thứ ba,

sự kích thích hỗ trợ được giải phóng [tức độc lập với] khỏi các dạng kích thích đầu tiên từ bên ngoài. Điều đang diễn ra chính là thứ mà chúng tôi đã gọi là sự nội tại hóa [internalization]; dấu hiệu bên ngoài, tức dấu hiệu mà trẻ em đi học đòi hỏi phải có, đã được biến đổi thành dấu hiệu bên trong đầu óc chúng, ở người lớn thì đây chính là một công cụ do họ tạo ra để ghi nhớ. Chuỗi nhiệm vụ nói trên được áp dụng cho những người ở các độ tuổi khác nhau, nó cho thấy các dạng hành vi được trung giới biểu hiện ra thì phát triển như thế nào.

LỊCH SỬ TỰ NHIÊN CỦA CÁC THAO TÁC VỚI DẤU HIỆU

Mặc dù các thao tác tâm lý, xét trên phương diện gián tiếp (hoặc được trung giới) là một đặc điểm có tính bản chất của các quá trình tâm trí bậc cao, nhưng sẽ là sai lầm lớn, như tôi đã chỉ ra liên quan đến giai đoạn trẻ bắt đầu học nói, khi tin rằng các thao tác gián tiếp này xuất hiện như là hệ quả của một lôgic thuần túy. Chúng không phải do trẻ em tạo ra hay phát hiện dưới hình thức của một sự “bỗng nhiên hiểu ra” [hay sự thức nhận: insight] hoặc một “phán đoán nhanh như chớp” [lightning-quick guess] (được gọi là phản ứng “à há” [giống như tiếng kêu “eureka!"]). Đứa trẻ không suy luận một cách đột ngột hoặc “không thể hủy ngang” [irrevocably] để suy ra mối tương quan giữa dấu hiệu và phương pháp sử dụng dấu hiệu ấy. Cũng vậy, đứa trẻ không phát triển một cách trực giác một thái độ trừu tượng bắt nguồn từ “bề sâu của tâm trí”. Quan điểm siêu hình này, theo đó các sơ đồ tâm lý nội tại có trước mọi kinh nghiệm, quan điểm này tất yếu dẫn đến một quan niệm *tiên nghiệm* [a priori] về các chức năng tâm lý bậc cao.

Nghiên cứu của chúng tôi đã dẫn đến những kết luận khác hoàn toàn. Chúng tôi phát hiện ra rằng các thao tác với dấu hiệu dường như là kết quả của một quá trình phức tạp kéo dài, phụ thuộc vào mọi quy luật cơ bản của sự tiến hóa tâm lý. *Điều này có nghĩa là hoạt động sử dụng dấu hiệu ở trẻ em không đơn thuần được tạo ra hay do người lớn truyền lại*; đúng hơn, nó xuất hiện từ cái gì đó về nguồn gốc không phải là một thao tác sử dụng dấu hiệu và nó chỉ trở thành một thao tác sử dụng dấu hiệu sau một loạt những biến đổi về chất. Mỗi sự biến đổi ấy cung cấp các điều kiện cho giai đoạn tiếp theo và chính giai đoạn tiếp theo cũng bị điều kiện hóa bởi chính sự phát triển của giai đoạn trước nó; như vậy, những sự biến đổi được liên kết lại với nhau giống như các giai đoạn của một quá trình duy nhất, và về bản chất, chúng có “tính lịch sử”. Về mặt này, các chức năng tâm lý bậc cao không phải là ngoại lệ cho nguyên tắc chung áp dụng cho các quá trình sơ đẳng; chúng cũng phụ thuộc vào các quy luật nền tảng của sự phát triển, quy luật ấy không có những ngoại lệ, và chúng xuất hiện ra trong tiến trình phát triển tâm lý chung của trẻ như là kết quả của cùng một quá trình biện chứng, chứ không phải như một cái gì được đưa vào từ bên ngoài hay từ bên trong.

Nếu chúng ta tính đến lịch sử này của các chức năng tâm lý bậc cao như là một nhân tố trong sự phát triển tâm lý, chúng ta ắt đi đến một khái niệm mới về chính sự phát triển. *Bên trong* một quá trình phát triển chung, chúng ta có thể phân biệt hai dòng phát triển, chúng khác nhau về chất và về nguồn gốc: một mặt là những quá trình sơ đẳng, chúng có nguồn gốc sinh học, mặt khác là các chức năng tâm lý bậc cao, chúng có nguồn gốc văn hóa-xã hội [sociocultural origin]. *Lịch sử của hành vi của trẻ*

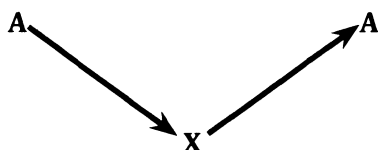
em được sinh ra từ sự đan xen của hai dòng này. Sẽ không thể có lịch sử phát triển của các quá trình tâm lý bậc cao nếu không có một sự nghiên cứu về tiền sử của chúng [pre-history], về nguồn gốc mang tính sinh học của chúng, và khuynh hướng có tính hữu cơ [organic disposition] của các quá trình ấy. Nguồn gốc có tính phát triển của hai dạng hành vi mang nền tảng văn hóa này xuất hiện trong thời ấu thơ: sử dụng các *công cụ* và *tiếng nói* của con người. Chỉ riêng điều này đã đặt giai đoạn ấu thơ vào trung tâm của tiền sử của sự phát triển có tính văn hóa.

Tiềm năng cho các thao tác sử dụng dấu hiệu phức tạp được gắn liền sẵn với những giai đoạn phát triển sớm nhất của con người. Mặc dù vậy, các quan sát chỉ ra rằng có rất nhiều *hệ thống tâm lý có tính quá độ* [transitional psychological system] xảy ra giữa trình độ ban đầu (hành vi sơ đẳng) và trình độ cao hơn (các dạng hành vi được trung giới). Xét lịch sử của hành vi, những hệ thống có tính quá độ này nằm giữa cái sinh học “đã cho” [given] và cái văn hóa học được [acquired]. Chúng tôi gọi quá trình này là *lịch sử tự nhiên của dấu hiệu* [the natural history of the sign].

Một mô hình thí nghiệm khác, nó được thiết kế để nghiên cứu về khả năng ghi nhớ được trung giới, cung cấp cơ hội để quan sát lịch sử tự nhiên của dấu hiệu. N. G. Morozova giới thiệu cho trẻ các từ để ghi nhớ và các phương tiện tranh ảnh hỗ trợ, trẻ có thể dùng như các phương tiện trung gian¹⁾. Bà phát hiện ra rằng ở tuổi trước khi đến trường, ý tưởng sử dụng hình ảnh hỗ

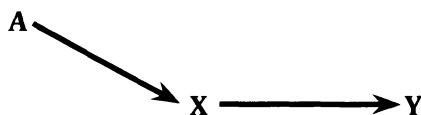
1- A fuller description of this technique may be found in A. R. Luria, “The Development of Mental Functions in Twins”, *Character and Personality*, 5 (1937): 35-47 [Một mô tả đầy đủ hơn về phương pháp này có thể tìm thấy trong A. R. Luria, “Sự phát triển của các chức năng tâm trí ở các trẻ song sinh” *Tính cách và nhân cách*, 5 (1937): 35-47].

trợ (dấu hiệu kiểu hình ảnh)^[1] như một phương tiện để ghi nhớ vẫn còn xa lạ với trẻ em. Ngay cả nếu đứa trẻ nhìn sang hình ảnh hỗ trợ để ghi nhớ một từ được đưa ra, thì hình ảnh vẫn không nhất thiết là dễ dàng cho đứa trẻ để thực hiện được thao tác nghịch đảo [reverse operation]. Ở giai đoạn này, khi được cho xem kích thích hỗ trợ, người học thường không nhớ lại các kích thích đầu tiên. Nói chung, dấu hiệu gợi ra một chuỗi liên tưởng hỗn tạp, được thể hiện trong lược đồ dưới đây:



Hình 2.

Sự thao tác vẫn còn chưa phát triển tới trình độ cao như ở sự thao tác được trung giới, tức ở dạng hành vi tiến hóa tinh vi hơn về mặt văn hóa. Tương phản với Hình 2, lược đồ thông thường cho ghi nhớ qua trung gian có thể được biểu thị như sau:







Hình 3.

Trong quá trình, như được biểu thị ở Hình 2, *Y có thể* dẫn tới một chuỗi các liên tưởng mới mẻ, *có thể* nhờ một liên tưởng nào

1- Ở đây (sách này) tranh ảnh hay hình ảnh có tính hỗ trợ được hiểu là những "hình tượng thị giác" (nhđ).

đó mà chủ thể có thể đi đến điểm xuất phát A. Tuy nhiên, chuỗi liên tưởng này vẫn không có tính mục đích [purposeful] và tính phương tiện [instrumental]. Ở lược đồ thứ hai [Hình 3], dấu hiệu hỗ trợ cho từ, X, có phẩm chất của một phương tiện làm nghịch đảo thao tác, để cho chủ thể có thể tin tưởng khôi phục lại A.

Các bước được suy ra từ lược đồ được biểu thị ở Hình 2 để tới lược đồ ở Hình 3 có thể được minh họa bằng những ví dụ lấy từ công trình của các sinh viên của tôi. L. V. Zankov đã chứng minh rằng trẻ nhỏ, đặc biệt từ 4 tới 6 tuổi, phải dựa vào các liên kết được làm sẵn sao cho có ý nghĩa, giữa các dấu hiệu “nhắc nhở” [reminder] và các từ để ghi nhớ⁽¹⁾. Nếu các hình ảnh vô nghĩa được giới thiệu với trẻ như những công cụ hỗ trợ, trẻ thường sẽ từ chối sử dụng chúng; đứa trẻ sẽ không cố gắng tạo ra các mối liên hệ giữa sự gợi ý bằng hình ảnh với từ [word] mà chúng phải ghi nhớ. Nói chung, chúng thường cố gắng đảo những hình ảnh này thành các bản sao trực tiếp của từ phải ghi nhớ.

Chẳng hạn, hình , được trình bày như để gợi nhớ đến từ “cái xô”, được trẻ lật ngược lại và sử dụng để giúp nó nhớ tới từ này chỉ khi hình  thực sự “bắt đầu” giống với cái xô. Tương tự, hình  chỉ trở thành dấu hiệu cho từ “ghế băng” khi nó được lộn ngược (). Trong cả hai trường hợp, trẻ liên hệ các hình ảnh với các từ kích thích bằng cách thay đổi ý nghĩa của dấu hiệu thay vì sử dụng bản thân phương tiện hỗ trợ trung gian do người thực hiện thí nghiệm cung cấp. Việc đưa vào các dấu hiệu vô nghĩa, như ví dụ ở trên, khuyến khích trẻ đi vào các hoạt động ghi nhớ tích cực thay vì dựa vào các liên kết đã được hình thành sẵn, nhưng cũng đồng thời khiến cho trẻ coi các

1- L. V. Xankov, *Memory* [Trí nhớ] (Moscow: Uchpedgiz, 1949)

kích thích kiểu dấu hiệu như biểu trưng trực tiếp [direct representation] của vật phải ghi nhớ. Khi điều này được chứng tỏ là không thể được, đứa trẻ đã từ chối ghi nhớ.

Một hiện tượng tương tự được thấy rõ trong nghiên cứu chưa được xuất bản của U. C. Yussevich, được ông thực nghiệm với các con nhỏ của mình. Các kích thích hỗ trợ là hình ảnh không có mối liên hệ trực tiếp với từ được đưa ra, hiếm khi được sử dụng như là những dấu hiệu. Đứa trẻ nhìn vào hình ảnh và cố gắng nhận ra trong đó cái vật mà nó phải ghi nhớ. Ví dụ, khi được yêu cầu ghi nhớ từ “mặt trời” với sự hỗ trợ của bức tranh có hình một chiếc rìu, một đứa trẻ đã thực hiện rất dễ dàng; nó chỉ tay vào một chấm nhỏ màu vàng trong bức vẽ và nói: “Đây ạ, nó là mặt trời.” Đứa trẻ này đã thay thế việc ghi nhớ phức tạp, tức sử dụng đến công cụ có tiềm năng, bằng cách tìm kiếm một biểu trưng có tính trực tiếp của tác nhân kích thích (gần giống như một lưu ảnh [eidetic image]). Đứa trẻ đã tìm một biểu tượng ở trong đầu nó giống hệt với hình tượng ở trong dấu hiệu hỗ trợ. *Ở cả ví dụ của Zankov và Yussevich, đứa trẻ đều thực ra đã tái tạo lại từ được yêu cầu, nhưng bằng một quá trình của sự hình dung trực quan trong đầu [tức biểu tượng trực tiếp: direct representation] hơn là bằng sự hình thành biểu tượng một cách gián tiếp [mediated symbolization].*

Các qui luật mô tả vai trò của thao tác sử dụng dấu hiệu ở giai đoạn phát triển này là khác hoàn toàn với các qui luật mô tả cách trẻ em ở giai đoạn đã thành thạo các thao tác sử dụng dấu hiệu để biết tạo ra sự liên kết của một từ với một dấu hiệu. Các thí nghiệm với trẻ em vừa được mô tả ở trên minh họa cho một giai đoạn phát triển nằm giữa quá trình của trí nhớ sơ đẳng và quá

trình trí nhớ như một công cụ đầy đủ [completely instrumental process] để rồi sau này phát triển thành các thao tác hoàn toàn như một công cụ trung gian [fully mediated].

Công trình của Leontiev về sự phát triển của các thao tác sử dụng dấu hiệu trong ghi nhớ cung cấp các ví dụ ủng hộ những điểm lý thuyết được thảo luận ở trên, cũng như các giai đoạn phát triển sau này của thao tác sử dụng dấu hiệu trong ghi nhớ⁽¹⁾. Ông đã đưa ra một bộ 20 từ để ghi nhớ cho trẻ ở các lứa tuổi và khả năng tâm trí khác nhau. Các vật liệu được trình bày theo ba cách. Đầu tiên, các từ chỉ đơn giản được phát ra cách quãng nhau khoảng 3 giây và trẻ được yêu cầu phải nhớ lại những từ ấy. Ở nhiệm vụ thứ hai, trẻ được đưa một bộ 20 bức tranh và được yêu cầu sử dụng chúng để nhớ lại các từ. Các bức tranh không phải là bản sao của các từ, nhưng có liên hệ với các từ. Nhiệm vụ thứ ba dùng các hình ảnh không có bất cứ mối liên hệ hiển nhiên nào với những từ phải ghi nhớ. Các câu hỏi có tính cơ bản của nghiên cứu trên là, đến một giai đoạn nào thì trẻ em có thể có bước ngoặt chuyển đổi từ ghi nhớ trực tiếp sang thao tác ghi nhớ qua trung gian dùng các hình ảnh làm phương tiện hỗ trợ, và thành công của trẻ phụ thuộc như thế nào vào mức độ khó của hai loại tranh như là phương tiện trung gian tiềm năng được trẻ hình dung trong đầu.

Như chúng ta có thể trông đợi, kết quả khác nhau phụ thuộc vào nhóm trẻ và độ khó của nhiệm vụ hồi tưởng. Những đứa trẻ phát triển bình thường (từ 10 đến 12 tuổi) nhớ được nhiều gấp đôi số từ khi có hình ảnh làm phương tiện hỗ trợ so với khi

1- A. N. Leo "The Development of Mediated Memory", *Problemi Defektologiya*, no. 4 (1928).

không có hình ảnh hỗ trợ. Chúng có thể lợi dụng được cả hai loại tranh một cách tốt ngang nhau. Những đứa trẻ chậm phát triển ở mức độ nhẹ ở cùng độ tuổi thì hưởng lợi rất ít, nếu có chút nào, từ các hình ảnh hỗ trợ; còn đối với trẻ mắc hội chứng chậm phát triển nghiêm trọng, thì những kích thích hỗ trợ thực sự gây cản trở tới thành tích.

Những biên bản gốc của nghiên cứu này chỉ ra rõ ràng các cấp độ của hoạt động trung gian trong đó đứa trẻ có khuynh hướng chú ý tới các hình ảnh hỗ trợ, và thậm chí liên hệ hình ảnh với từ phải ghi nhớ, nhưng lại không thể tích hợp được cái kích thích đó vào trong hệ thống để nhớ lại [recall]. Như vậy, một đứa trẻ đã chọn hình một củ hành tây để nhớ lại từ “bữa tối”. Khi được hỏi tại sao lại chọn bức ảnh đó, đứa trẻ đã đưa ra câu trả lời hoàn toàn thỏa đáng: “Bởi vì cháu ăn một củ hành tây”. Tuy nhiên, đứa trẻ không thể nhớ lại từ “bữa tối” trong quá trình thực nghiệm. Ví dụ này cho thấy khả năng hình thành những liên tưởng sơ đẳng là chưa đủ để đảm bảo rằng mối tương quan liên tưởng sẽ hoàn thành chức năng công cụ cần thiết để tạo ra sự nhớ lại. Dạng bằng chứng này dẫn chúng ta tới kết luận rằng sự phát triển của các chức năng tâm lý được trung giới [mediated psychological functions] (trong trường hợp này là trí nhớ trung gian) cho thấy có một dòng phát triển đặc biệt không hoàn toàn trùng khớp với sự phát triển của các quá trình sơ đẳng.

Tôi cũng phải lưu ý rằng việc đưa thêm hình ảnh vào xét như những phương tiện phụ để hỗ trợ ghi nhớ đã không hỗ trợ được cho việc nhớ lại ở người lớn. Lý do của sự “thất bại” này hoàn toàn ngược lại với những lý do đằng sau sự thất bại của các phương tiện hỗ trợ trí nhớ gây tác động tới trẻ em chậm phát

triển nghiêm trọng. Trong trường hợp của người lớn, quá trình ghi nhớ trung gian đã phát triển đầy đủ rồi, tới mức nó diễn ra ngay cả khi không có những hỗ trợ đặc biệt từ bên ngoài.

TRÍ NHỚ VÀ TƯ DUY

Việc ghi nhớ không chỉ đơn giản thay đổi khi trẻ trưởng thành lên; vai trò của các hoạt động ghi nhớ trong hệ thống các chức năng tâm lý cũng thay đổi theo. Trí nhớ không qua trung gian [trí nhớ “tự nhiên”: nonmediated] diễn ra trong ngữ cảnh các hoạt động tâm lý có thể không có điểm chung nào với các hoạt động tâm lý đi kèm với trí nhớ qua trung gian; do đó, các kết quả thực nghiệm có thể khiến ta tưởng rằng một số chức năng tâm lý được thay thế bằng các chức năng khác. Nói khác đi, một sự thay đổi về mức độ phát triển sẽ không làm xuất hiện một sự thay đổi quá lớn về cấu trúc của một chức năng đơn lẻ (chẳng hạn chúng ta có thể gọi nó là trí nhớ), mà thay đổi lớn là về tính chất của các chức năng ấy khi có sự hỗ trợ ghi nhớ; những thay đổi này là sự thay đổi của các mối tương quan giữa các chức năng [interfunctional], tức sự thay đổi tạo ra sự kết nối trí nhớ với các chức năng khác.

Trẻ lớn tuổi hay nhỏ tuổi hơn không chỉ khác nhau về trí nhớ; trí nhớ còn đóng một vai trò khác trong các hoạt động nhận thức của trẻ lớn tuổi hơn. Trí nhớ ở giai đoạn đầu đời là một trong những chức năng tâm lý có tính trung tâm, các chức năng khác được xây dựng dần dựa vào nó. Những phân tích của chúng tôi đưa ra giả thuyết rằng, ở nhiều khía cạnh, từ khi còn nhỏ, tư duy được quy định bởi trí nhớ, và chắc chắn không giống hệt với tư duy của đứa trẻ trưởng thành hơn. Đối với trẻ còn rất nhỏ, suy

nghĩ có nghĩa là nhớ [remember]; chỉ ở giai đoạn trẻ còn rất nhỏ này, chúng ta mới thấy được một mối liên hệ mật thiết như vậy giữa hai chức năng tâm lý này [tư duy và trí nhớ].

Tôi sẽ nêu ba ví dụ. Ví dụ thứ nhất là việc trẻ em định nghĩa các khái niệm, chúng đều dựa vào ký ức. Nếu bạn hỏi một đứa trẻ rằng con sên là con gì, đứa trẻ sẽ trả lời rằng nó nhỏ, nó trườn, và nó thò cái chân của nó ra; nếu bạn yêu cầu đứa trẻ kể cho bạn về bà của nó, đứa trẻ có thể sẽ trả lời: “Ngồi trong lòng bà rất êm [“She has a soft lap”]. Trong cả hai trường hợp, đứa trẻ đưa ra một tóm tắt rất rõ ràng về những ấn tượng mà chủ đề vừa gây ra cho nó và nó nhớ lại. Khi đứa trẻ định nghĩa các khái niệm, nội dung của hành động tư duy ấy hầu như không được quy định bởi cấu trúc logic của khái niệm cho bằng những hồi ức cụ thể của đứa trẻ. Nội dung ấy là có tính hỗn tạp [syncretic] về tính chất và nó phản ánh một sự thực là tư duy của trẻ phụ thuộc trước hết vào trí nhớ của nó.

Một ví dụ khác là về sự phát triển các khái niệm liên quan đến thị giác. Những nghiên cứu về tư duy của trẻ em khi chúng được yêu cầu hoán đổi một mối tương quan đã được học với một tập hợp những kích thích sang một tập hợp những kích thích tương tự, đã chỉ ra rằng việc hoán đổi ấy không gì khác chính là nhớ lại các trường hợp tách biệt. Những biểu tượng có tính phổ biến [general representation] ở trong đầu đứa trẻ về thế giới bên ngoài thấy đều dựa trên việc nhớ lại các trường hợp cụ thể và khi ấy việc nhớ lại vẫn chưa có tính chất trừu tượng hóa [abstraction]^[1].

1- Xem H. Werner, *Comparative Psychology of Mental Development* (New York: Science Editions, 1961), pp. 21611. [Tâm lý học so sánh sự phát triển của tâm trí].

Ví dụ cuối cùng liên quan tới việc phân tích ý nghĩa của từ [word meaning]. Các nghiên cứu trong lĩnh vực này cho thấy các mối liên kết cấu nghĩa việc hiểu các từ ở trẻ nhỏ và ở người trưởng thành là khác nhau tận nền tảng. Trẻ em liên hệ các khái niệm với một loạt những ví dụ và các khái niệm ấy được xây dựng theo cách tương tự như người lớn chúng ta hình dung về tên họ của mình [family name]. Đối với trẻ, việc gọi tên các từ thật ra không phải là để chỉ ra các khái niệm chúng đã quen thuộc, đúng hơn là để gọi tên những cái cùng “họ” quen thuộc [familiar families] hoặc toàn bộ những sự vật được xếp vào một nhóm có liên hệ với nhau bằng những mối liên hệ có tính thị giác. Bằng cách này, trải nghiệm của trẻ và sự ảnh hưởng “không qua trung gian” [tức trực tiếp, hồn nhiên: unmediated] của trải nghiệm ấy được ghi chép lại như là tư liệu ở trong trí nhớ của trẻ và qui định một cách trực tiếp toàn bộ cấu trúc tư duy của trẻ nhỏ.

Tất cả những sự kiện [sự kiện tâm lý] này gián tiếp thừa nhận rằng, từ quan điểm tâm lý học phát triển, trí nhớ, hơn là tư duy trừu tượng, là đặc trưng của sự phát triển nhận thức ở các giai đoạn đầu đời. Tuy nhiên, trong quá trình phát triển ấy, có xảy ra một sự biến đổi, đặc biệt là ở lứa tuổi thanh thiếu niên. Những nghiên cứu về trí nhớ của độ tuổi này đã cho thấy rằng vào cuối thời thơ ấu, các mối quan hệ giữa trí nhớ và các chức năng khác là có bao hàm trí nhớ ngược chiều [tức nhớ lại, hồi tưởng]. *Với trẻ nhỏ, tư duy là việc nhớ lại; nhưng với thanh thiếu niên, nhớ lại có nghĩa là tư duy.* Tư duy của trẻ ở tuổi thanh thiếu niên được “lôgic hóa” sao cho việc ghi nhớ được thu rút vào việc xác lập và tìm ra các mối tương quan lôgic; việc nhận ra [recognizing] các mối tương quan lôgic [cũng chính là sự “nhận thức”] về bản chất

là phát hiện ra cái yếu tố mà nhiệm vụ chỉ ra rằng đứa trẻ phải đi tìm.

Sự lôgic hóa này là có tính “chỉ dẫn” [indicative], tức là chỉ ra những mối quan hệ giữa các chức năng nhận thức thay đổi thế nào trong quá trình phát triển của chúng. Ở độ tuổi có tính quá độ này [từ thơ ấu sang thiếu niên], mọi ý niệm hoặc khái niệm, mọi cấu trúc tinh thần, đều không còn được tổ chức theo các kiểu loại được xếp chung cùng “họ” [family] và đầu bắt được tổ chức như là các khái niệm trừu tượng.

Không nghi ngờ gì, rằng khi tư duy bằng khái niệm, việc nhớ lại một “bộ phận” [item], là một nhiệm vụ khác hoàn toàn với tư duy bằng các phức hợp [complexes], mặc dù hai quá trình này tương thích với nhau^[1]. Do đó, sự phát triển của trí nhớ ở trẻ em phải được nghiên cứu không chỉ trên phương diện của những thay đổi xảy ra bên trong trí nhớ, mà còn cả trên phương diện mối tương quan giữa trí nhớ và các chức năng khác.

Khi một người thắt một cái nút trên chiếc khăn tay của mình như để ghi nhớ một cái gì, thì về bản chất, người ấy đang xây dựng quá trình ghi nhớ bằng cách bắt một vật ở bên ngoài đầu óc nhắc mình về một điều gì đó, người này biến đổi việc ghi nhớ ở trong đầu thành một hoạt động ở bên ngoài đầu óc. Chỉ sự kiện này thôi cũng đủ để chứng minh đặc điểm có tính nền tảng của các dạng hành vi bậc cao. Ở dạng hành vi sơ đẳng, cái gì đó được “nhớ lại”; ở dạng bậc cao, con người “nhớ lại” một cái gì đó. Ở trường hợp đầu, một mắt xích tạm thời được hình thành do có

1- Để bàn rộng ra hơn về sự phân biệt này, xem Vygotsky, *Thought and Language*, chapter 6, for amore extensive discussion of the distinction [Tư duy và ngôn ngữ, chương 6].

sự xuất hiện đồng thời của hai tác nhân kích thích tác động lên sinh thể hữu cơ; ở trường hợp thứ hai, con người, với tư cách cá nhân, tự tạo ra một liên kết tạm thời, tạo ra bằng sự kết hợp nhân tạo của các tác nhân kích thích.

Bản chất của trí nhớ con người, đích xác là nằm ở việc con người biết chủ động nhớ lại với sự giúp đỡ của các dấu hiệu. Có thể nói được rằng đặc tính cơ bản của hành vi con người nói chung là con người biết tự mình tác động tới các mối quan hệ [của mình] với môi trường và thông qua môi trường ấy, con người tự thay đổi hành vi của chính mình, bắt môi trường chịu sự kiểm soát của chính mình. Đã từng có nhận xét rằng bản chất đích thực của nền văn minh là ở việc xây dựng một cách có chủ đích các tượng đài để không lãng quên. Ở cả cái nút thắt và tượng đài, con người chúng ta đều có những biểu hiện của một nét đặc trưng có tính tiêu biểu và nền tảng nhất, nó phân biệt trí nhớ của con người với trí nhớ của loài vật.

4.

***Sự nội tại hóa của các chức năng
tâm lý bậc cao***

Khi Pavlov so sánh các nguyên tắc điều chỉnh phản xạ không điều kiện và có điều kiện, ông lấy ví dụ về một cuộc gọi điện thoại. Khả năng thứ nhất là cuộc gọi được kết nối trực tiếp hai điểm qua một đường dây dành riêng cho việc gọi điện thoại này [đặc biệt: special]. Điều này tương ứng với một phản xạ không điều kiện. Còn khả năng thứ hai là cuộc gọi được chuyển tiếp thông qua một trạm trung tâm đặc biệt với hỗ trợ đỡ của các đường kết nối tạm thời, có thể biến đổi không giới hạn. Điều này tương tự với một phản xạ có điều kiện. Vỏ đại não, với tư cách là cơ quan đóng mở các mạch phản xạ có điều kiện, đóng vai trò một trạm trung tâm như vậy.

Thông điệp có tính căn bản trong phân tích của chúng tôi về các quá trình nền tảng của việc sáng tạo ra các dấu hiệu (signalization⁽¹⁾) có thể diễn đạt bằng một hình thức khái quát hóa hơn: sự ẩn dụ [metaphor]. Hãy lấy trường hợp “buộc các nút thắt trên một sợi dây để ghi nhớ điều gì” và bốc thăm để đưa ra quyết định. Chắc chắn, ở cả hai trường hợp này, có một mối liên kết có tính tạm thời, có điều kiện, đã được hình thành, tức là một sự kết nối theo kiểu thứ hai của Pavlov. Nhưng nếu chúng ta muốn nắm bắt được những cái có tính thiết yếu [essential]

1- Xin được nhắc lại: “dấu hiệu” (sign) có dấu hiệu “tự nhiên” (mây/mưa; lửa/khói) và dấu hiệu “nhân tạo” (ký hiệu, các quy ước, chữ viết) (nhđ).

của cái gì đang xảy ra ở đây, chúng ta buộc phải xem xét không chỉ chức năng của cơ chế điện thoại mà còn phải xem xét vai trò của “tổng đài” [operator] thực hiện thao tác “chuyển mạch” để kết nối với đường dây. Trong ví dụ trên của chúng tôi, sự kết nối được thiết lập bởi người thắt nút cho sợi dây. Đặc điểm này phân biệt các dạng hành vi bậc cao với các dạng hành vi bậc thấp.

Chỉ xét riêng trên phương diện tâm lý học, việc phát minh và sử dụng các dấu hiệu xét như là phương tiện hỗ trợ giải quyết các vấn đề tâm lý (để ghi nhớ, để so sánh, báo cáo, lựa chọn, v.v..) là tương tự như việc phát minh và sử dụng công cụ. Dấu hiệu có đóng vai trò như một công cụ của hoạt động tâm lý, theo một phương cách tương tự như vai trò của một công cụ trong lao động. Nhưng sự so sánh loại suy này, như bất kỳ sự so sánh loại suy nào khác, không hàm nghĩa sự đồng nhất của các khái niệm tương tự với nhau. Chúng ta không nên mong đợi tìm thấy *hiều* điểm tương đồng được loại suy giữa công cụ trong các phương tiện có tính nghi như ở trên và cái chúng tôi gọi là dấu hiệu [sign]. Hơn nữa, ngoài đặc điểm tương tự và có chung của hai dạng hoạt động này [công cụ và dấu hiệu], chúng tôi thấy có những khác biệt có tính bản chất.

Ở đây, chúng tôi cố gắng chỉ ra cụ thể nhất. Trong khi nghiêng về nghĩa ẩn dụ của từ “hỗ trợ” một số nhà tâm lý học đã sử dụng từ “công cụ” [tool] khi muốn ám chỉ chức năng có tính gián tiếp của một đối tượng xét như phương tiện để hoàn thành một hoạt động nào đó. Các cách diễn đạt như “lưỡi là công cụ của tư duy” [the tongue is the tool of thought] hoặc “aides de mémoire”¹⁾,

1- Tiếng Pháp trong nguyên văn: cái gì được “tóm tắt” để ghi nhớ cho dễ (nhớ).

thường bị tước bỏ mọi nội dung xác định [definite] và hầu như không có ý nghĩa gì hơn ngoài nghĩa thực tế [tức nghĩa đen]: đó là những ẩn dụ đơn giản và những cách diễn đạt muôn màu muôn vẻ để biểu đạt một sự việc rằng các đối tượng hay hoạt động nào đó có mới đóng một vai trò có tính hỗ trợ trong hoạt động tâm lý.

Mặt khác, đã có nhiều nỗ lực thử tập trung vào những cách diễn đạt theo nghĩa thực [tức không phải nghĩa ẩn dụ], để đánh đồng dấu hiệu với công cụ. Bằng cách xóa bỏ sự phân biệt có tính nền tảng giữa dấu hiệu và công cụ, cách tiếp cận này đánh mất những đặc tính riêng biệt của mỗi kiểu hoạt động và như vậy chúng ta chỉ còn lại một dạng hoạt động tâm lý duy nhất có tính tất định^[1] [determination]. Đây là quan điểm được Dewey [John Dewey], một trong những đại diện tiêu biểu của thuyết dụng hành [pragmatism] chấp nhận: dạng hành vi có tính “tất định” [determination]. Đây chính là lập trường mà Dewey^[2], một đại diện của thuyết dụng hành [pragmatism] theo đuổi. Dewey định nghĩa “lưỡi” [tongue] như là công cụ của mọi công cụ [the tool of tools], như vậy Dewey đã chuyển dịch [transposing] định nghĩa của Aristotle về bàn tay người [human hand] sang định nghĩa về ngôn ngữ [speech].

Tôi muốn nói rõ sự so sánh loại suy giữa dấu hiệu và công cụ, như tôi đề xuất, là khác với cả hai cách tiếp cận vừa được bàn. Ý nghĩa không chắc chắn, không phân minh [indistinct] như vẫn

1- Cũng xin được nhắc lại, “tất định” ở đây được hiểu theo nghĩa “tự nhiên”, “tự phát” (dòng hay “trục” phát triển tự nhiên tồn tại song hành với trục phát triển có nguồn gốc phát triển văn hóa (nhđ).

2- Quan niệm của Dewey về sự phát triển khác với quan niệm của Vygotsky. Với Dewey, phát triển là sự bộc lộ tự nhiên (unfold) như cái hạt tất yếu sẽ thành cái cây (nhđ).

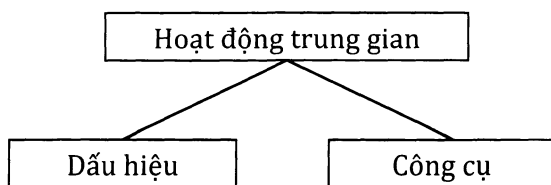
thường được đọc thấy nghĩa bóng của từ “công cụ” tuyệt nhiên không giúp cho nhiệm vụ của nhà nghiên cứu được dễ dàng. Nhiệm vụ của nhà nghiên cứu là vén mở bức màn che phủ mối quan hệ có thực [real relationship], chứ không phải mối quan hệ hiểu theo nghĩa bóng, mối quan hệ có tồn tại giữa hành vi và phương tiện hỗ trợ hành vi. Liệu chúng ta có nên quan niệm tư duy và trí nhớ [các quá trình tâm lý bậc cao] là tương tự với hoạt động bên ngoài tinh thần của ta? Có phải “phương tiện của hoạt động” chỉ đơn giản đóng vai trò hỗ trợ bất định [indefinite], tức nó chỉ hỗ trợ quá trình tâm lý nương theo chúng? Đây là bản chất của sự hỗ trợ này? Nói chung, “phương tiện” của tư duy hay của trí nhớ nghĩa là gì? Những nhà tâm lý học thích dùng các cách diễn đạt mơ hồ này không đưa ra bất kỳ câu trả lời nào cho những câu hỏi nói trên.

Song, lập trường của các nhà tâm lý học đối xử với những cách diễn đạt như vậy theo nghĩa đen, xem ra còn mơ hồ hơn nữa. Có những khái niệm mang một khía cạnh tâm lý học, nhưng không thực sự thuộc về tâm lý học – chẳng hạn “kỹ thuật” [technique] – chúng được “tâm lý học hóa” [psychologized] mà không có bất kỳ căn cứ nào. Đánh đồng hiện tượng tâm lý và hiện tượng không phải tâm lý chỉ có thể xảy ra khi người ta cố tình bỏ qua bản chất của mỗi hình thức của hai hoạt động này, cũng như những khác biệt giữa vai trò có sử tính của chúng và bản chất của chúng. Những sự phân biệt công cụ như là phương tiện của lao động, như là để làm chủ tự nhiên, còn ngôn ngữ như là một phương tiện giao tiếp xã hội, đã bị hòa tan trong khái niệm có tính phổ biến về vật tác tạo [artifact] hoặc những sự mô phỏng có tính nhân tạo.

Chúng tôi tìm cách để hiểu vai trò có tính hành vi của dấu hiệu xét trong toàn bộ tính duy nhất của nó [uniqueness]. Mục tiêu này là động cơ cho các nghiên cứu có tính thường nghiệm của chúng tôi [empirical^[1]] về cách thức mà việc sử dụng công cụ và sử dụng dấu hiệu được liên kết một cách hỗ tương với nhau như thế nào song vẫn là tách biệt nhau trong sự phát triển văn hóa của trẻ em. Chúng tôi đã chọn ra ba điều kiện để làm điểm xuất phát cho nghiên cứu này. Điều kiện thứ nhất liên quan tới sự tương đồng và các điểm có chung của hai dạng hành động này [hoạt động sử dụng dấu hiệu và hoạt động sử dụng công cụ], điều kiện thứ hai làm sáng tỏ những khác biệt cơ bản của chúng, và điều kiện thứ ba cố gắng chứng minh mất xích tâm lý học thực sự tồn tại, nó liên kết hai dạng hoạt động này với nhau, hoặc ít nhất là để gợi ý về sự tồn tại của cái mất xích liên kết ấy [tức cái “trung giới” hay “làm trung gian” giữa hai dạng hoạt động sử dụng dấu hiệu và dạng hoạt động sử dụng công cụ].

Như chúng tôi đã lưu ý cho tới đây, sự tương đồng cơ bản giữa dấu hiệu và công cụ là dựa trên chức năng trung gian [hay có tính gián tiếp] đặc trưng cho mỗi cái. Do đó, từ quan điểm tâm lý học, chúng có thể được gộp trong cùng một phạm trù. Chúng ta có thể biểu thị mối quan hệ logic giữa sử dụng dấu hiệu và sử dụng công cụ bằng lược đồ ở Hình 4, nó cho thấy rằng mỗi khái niệm được gộp trong khái niệm có tính phổ biến hơn: hoạt động gián tiếp [được trung giới: mediated].

1- tức được rút ra từ những kết quả thực nghiệm (nhđ).



Hình 4.

Khái niệm nói trên, khái niệm “hoạt động trung gian”, là hoàn toàn đúng như đã được Hegel nhìn thấy ở nó một đặc điểm có tính đặc trưng của lý tính con người. “Lý tính”, ông viết: “cũng là sự tài khéo không kém gì mãnh lực của nó. Sự tài khéo của nó cốt ở hoạt động trung gian của nó, bằng cách làm cho các sự vật hành động và tác động lẫn nhau theo bản chất riêng của chúng, theo cách này, mà không có bất kỳ sự can thiệp trực tiếp nào đến quá trình ấy, nó thực hiện được các ý đồ của lý tính”^[1]. Marx đã trích dẫn định nghĩa này của Hegel khi nói về công cụ lao động, để chỉ ra rằng con người “lợi dụng các thuộc tính cơ học, vật lý và hóa học của các vật sao cho các thuộc tính ấy hoạt động như những lực tác động lên các vật khác, việc làm này là để đáp ứng những mục đích cá nhân của con người”^[2].

Phân tích trên cung cấp một cơ sở vững chắc để quy sử dụng các dấu hiệu vào phạm trù của hoạt động trung gian, vì bản chất

1- G. Hegel, “Encyklopadie, Erster Teil. Die Logik” (Berlin, 1840), p. 382, cited in K. Marx, *Capital* (Modern Library Edition, 1936) [H. Hegel. “Bách khoa thư các Khoa học logic, Tập 1. Logic học, tr. 382 được Marx trích dẫn trong *Tư bản*]

2- Marx, *Capital*, p. 199 [Marx, *Tư bản*, tr. 199].

của việc sử dụng dấu hiệu là hành vi của con người tác động tới bên ngoài bao giờ cũng qua trung gian của các dấu hiệu^[1]. Trong cả hai trường hợp này, chức năng gián tiếp (trung gian) là quan trọng hàng đầu. Tôi sẽ không định nghĩa thêm về mối quan hệ của hai khái niệm này được gộp chung vào cùng một phạm trù, tôi cũng không nói thêm về mối quan hệ của chúng với khái niệm có nguồn gốc cùng “loài” [generic]: khái niệm “hoạt động trung gian”. Tôi chỉ muốn lưu ý rằng, dù trường hợp nào đi nữa, ta không thể coi chúng là có tính đẳng cấu [isomorphic] với các *chức năng* mà chúng *thực hiện*, cũng không thể coi chúng như là *tát cạn* [exhausting] khái niệm về hoạt động trung gian. Ta còn có thể kể tên một loạt các hoạt động trung gian khác nữa; hoạt động nhận thức không giới hạn trong việc sử dụng các công cụ hoặc các dấu hiệu.

Trên bình diện thuần túy logic của mối quan hệ giữa hai khái niệm nói trên [dấu hiệu và công cụ], lược đồ của chúng tôi trình bày hai phương tiện của sự thích nghi xét như là các dòng phân

1- Người là loài động vật biết sử dụng công cụ như là biểu trưng và qua lao động (sử dụng công cụ, sản xuất), con người làm xuất hiện một sự “chuyển dịch biểu tượng” (symbolic transposition) của vật chất thành những thao tác có tính ý hướng (tham khảo một tác phẩm viết bằng tiếng Pháp của Trần Đức Thảo: *Recherches sur l'origine du langage et de la conscience* – Những nghiên cứu về nguồn gốc của ngôn ngữ và ý thức). Độc giả muốn quan tâm sâu hơn về vấn đề của quan hệ giữa công cụ và ý thức, quá trình “nội tại hóa” (internalization), ý nghĩa của cử chỉ chỉ trở ở người nguyên thủy-trẻ thơ (được đề cập ở một phần sau trong sách này), có thể xem thêm bài “Nguồn gốc của sự ý thể hóa và vấn đề chuyển tiếp từ động tác chỉ trở sang sự biểu nghĩa”, Phạm Anh Tuấn dịch, in trong “Hành trình Trần Đức Thảo Hiện tượng học và chuyển giao văn hóa”, Bùi Văn Nam Sơn chủ trì, hiệu đính và giới thiệu, Bùi Văn Nam Sơn, Đình Hồng Phúc, Phạm Anh Tuấn, Phạm Văn Quang dịch, nhà xuất bản Đại học Sư Phạm Hà Nội xuất bản năm 2017, tái bản cùng năm (nhđ).

rẽ của cùng một hoạt động được trung giới. Sự phân rẽ này là cơ sở cho quan điểm thứ hai của chúng tôi. Một sự khác biệt có tính bản chất nhiều nhất giữa dấu hiệu và công cụ, và đây là cơ sở cho sự khác biệt thực sự của hai dòng phân rẽ, đó là những cách thức khác nhau mà chúng định hướng hành vi của con người. Chức năng của công cụ là có tác dụng như cái điều khiển sự ảnh hưởng của con người tới đối tượng của sự hoạt động; nó hướng ra *bên ngoài*; nó phải dẫn đến những thay đổi ở các đối tượng của nó [đối tượng xét như là “khách thể” đối với tinh thần]. Nó là một phương tiện mà hoạt động bên ngoài [lao động chẳng hạn] của con người nhằm tới việc làm chủ tự nhiên và nhằm tới chiến thắng tự nhiên. Mặt khác, dấu hiệu không thay đổi điều gì ở đối tượng [khách thể] của một hoạt động tâm lý. Nó là phương tiện của hoạt động bên trong [tinh thần] nhằm làm chủ chính nó; dấu hiệu thì hướng vào bên trong. Hai hoạt động này khác nhau rất nhiều, cho nên, trong cả hai trường hợp, bản chất của phương tiện mà chúng sử dụng là không thể giống hệt nhau.

Cuối cùng, điểm thứ ba liên quan đến mối ràng buộc thực sự giữa hai hoạt động này và do đó, liên quan đến mối ràng buộc thực sự giữa sự sinh-triển loài [phylogenesis] và sự sinh-triển của cá thể [ontogenesis]. Làm chủ tự nhiên và làm chủ hành vi có liên hệ qua lại với nhau, hệt như việc con người làm biến đổi tự nhiên thì qua đó làm biến đổi bản chất của chính mình. Xét trong sự phát sinh loài [phylogenesis], chúng ta có thể khôi phục lại sự liên kết này thông qua các bằng chứng tư liệu rời rạc song có tính thuyết phục, trong khi ở sự phát sinh cá thể [ontogenesis], chúng ta có thể lần theo nó bằng thực nghiệm.

Chỉ có một điều duy nhất chắc chắn, đó là sự ra đời của sử

dụng công cụ bác bỏ quan niệm cho rằng sự phát triển chỉ là kết quả của sự bộc lộ tự phát [unfolding] của hệ thống hoạt động được tiền định một cách hữu cơ của đứa trẻ⁽¹⁾, cũng vậy, sự xuất hiện của sử dụng dấu hiệu chứng minh rằng không thể có một hệ thống hoạt động duy nhất ở bên trong [tinh thần], được qui định sẵn một cách hữu cơ, tồn tại sẵn [hay tiền tồn] cho mỗi một chức năng tâm lý. Việc sử dụng các phương tiện có tính nhân tạo [công cụ là một phương tiện “nhân tạo”], bước quá độ đi tới các hoạt động được trung giới, làm thay đổi một cách tận nền tảng mọi hoạt động tâm lý hết như việc sử dụng công cụ mở rộng vô hạn phạm vi của hoạt động trong đó các chức năng tâm lý có thể “hoạt động”. Trong ngữ cảnh này, chúng ta có thể sử dụng thuật ngữ “chức năng tâm lý *bậc cao*” hoặc “hành vi *bậc cao*” để qui chiếu tới sự kết hợp của công cụ và dấu hiệu ở trong hoạt động tâm lý.

Cho tới lúc này, ta có thể mô tả được một số “pha” trong các thao tác sử dụng dấu hiệu. Ở giai đoạn đầu, việc dựa vào các dấu hiệu bên ngoài là có tính thiết yếu đối với nỗ lực của đứa trẻ. Nhưng thông qua sự phát triển, các thao tác này trải qua những thay đổi triệt để: toàn bộ sự thao tác của hoạt động trung gian (chẳng hạn như việc ghi nhớ) bắt đầu diễn ra như một quá trình

1- Tức theo quan niệm của Vygotsky thì sự phát triển của chức năng sử dụng công cụ và dấu hiệu theo ý đồ của con người, chức năng của quá trình tâm lý bậc cao chỉ có ở con người, là có nguồn gốc phát sinh có tính văn hóa: “[...] *những mối quan hệ của đứa trẻ với thực tại ngay từ buổi đầu đã là những mối quan hệ xã hội. Theo tinh thần đó, ta có thể nói về đứa nhỏ còn ẵm ngửa rằng nó là một sinh thể mang tính xã hội ở bậc cao nhất* (Vygotsky Toàn tập, năm 1932, tập IV, trang 281) [...] *lịch sử phát triển các chức năng tâm trí bậc cao là lịch sử tiến trình biến đổi các công cụ hành xử xã hội thành những công cụ tổ chức tâm lý cá thể*” (Vygotsky Toàn tập 1982-1984, Tập VI, trang 56) (nhđ).

thuần túy ở bên trong tâm trí. Nghịch lý thay, với việc *ghi nhớ* [memorizing], các giai đoạn muộn hơn của hành vi của trẻ lại dường như giống hệt với ở các giai đoạn đầu của việc ghi nhớ, tức chúng mang đặc điểm của một quá trình mang nặng tính trực tiếp [không được trung giới hay không qua trung gian của cái gì cả]. Đứa trẻ ở độ tuổi còn rất nhỏ không dựa vào các phương tiện bên ngoài tâm trí nó; đúng hơn, nó sử dụng phương pháp ghi nhớ “tự nhiên”, kiểu “chụp ảnh” [eidetic]. Nếu chỉ đánh giá dựa vào những gì thể hiện ra bên ngoài, có vẻ như đứa trẻ lớn tuổi hơn chỉ bắt đầu ghi nhớ được nhiều hơn và tốt hơn; tức bằng cách nào đó, đứa trẻ có thể hoàn thiện và phát triển những phương pháp ghi nhớ cũ của nó [cách ghi nhớ kiểu tự nhiên ở giai đoạn bé thơ]. Ở mức độ cao nhất, đứa trẻ dường như đã từ bỏ sự trông cậy vào các dấu hiệu. Tuy nhiên, vẻ ngoài này chỉ là ảo tưởng [illusory]. Mọi sự phát triển, như thường xảy ra, trong trường hợp này không bắt đầu trong một vòng tròn khép kín, mà theo một hình xoắn tròn ốc [spiral], trải qua cùng một điểm ở mỗi một sự thay đổi mới mẻ có tính triệt để, trong khi tiến lên để tới một trình độ cao hơn.

Chúng tôi gọi sự tái cấu tạo lại này [reconstruction] của một thao tác bên ngoài tâm trí là sự *nội tại hóa* ở trong tâm trí [hay “nội tâm hóa” hoặc “tinh thần hóa”: internalization]. Một ví dụ xứng đáng cho quá trình này có thể được tìm thấy trong thao tác chỉ trỏ ngón tay vào một vật [pointing]. Thoạt đầu, cử chỉ này không gì khác chính là một nỗ lực bất thành để “nắm lấy” [grasp] một vật, như một động thái nhắm tới một đối tượng nào đó, đối tượng ấy chỉ định một mục tiêu đặc biệt cho hành động mà đứa trẻ sắp làm. Đứa trẻ cố gắng nắm lấy một vật đặt ở ngoài tầm với

của nó, tay của nó duỗi thẳng theo hướng của vật ấy, giữ nguyên tư thế trong không trung. Các ngón tay của đứa trẻ thể hiện các động tác cầm nắm. Ở giai đoạn đầu đời này, thao tác “trỏ ngón tay” [pointing] là tiêu biểu cho sự vận động của trẻ, nó dường như chỉ là trỏ ngón tay về phía một đồ vật – chỉ có thể mà thôi.

Khi bà mẹ tới giúp đứa trẻ và nhận ra động tác của đứa trẻ trỏ tới cái gì đó, tình huống thay đổi một cách căn bản. Việc trỏ ngón tay trở thành một cử chỉ đối với những người khác. nỗ lực bất thành này của đứa trẻ làm sinh ra một sự phản ứng nhưng không phải sự phản ứng từ cái vật mà nó đang tìm kiếm, mà sự phản ứng từ một người khác. Do đó, ý nghĩa [ý nghĩa của cử chỉ chỉ trỏ: meaning] đầu tiên của hành động nắm bắt đồ vật bất thành là được xác lập bởi những người khác. Chỉ sau này, khi đứa trẻ đã có thể liên kết cử động nắm bắt vật bất thành của mình với tình huống khách quan, xét một cách tổng thể, thì nó mới bắt đầu hiểu được rằng sự vận động này [hay động thái này] là việc chỉ trỏ [pointing]¹. Tại thời điểm quá độ này, có một sự thay đổi xảy ra trong chức năng của sự vận động: từ một động tác “hướng tới” một đối tượng, nay nó trở thành một động tác “nhắm tới” một người khác, tức trở thành một phương tiện của việc thiết lập nên các mối quan hệ [các mối quan hệ xã hội]. *Động thái nắm bắt biến đổi thành hành động chỉ trỏ* [pointing]. Xét như hệ quả của sự cải biến này, bản thân động thái nắm bắt lúc này được đơn giản hóa xét về mặt thể xác, và dẫn đến việc “động thái” chỉ

1- Trở lại ý của đoạn văn ngay ở trên: nhìn “về ngoài” thì hành động của trẻ bé thơ à đứa trẻ ở độ tuổi lớn hơn là giống nhau. Song, cử chỉ của bé thơ là có “ý đồ” cầu khẩn sự giúp đỡ của mẹ nó còn ở đứa trẻ lớn hơn chỉ đơn thuần là cử chỉ trỏ tay (lúc này đứa trẻ không cần sự giúp đỡ). Như vậy, hành vi của trẻ nhỏ hay quá trình tâm lý bậc cao ở trẻ nhỏ là có nguồn gốc xã hội và “bà mẹ” hay “người khác” chính là cái “trung gian” (nhờ).

trở biến đổi thành “hình thức” [form] của sự chỉ trở, chúng ta có thể gọi đây mới là một cử chỉ đích thực [true gesture]. Cử chỉ chỉ là cử chỉ đích thực [hay đúng thật] sau khi nó biểu lộ cho “người khác” một cách khách quan tất cả các chức năng của việc chỉ trở, và được người khác hiểu như là một cử chỉ xét như là một cử chỉ. Ý nghĩa [meaning] và chức năng [function] của cử chỉ [gesture] được tạo ra trước nhất là bởi một tình huống khách quan và sau đó bởi những người ở quanh đứa trẻ.

Như mô tả trên về động tác chỉ trở minh họa, quá trình nội tâm hóa trong tâm trí bao gồm một loạt những sự biến đổi:

a) *Thoạt đầu, một thao tác chỉ biểu thị một hoạt động bên ngoài rồi nó được tái cấu tạo lại và bắt đầu xảy ra ở bên trong tâm trí.* Đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển của các quá trình tâm trí bậc cao là sự biến đổi của hoạt động sử dụng dấu hiệu, lịch sử và những đặc điểm mô tả nó đã được minh họa bởi sự phát triển của trí khôn thực hành, sự chú ý có chủ đích và trí nhớ.

b) *Một quá trình liên cá nhân* [giữa các cá nhân với nhau: interpersonal] *được biến đổi thành một quá trình nội tâm* [intrapersonal]. Trong sự phát triển có tính nguồn gốc văn hóa của đứa trẻ, mọi chức năng đều xuất hiện hai lần: lần đầu, ở cấp độ xã hội, và lần sau, ở cấp độ cá nhân. Thứ nhất, *giữa* người với người [interpsychological [có tính tâm lý xã hội]], và sau đó là *bên trong* tâm trí đứa trẻ [có tính tâm lý cá nhân: intrapsychological]. Điều này cũng áp dụng cho sự chú ý có chủ ý, cho trí nhớ logic và sự hình thành các khái niệm. Tất cả các chức năng bậc cao đều có nguồn gốc phát sinh xét như là mối quan hệ thực tế giữa các cá thể người.

c) *Sự biến đổi của một quá trình liên cá nhân thành một quá*

trình nội tâm là kết quả của một chuỗi dài các sự kiện có tính phát triển. Mọi quá trình “đang” biến đổi đều tiếp tục tồn tại và thay đổi xét như một hình thức hoạt động ở bên ngoài tâm trí trong một thời gian dài trước khi hướng vào bên trong một cách dứt khoát [hay một cách xác định: definitely]. Đối với nhiều chức năng, giai đoạn của các dấu hiệu bên ngoài tâm trí vẫn tiếp tục tồn tại lâu bền, tức là, đó là giai đoạn cuối của quá trình phát triển của chúng. Các chức năng khác thì phát triển tiếp tục và dần trở thành các chức năng tâm lý bên trong tâm trí [inner functions]. Tuy nhiên, chúng chỉ có thêm đặc tính của các quá trình bên trong xét như là kết quả của một sự phát triển kéo dài. Sự chuyển di vào bên trong tâm trí của các chức năng này gắn liền với những thay đổi ở trong những qui luật điều chỉnh hoạt động của chúng; chúng được kết hợp vào trong một hệ thống mới, với những quy luật của riêng nó.

Sự nội tại hóa các hình thức văn hóa của hành vi bao hàm sự tái cấu tạo lại đối với hoạt động tâm lý trên cơ sở các thao tác với các dấu hiệu. Các quá trình tâm lý xét như chúng xuất hiện ra ở loài vật đã thực sự ngưng tồn tại; chúng được kết hợp vào thành hệ thống hành vi nói trên và xét trên phương diện văn hóa, chúng được khôi phục lại và phát triển để hình thành một thực thể tâm lý mới. Việc sử dụng các dấu hiệu bên ngoài tâm trí cũng được tái cấu tạo lại một cách triệt để. Những thay đổi gắn với sự phát triển trong các thao tác sử dụng dấu hiệu là tương tự như những thay đổi xảy ra ở trong ngôn ngữ của đứa trẻ. Các hình thái [aspect] của ngôn ngữ lời nói bên ngoài hay là có tính giao tiếp cũng như ngôn ngữ vị kỷ [egocentric speech] quay “vào bên trong” để trở thành cơ sở của ngôn ngữ bên trong [inner speech].

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN...

Sự nội tại hóa trong tâm trí của các hoạt động được phát triển có nguồn gốc phát triển lịch sử – xã hội là đặc điểm phân biệt tâm lý người, là cơ sở của bước nhảy vọt về chất từ tâm lý động vật sang tâm lý người. Tuy nhiên, chúng ta mới chỉ biết được đường nét tối thiểu của quá trình này.

5.

Các vấn đề của phương pháp

Nhìn chung, mọi cách tiếp cận mới tận nền tảng đối với một vấn đề khoa học, đều tất yếu dẫn tới các phương pháp nghiên cứu và phân tích mới. Việc phát minh ra các phương pháp mới, phù hợp với những cách thức mới mà các vấn đề được đặt ra, đòi hỏi không chỉ đơn giản sửa đổi các phương pháp đã được chấp nhận trước đó. Hiện nay, trên phương diện này, vấn đề thực nghiệm tâm lí học không phải là ngoại lệ; phương pháp thực nghiệm luôn phản ánh cách thức mà các vấn đề tâm lý cơ bản được nhìn nhận và được giải quyết. Do đó, sự phê phán của chúng tôi về các quan điểm hiện hành liên quan tới bản chất có tính thiết yếu và sự phát triển của các quá trình tâm lí ắt dẫn đến việc xem xét lại các phương pháp nghiên cứu.

Bất chấp sự vô cùng đa dạng về các chi tiết có tính thủ tục, các thực nghiệm đều dựa vào cái chúng tôi sẽ gọi bằng thuật ngữ *khung kích thích – đáp trả* [stimulus-response framework]. Nói như vậy tức là ở bất kể quá trình tâm lí nào đang được thảo luận thì nhà tâm lí học vẫn sẽ tìm cách đối chiếu chủ thể của thực nghiệm với một kiểu tình huống kích thích [stimulus situation] nào đó, được thiết kế nhằm tác động đến đối tượng này theo một cách thức đặc thù, và sau đó nhà tâm lí học kiểm tra, phân tích (những) đáp trả được khơi dậy bởi tình huống kích thích ấy. Xét cho cùng, điều cốt yếu nhất của thực nghiệm là nhằm gọi ra hiện tượng nghiên cứu theo một cách nhân tạo (và do đó có thể

kiểm soát được) hay nhắm tới việc nghiên cứu những biến thể của phản ứng xảy ra trùng hợp với những thay đổi khác nhau do kích thích gây ra.

Nhìn bề ngoài có vẻ như các trường phái tâm lý không thể đồng tình với phương pháp luận này. Ví dụ như trường phái tâm lý học khách quan^[1] [objective psychology] của Watson, Bekhterev và của các nhà tâm lý học khác được xây dựng đối lập với các lý thuyết chủ quan của Wundt và trường phái Wurzburg. Nhưng việc xem xét kỹ hơn những khác biệt giữa các trường phái tâm lý học cho thấy rằng những khác biệt đó nảy sinh từ *cách diễn giải lý thuyết* [theoretical interpretation] mà các nhà tâm lý học muốn gán cho hệ quả của những môi trường kích thích khác nhau chứ không phải nảy sinh từ những biến đổi trong cách tiếp cận có tính phương pháp luận chung mà các quan sát được đưa vào.

Một đặc điểm dễ thấy của các trường phái tâm lý học có những lý thuyết và thực nghiệm dựa vào việc diễn giải hành vi kiểu kích thích-đáp trả ấy là sự phụ thuộc vào khung kích thích-đáp trả. Lý thuyết của Pavlov, chẳng hạn, đã sử dụng quan niệm về các kích thích khác nhau lên vỏ đại não để lý giải cách thức những kết nối trong não được hình thành, cho phép cơ thể học cách đáp trả những kích thích có tính trung lập cho tới lúc đó [neutral]. Điều ít hiển nhiên hơn có thể là cái khung này không áp dụng được một cách đích xác vào tâm lý học nội quan^[2] [introspective

1- Như từ "objective" chỉ ra, tâm lý học khách quan đi vào nghiên cứu người khác như là đối tượng nghiên cứu, để phân biệt với "tâm lý học nội quan" [introspective psychology] đi vào nghiên cứu chính mình như là đối tượng (nhđ).

2- Nội quan (introspective" là tự quan sát chính mình, để phân biệt

psychology]. Tuy nhiên, thử lấy Wundt làm ví dụ, chúng tôi thấy rằng khung kích thích-đáp trả đã cung cấp ngữ cảnh cho các lý thuyết gia theo đường lối thực nghiệm để họ có thể mô tả về các quá trình được cho là đã được khơi ra bởi sự kích thích.

Trong những năm 1880, việc lựa chọn một khung kích thích-đáp trả của tâm lý học nội quan đã là một bước tiến có tính cách mạng cho tâm lý học bởi nó đưa tâm lý học đến gần hơn với phương pháp và tinh thần của khoa học tự nhiên và dọn đường cho các phương pháp tiếp cận tâm lý học khách quan sau đó. Nhưng việc yêu sách rằng tâm lý học nội quan và tâm lý học khách quan có chung khung khổ phương pháp luận không hề nghĩa là không có sự khác biệt nào giữa chúng. Tôi đang nhấn mạnh khung khổ phương pháp luận chung của chúng, đó là bởi vì việc thừa nhận này giúp chúng ta đánh giá được đúng một thực tế rằng tâm lý học nội quan bắt nguồn từ nền đất vững chắc của khoa học tự nhiên, và từ lâu nay các quá trình tâm lý đã được hiểu trong một ngữ cảnh có tính phản ứng [reactive].

Cũng quan trọng là phải nhận thức được rằng phương pháp thực nghiệm lần đầu tiên đã được các nhà tâm lý học nội quan⁽¹⁾ phát biểu có hệ thống, lĩnh vực của họ khi ấy là tâm vật lý [psychophysics] và tâm sinh lý học [psychophysiology], nhằm

với, chẳng hạn tâm lý học khách quan hoặc "Tâm lý học dân gian" (Folk psychology) – tâm lý học "tập thể" hoặc văn hóa (tôn giáo, tập tục xã hội, huyền thoại, lịch sử v.v..) (nhđ).

1- Các nhà tâm lý học nội quan ở giai đoạn bắt đầu có sự thực nghiệm (trong đó có Wundt như được nói ở dưới) sử dụng "nội quan" theo cách khác với các nhà tâm lý học trước đó trong tham vọng muốn nâng tâm lý học lên thành một môn khoa học thực nghiệm, giống như vật lý và sinh lý học (nhđ).

giải quyết những hiện tượng tâm lý đơn giản nhất^[1], những hiện tượng có thể được giải thích một cách đáng tin cậy [tức có bằng chứng khoa học: plausible] và chỉ liên hệ trực tiếp và duy nhất với các tác nhân bên ngoài. Ví dụ, Wundt^[2] đã thấy bản chất thực sự của phương pháp tâm lý học như là sự làm biến đổi một cách có hệ thống các kích thích để sinh ra một sự thay đổi trong quá trình tâm lý gắn liền với chúng. Ông đã tìm kiếm cách thức có tính khách quan nhất để ghi lại những biểu hiện bên ngoài của các quá trình bên trong tâm trí, đây chính là điều mà ông tin vào các bản tường trình nội quan của chủ thể nghiên cứu^[3].

Đồng thời, cần nhớ rằng đối với Wundt, kích thích và sự đáp trả chỉ hoạt động để thiết lập nên cái khung [kích thích-đáp trả] trong đó các sự kiện quan trọng, các quá trình tâm lý, có thể được nghiên cứu một cách đáng tin cậy và theo cách có kiểm soát. Những tường trình nội quan [introspective reports] về các quá trình này vẫn tiếp tục là bằng chứng xác thực tối quan trọng liên quan tới bản chất của chúng – một cách diễn giải không được các nhà nghiên cứu sau này chia sẻ.

Mô tả của chúng tôi về khung lý thuyết cơ bản của thực nghiệm tâm lý như được Wundt thực hành, hàm nghĩa những

1- Wundt tin rằng có thể dùng thí nghiệm để nghiên cứu những quá trình cơ bản của tinh thần song không thể dùng thí nghiệm để nghiên cứu các quá trình bậc cao hơn. Tức là Wundt đã tránh lối nghiên cứu tâm lý kiểu siêu hình và đồng thời tránh cả lối nghiên cứu của các nhà duy nghiệm [empiricism] (nhé).

2- Xin được lưu ý là Wundt sau khi nhận bằng tiến sĩ y khoa, ở tuổi còn rất trẻ (24 tuổi), ông đã quyết định theo đuổi sự nghiệp nghiên cứu sinh lý học thực nghiệm chứ không tiếp tục theo ngành y (nhé).

3- Phương pháp nghiên cứu của Wundt gần giống với nghiên cứu sinh lý học. Ông quan tâm tới kinh nghiệm trực tiếp được tường trình (báo cáo) một cách trung thực với nhà thí nghiệm (nhé).

hạn chế trong việc áp dụng nó: xét với tính chất hạn chế như vậy, thí nghiệm chỉ được coi là thích hợp đối với nghiên cứu về các quá trình tâm sinh lý có tính chất sơ đẳng [elementary]¹⁾. Các chức năng tâm lý bậc cao không cho phép nghiên cứu dưới hình thức này, và như vậy chúng vẫn tiếp tục là một quyển sách đóng trong phạm vi liên quan đến tâm lý học thực nghiệm. Nếu chúng ta nhớ lại các kiểu thực nghiệm về sự phát triển nhận thức của trẻ em, chúng nói lên những đặc điểm tiêu biểu của nghiên cứu như được xem xét trong các chương trước của sách này, chúng ta có thể dễ dàng hiểu được tại sao các nhà nghiên cứu trước đây lại tập trung vào các chức năng tâm lý sơ đẳng; hạn chế này là một đặc điểm đi liền với phương pháp thực nghiệm xét như nó đã được chấp nhận rộng rãi trong tâm lý học. Wundt hiểu và chấp nhận thực tế này, đó là lý do tại sao ông tránh các nghiên cứu có tính *thực nghiệm* về các chức năng tâm lý bậc cao.

Từ những điều đã nói ở trên, có thể thấy rõ được rằng khung kích thích-đáp trả để xây dựng các quan sát thực nghiệm *không thể* dùng làm cơ sở cho nghiên cứu thích hợp về các dạng hành vi bậc cao chỉ có ở con người. Nhiều nhất nó chỉ giúp chúng ta ghi lại sự tồn tại của các dạng hành vi phụ thuộc, ở bậc thấp, chứ không giúp nắm bắt được bản chất của các dạng bậc cao. Bằng việc sử dụng các phương pháp hiện hành, chúng ta chỉ có thể xác định được sự biến đổi về lượng theo mức độ phức tạp của các kích thích và phản ứng của các loài động vật khác nhau hay của con người ở các giai đoạn phát triển khác nhau.

1- Xin được nhắc lại một chú thích ở ngay trên: Wundt tin rằng có thể dùng thí nghiệm để nghiên cứu những quá trình cơ bản của tinh thần song không thể dùng thí nghiệm để nghiên cứu các quá trình bậc cao hơn. Tức là Wundt đã tránh lối nghiên cứu tâm lý kiểu siêu hình và đồng thời tránh cả lối nghiên cứu của các nhà duy nghiệm [empiricism] (nhđ).

Tôi tin rằng, dựa vào cách tiếp cận duy vật biện chứng để phân tích lịch sử loài người, rằng hành vi của con người biến đổi khác đi về chất so với hành vi của loài vật theo cùng mức độ tương tự như tính thích nghi và sự phát triển của con người khác với tính thích nghi và sự phát triển của loài vật. Sự phát triển tâm lý của người là một phần của sự phát triển lịch sử chung của giống loài chúng ta và nó phải được hiểu như vậy. Chấp nhận mệnh đề này có nghĩa là chúng ta phải tìm ra một phương pháp luận mới cho thực nghiệm tâm lý học.

Viên đá đỉnh vòm [keystone] của phương pháp của chúng tôi, mà tôi sẽ cố gắng mô tả bằng sự phân tích ở các phần sau, được suy ra trực tiếp từ sự so sánh của Engels để làm nổi bật cách tiếp cận biện chứng của Tự nhiên và biện chứng của lịch sử loài người. Theo Engel khi ông phân tích lịch sử của tự nhiên, tự nhiên chỉ bộc lộ ra trong sự giả định rằng chỉ có tự nhiên mới tác động tới con người và chỉ các điều kiện của tự nhiên mới qui định sự phát triển của lịch sử. Phương pháp biện chứng, trong khi thừa nhận sự ảnh hưởng của tự nhiên lên con người thì cũng khẳng định rằng con người có tác động đến tự nhiên và qua việc làm biến đổi tự nhiên thì tạo ra những điều kiện tự nhiên mới cho mình^[1]. Lập trường này là “viên đá đỉnh vòm” cho phương pháp nghiên cứu và diễn giải của chúng tôi về các chức năng tâm lý bậc cao ở người và làm cơ sở cho các phương pháp thực nghiệm và phân tích mới mà chúng tôi chủ trương.

Tất cả các phương pháp kích thích-đáp trả đều có chỗ bất cập mà Engels cho là từ các cách tiếp cận lịch sử theo khoa học tự nhiên. Cả hai đều xem mỗi tương quan giữa hành vi của con

1- Engels, *Dialectics of Nature*, p. 172 [Biện chứng của tự nhiên, tr. 171].

người và tự nhiên như là phản ứng một chiều. Thế nhưng, các cộng sự và tôi thì tin rằng hành vi của con người dẫn đến “làm biến đổi sự phản ứng của tự nhiên”, điều mà Engels quy cho công cụ. Do đó, chúng tôi cần phải tìm các phương pháp phù hợp với quan niệm này của chúng tôi, chúng tôi cũng cần có một khung phân tích mới.

Tôi vừa nhấn mạnh mục tiêu cơ bản chúng tôi đặt ra cho nghiên cứu của mình, đó là phân tích các dạng hành vi bậc cao, song tình hình môn tâm lý học ở thời chúng tôi cho thấy bản thân vấn đề phân tích cần phải được thảo luận nếu cách tiếp cận của chúng tôi muốn được phổ biến vượt ra ngoài các ví dụ cụ thể đã được trình bày.

Ba nguyên tắc hình thành nên cơ sở của cách tiếp cận của chúng tôi để phân tích các chức năng tâm lý bậc cao.

Phân tích quá trình, không phân tích các đối tượng. Nguyên lý thứ nhất này dẫn chúng tôi đến việc phân biệt phân tích một đối tượng với phân tích một quá trình. Như Koffka⁽¹⁾ đã nói, phân tích tâm lý học gần như bao giờ cũng giải quyết các quá trình được nó phân tích như là những đối tượng ổn định, cố định. Nhiệm vụ phân tích nằm ở việc phân tách các dạng này thành những thành phần. Phân tích tâm lý học các đối tượng phải được làm nổi bật sự khác nhau giữa nó với phân tích các quá trình, cái sau đòi hỏi phải có một sự trình bày năng động các điểm chính yếu cấu tạo nên lịch sử của các quá trình. Do đó, chính tâm lý học phát triển [developmental psychology], chứ không phải tâm lý

1- Kurt Koffka (1886-1941) cùng Wolfgang Köhler và Max Wertheimer là những người sáng lập tâm lý học Gestalt (Nhất).

học thực nghiệm [experimental psychology], cung cấp cách tiếp cận mới cho việc phân tích nói trên mà chúng tôi đang cần. Như Werner, chúng tôi ủng hộ cách tiếp cận phát triển như một sự bổ sung cần thiết cho tâm lý học thực nghiệm¹⁾. Mọi quá trình tâm lý, cho dù là sự phát triển tư duy hay hành vi có ý chí, đều là một quá trình trải qua những thay đổi ngay trước mắt mỗi người. Sự phát triển được được bàn tới ở đây có thể bị giới hạn chỉ trong một vài giây đồng hồ hoặc thậm chí trong tích tắc (như một trường hợp của sự tri giác bình thường). Nó cũng có thể (như trong trường hợp của các quá trình tâm trí phức tạp) kéo dài nhiều ngày hoặc thậm chí nhiều tuần. Trong những điều kiện nhất định, ta có thể dõi theo sự phát triển này. Công trình của Werner cung cấp một ví dụ về một quan điểm phát triển có thể được áp dụng thế nào trong nghiên cứu thực nghiệm. Bằng việc sử dụng cách tiếp cận như vậy của Werner trong điều kiện phòng thực nghiệm, người ta có thể khơi gợi sự phát triển.

Phương pháp của chúng tôi có thể được gọi là thực nghiệm-phát triển [experimental-developmental] hiểu theo nghĩa nó khơi gợi và tạo ra một quá trình phát triển tâm lý nhân tạo. Cách tiếp cận này cũng phù hợp với mục tiêu cơ bản của phân tích có tính năng động [dynamic analysis]. Nếu chúng tôi thay thế phân tích đối tượng bằng phân tích quá trình thì nhiệm vụ cơ bản của nghiên cứu hiển nhiên trở thành việc tái tạo lại mỗi giai đoạn trong sự phát triển của cả quá trình: quá trình buộc phải quay trở lại với các giai đoạn ban đầu của nó.

1- H. Werner, *The Comparative Psychology of Mental Development* [Tâm lý học so sánh của sự phát triển tâm trí] (New York: International Universities Press, 1948) [Tâm lý học so sánh về sự phát triển của tâm trí]

Giải thích so với mô tả. Trong tâm lý học liên kết [associationist] hoặc tâm lý học nội quan [introspective]^[1], về bản chất, như chúng tôi hiểu, sự phân tích thường là mô tả chứ không phải là giải thích. Chỉ mô tả thôi thì không làm vén mở ra các mối quan hệ nhân quả năng động [causal-dynamic relations] nằm sâu bên dưới các hiện tượng.

K. Lewin đối chiếu để làm nổi bật sự khác nhau của phân tích hiện tượng học [phenomenological analysis] dựa vào các đặc tính bên ngoài (các kiểu hình hay là biểu hiện bên ngoài chịu ảnh hưởng của môi trường và văn hóa [phenotypes]) với cái ông gọi là phân tích kiểu hình ở cấp độ phân tử [genotypic], trong đó, một hiện tượng được giải thích dựa trên cơ sở nguồn gốc phát sinh của nó chứ không dựa vào vẻ ngoài của nó [appearance]^[2]. Sự khác biệt giữa hai quan điểm này có thể được làm sáng tỏ bằng bất kỳ ví dụ sinh học nào. Con cá voi, từ điểm nhìn về vẻ ngoài của hình thù của nó, nó được xếp gần với lớp cá hơn là động vật có vú, nhưng về bản chất sinh học, nó gần với loài bò hay hươu hơn là cá mập hay cá chó [pike]. Theo Lewin, chúng ta có thể áp dụng sự phân biệt giữa quan điểm kiểu hình (mô tả) và quan điểm kiểu di truyền ở cấp độ phân tử (giải thích) này vào tâm lý học. Với một nghiên cứu về một vấn đề từ quan điểm phát triển, tôi muốn nói tới việc làm phơi mở ra nguồn gốc sinh-

1- Phương pháp phân tích của tâm lý học thực nghiệm khác với phương pháp của các nhà duy nghiệm [empiricist]. Nhà duy nghiệm đi vào mô tả các biểu tượng [idea] và sự liên tưởng của các biểu tượng, tức cảm giác hoặc cảm nhận có nguồn gốc từ các dữ liệu giác quan. Tâm lý học thực nghiệm đi vào phân tích, chẳng hạn, một người "đang" kinh nghiệm một cảm giác. Cách làm này giống như cách làm của nhà sinh lý học (nhđ).

2- K. Lewin, *A Dynamic Theory of Personality* [Một lý thuyết năng động về nhân cách] (New York: McGraw- Hill, 1935).

triển của nó [genesis], cơ sở có tính nhân quả-năng động [causal dynamic basis] của nó. Còn phân tích theo kiểu hình, theo tôi là việc phân tích bắt đầu trực tiếp với các đặc tính hay biểu hiện hiện hành của đối tượng. Tâm lý học có thể cung cấp rất nhiều ví dụ về điều này, có những sai lầm nghiêm trọng bị mắc phải bởi vì người ta nhầm lẫn các quan điểm nói trên. Trong nghiên cứu của chúng tôi về sự phát triển của ngôn ngữ, chúng tôi đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phân biệt giữa kiểu hình [phenotype] và kiểu di truyền ở cấp độ phân tử [genotype].

Xét trên các khía cạnh có tính mô tả, có tính bề ngoài, biểu hiện đầu tiên của ngôn ngữ lời nói ở một đứa trẻ một tuổi rưỡi đến hai tuổi là tương tự như ngôn ngữ của người lớn. Trên cơ sở của sự tương đồng này, các nhà nghiên cứu nghiêm túc như Stern đã đi đến kết luận rằng về bản chất, đứa trẻ mười tám tháng tuổi đã ý thức được mối tương quan giữa dấu hiệu và ý nghĩa [sign and meaning]^[1]. Nói cách khác, ông phân loại các hiện tượng không có bất kỳ điểm chung nào với nhau theo quan điểm phát triển. Mặt khác, ngôn ngữ vị kỷ – mà biểu hiện bên ngoài khác với lời nói bên trong về bản chất – phải được phân loại cùng với lời nói bên trong theo quan điểm phát triển.

Nghiên cứu của chúng tôi về ngôn ngữ của trẻ nhỏ đã đưa đến nguyên lý cơ bản vốn đã được xây dựng bởi Lewin: hai quá trình giống hệt nhau hoặc tương tự nhau về kiểu hình có thể khác nhau hoàn toàn trên phương diện nhân quả năng động và ngược lại, hai quá trình rất gần gũi về bản chất nhân quả-năng động có thể rất khác nhau xét về kiểu hình.

Tôi vừa nói rằng cách tiếp cận kiểu hình là phân loại các quá

1- Stern, *Psychology of Early Childhood* [Tâm lý học của tuổi thơ ấu].

trình theo các điểm tương đồng nhìn từ bên ngoài. Marx đã bình luận về cách tiếp cận này dưới dạng tổng quát nhất khi ông phát biểu rằng “nếu bản chất của các sự vật trùng khít với hình thức biểu hiện bên ngoài của chúng, mọi khoa học sẽ là thừa” – một lời bình luận cực kỳ hợp lý⁽¹⁾. Nếu mọi sự vật đều tương ứng nhau về mặt kiểu hình và kiểu di truyền cấp độ phân tử (nghĩa là, nếu các nguyên tắc thực sự về cấu tạo và hoạt động của chúng đều được thể hiện ra bằng những biểu hiện bề ngoài của chúng), thì kinh nghiệm hằng ngày [everyday experience] là hoàn toàn đủ để thay thế cho nghiên cứu khoa học. Mọi thứ ta nhìn thấy sẽ là chủ đề của tri thức khoa học của ta.

Trong thực tế, tâm lý học cho chúng ta biết ở mọi bước phát triển thì tuy hai hoạt động có thể có cùng biểu hiện bên ngoài, dù là ở nguồn gốc hay bản chất, thì bản chất tối hậu của chúng vẫn có thể khác nhau một cách vô cùng sâu sắc. Trong những trường hợp như thế, các phương tiện phân tích khoa học riêng biệt là có tính thiết yếu để phơi bày ra những khác biệt bên trong được che giấu bởi những điểm tương đồng bên ngoài. Nhiệm vụ của phân tích là vén mở ra những mối tương quan này. Theo nghĩa đó, phân tích khoa học đích thực khác hoàn toàn với phân tích nội quan, là có tính chủ quan, mà, do bản chất của nó, không thể hy vọng vượt ra ngoài sự mô tả thuần túy. Kiểu phân tích khách quan mà chúng tôi ủng hộ thì tìm cách làm phơi bày bản chất hơn là các đặc tính được nhận ra trong các hiện tượng tâm lý.

Chẳng hạn, chúng tôi không quan tâm tới việc mô tả kinh

1- Exact references are not included, but in his other writings, Vygotsky quotes extensively from *Capital*, vol. 1 [Vygotsky trích dẫn rất nhiều từ *Tư bản*, tập 1, câu này của Marx không được Vygotsky đưa vào sách này, nhưng có đưa vào các bản văn khác của ông].

nghiệm tức thời được gọi ra bởi một tia ánh sáng xét như nó được tiết lộ cho chúng tôi cho bằng sự nghiên cứu nội quan; đúng hơn, chúng tôi tìm cách hiểu được những kết nối thực sự giữa các kích thích bên ngoài và các phản ứng bên trong tâm trí làm nền tảng cho hình thức hành vi bậc cao, chúng được gọi là những mô tả nội quan [named by introspective descriptions]. Như vậy, phân tích tâm lý học hiểu theo nghĩa của chúng tôi bác bỏ các mô tả có tính “duy danh” [chỉ trên danh nghĩa chứ không phải hiện thực: nominal], thay vì thế, tìm cách xác định những mối tương quan nhân quả-năng động. Tuy nhiên, cách giải thích như vậy cũng là không thể, nếu chúng ta bỏ qua các dấu hiệu bề ngoài của sự vật. Xét như là bắt buộc, phân tích có tính khách quan bao gồm sự giải thích khoa học về cả các “biểu hiện” bề ngoài lẫn “quá trình” đang được nghiên cứu. Phân tích không giới hạn vào một viễn kiến có tính phát triển. Nó không từ chối sự giải thích về các đặc điểm kiểu hình hiện hành, mà nói chung, nó bắt buộc sự giải thích phải giúp phát hiện ra nguồn gốc thực sự của các đặc điểm ấy.

Vấn đề của “hành vi bị hóa thạch” [fossilized]. Nguyên lý thứ ba làm cơ sở cho phương pháp phân tích của chúng tôi được dựa trên thực tế rằng trong tâm lý học, chúng ta thường bắt gặp các quá trình đã “chết dần đi”, tức những quá trình đã trải qua một giai đoạn lịch sử phát triển rất dài, và đã trở nên “hóa thạch”. Các dạng hành vi hóa thạch này dễ dàng được tìm thấy nhất trong các quá trình tâm lý được gọi là tự động [automated] hoặc “máy móc hóa” [mechanized], do nguồn gốc cổ xưa của chúng, cho đến nay chúng đang được lặp lại vô vàn lần và trở nên “máy móc hóa”.

Chúng đã mất đi vẻ ngoài có tính nguồn gốc, và vẻ ngoài xuất hiện ra của chúng chẳng cho chúng ta biết điều gì về bản chất bên trong của chúng cả. Tính chất tự động này tạo ra những khó khăn lớn cho việc nghiên cứu tâm lý học.

Theo truyền thống, các quá trình vừa được nhắc tới như sự chú ý có chủ tâm [voluntary attention] và chú ý không chủ tâm [involuntary attention] cung cấp một ví dụ sơ đẳng cho thấy cách các quá trình về bản chất là khác song có thêm sự tương đồng về ngoài như là kết quả của sự tự động hóa này. Nói theo ngôn ngữ của sự phát triển, hai quá trình này khác nhau ở bề rất sâu. Nhưng trong tâm lý học thực nghiệm, đây được coi là một sự kiện [hay là cứ liệu: fact], theo Titchener đã phát biểu, rằng sự chú ý có chủ tâm, một khi đã được thiết lập, sẽ hoạt động hết như sự chú ý không chủ tâm⁽¹⁾. Theo thuật ngữ của Titchener, sự chú ý “thứ cấp” [secondary attention] liên tục thay đổi để thành sự chú ý “sơ cấp” [primary attention]. Sau khi đã mô tả và đối chiếu hai kiểu loại chú ý này, Titchener nói rằng “Tuy vậy, có tồn tại một giai đoạn thứ ba trong sự phát triển của sự chú ý, và về bản chất nó không gì khác chính là một sự quay trở lại với giai đoạn thứ nhất.” Giai đoạn cuối cùng và là giai đoạn bậc cao nhất trong sự phát triển của mọi quá trình đều có thể biểu lộ một sự tương đồng thuần túy về kiểu hình với giai đoạn thứ nhất hay giai đoạn sơ cấp, và nếu chúng ta áp dụng cách tiếp cận kiểu hình, chúng ta không thể nào phân biệt được các dạng cao hơn hay thấp hơn của quá trình này. Cách duy nhất để nghiên cứu giai đoạn thứ ba và là giai đoạn cao nhất của sự phát triển của chú ý là hiểu nó xét

1- E. Titchener, *Textbook of Psychology* [Sách giáo khoa tâm lý học] (Moscow, 1914, in Russian).

trong toàn bộ các đặc tính riêng có [idiosyncrasy] và sự khác biệt riêng của nó. Nói ngắn gọn, chúng ta phải hiểu rõ nguồn gốc của nó. Như vậy, vấn đề được suy ra là chúng ta cần tập trung, không phải vào *sản phẩm* của sự phát triển, mà vào chính *quá trình* mà nhờ đó các hình thức cao hơn được thiết lập. Để làm như vậy, nhà nghiên cứu thường buộc phải thay đổi cái tính chất “tự động”, máy móc hóa hay “hóa thạch” của dạng hành vi bậc cao để bằng sự thí nghiệm đưa nó quay trở lại nguồn gốc của nó. Đây là mục tiêu của phân tích tính năng động [dynamic analysis].

Các chức năng bất hoạt [inactive], có tính sơ đẳng không đứng vững mãi như là tàn tích còn sót lại của cuộc tiến hóa sinh học, mà như là tàn tích của sự phát triển của hành vi xét về mặt lịch sử. Do đó, việc nghiên cứu về các chức năng thô sơ này phải là điểm khởi đầu cho việc phát triển một quan điểm lịch sử trong các thí nghiệm tâm lý học. Đây chính là chỗ mà quá khứ và hiện tại được hợp nhất, là nơi hiện tại được nhìn dưới ánh sáng của lịch sử. Ở đây, chúng tôi thấy mình đang ở đồng thời trên hai bình diện: cái gì “đang” là cái gì “đã” là. Dạng hóa thạch là phần cuối của sợi chỉ nổi hiện tại với quá khứ, nối các giai đoạn phát triển bậc cao với các giai đoạn nguyên thủy.

Khái niệm về một môn tâm lý học dựa trên lịch sử bị nhiều nhà nghiên cứu về sự phát triển của trẻ em hiểu sai. Đối với họ, nghiên cứu một cái gì đó một cách lịch sử [historically], theo định nghĩa, có nghĩa là nghiên cứu sự kiện quá khứ. Thế nên, họ hình dung một cách ngây thơ về một rào cản không thể vượt qua được giữa nghiên cứu lịch sử và nghiên cứu các dạng hành vi ngày nay. *Để nghiên cứu điều gì đó một cách lịch sử có nghĩa là nghiên cứu nó trong quá trình của sự thay đổi*; đây là yêu cầu

cơ bản của phương pháp biện chứng. Để bắt đầu nghiên cứu quá trình phát triển của một quá trình “đã cho” [hay là được mang lại: given] xét trong toàn bộ các giai đoạn và những thay đổi từ khi sinh ra cho tới khi chết đi, về cơ bản có nghĩa là phát hiện yếu tính hay là bản chất cốt lõi của nó, bởi vì “chỉ trong sự vận động thì một cơ thể mới cho thấy nó là gì”. Như vậy, nghiên cứu lịch sử của hành vi không phải là một vấn đề có tính phụ trợ của nghiên cứu lý thuyết, mà là đúng ra là hình thành nên cơ sở của chính lý thuyết ấy. Như P. P. Blonsky đã phát biểu: “Hành vi chỉ có thể được hiểu như là lịch sử của hành vi”^[1].

Việc tìm kiếm phương pháp trở thành một trong số những vấn đề quan trọng nhất của toàn bộ công trình của sự nhận thức về các hình thức của hoạt động tâm lý chỉ có ở con người. Trong trường hợp này, phương pháp đồng thời là điều kiện tiên quyết và sản phẩm, là công cụ và đồng thời là kết quả của nghiên cứu.

Tóm lại, như vậy, mục tiêu của phân tích tâm lý học và các nhân tố thiết yếu của nó là như sau: (1) phân tích quá trình xét như đối lập với phân tích đối tượng; (2) phân tích để làm vén mở các mối tương quan có thực, có tính năng động xét như đối lập với việc liệt kê các đặc điểm bên ngoài của một quá trình, tức là có tính giải thích, chứ không phải có tính mô tả; và (3) phân tích sự phát triển qua đó quay trở về lại nguồn gốc và tái dựng lại tất cả các điểm trong sự phát triển của một cấu trúc đã cho [given]. Kết quả của sự phát triển sẽ không phải là một cấu trúc tâm lý thuần túy như tâm lý học mô tả xem như là kết quả, và cũng không phải là một phép cộng đơn giản các quá trình sơ đẳng,

1- P. P. Blonsky, *Essays in Scientific Psychology* [Các tiểu luận về tâm lý học khoa học] (Moscow: State Publishing House, 1921) [Các tiểu luận về khoa học tâm lý].

như tâm lý học liên tưởng [associationistic psychology] đã nhìn nhận như thế, mà là một hình thức mới về chất xuất hiện ra trong quá trình của sự phát triển.

TÂM LÝ HỌC CỦA CÁC PHẢN ỨNG LỰA CHỌN PHỨC TẠP

Để minh họa các cách tiếp cận tương phản với phân tích tâm lý học, tôi sẽ bàn ở mức độ chi tiết nào đó về hai nghiên cứu khác nhau có cùng một nhiệm vụ. Trong nhiệm vụ mà tôi vừa chọn ở trên, chủ thể [ở đây là người tham gia thực nghiệm] được nhận một hoặc nhiều kích thích [kích thích vật lý] (thị giác hoặc thính giác, như một nguyên tắc chung). Sự phản ứng được đòi hỏi ở chủ thể có khác nhau tùy theo số lượng kích thích và sự quan tâm của người thực hiện nghiên cứu: một số phương pháp tiếp cận tìm cách chia nhỏ sự phản ứng thành một chuỗi các quá trình cơ bản mà thời gian kéo dài có thể thêm hoặc bớt để xác lập quy luật kết hợp của chúng; những phương pháp tiếp cận khác thì tìm cách mô tả phản ứng cảm xúc của các đối tượng khi họ đáp lại sự kích thích. Ở cả hai cách, các nghiên cứu nội quan của đối tượng về các phản ứng của họ được sử dụng làm dữ liệu cơ bản. Trong các thực nghiệm này, các phát biểu không đầy đủ trước đó [tức trước khi có sự kích thích] cung cấp những minh họa hữu ích về các nguyên tắc nghiên cứu cơ bản của chúng tôi¹.

1- For an extended discussion of the importance of reaction time experiments in early twentieth-century psychology, see E. G. Boring, "The Psychology of Controversy", *Psychological Review*, 36 (1929): 97-121 [Để bàn mở rộng ra về tầm quan trọng của các thí nghiệm về thời gian phản ứng trong tâm lý học ở đầu thế kỷ 20, xem E. G. Boring, "Tâm lý học về sự bất đồng gây tranh cãi" – (đây cũng là đầu đề bài nói của E. G. Boring năm 1928 tại Hiệp hội Tâm lý học Mỹ. E. G. Boring được coi là một trong những người sáng lập tâm lý học thực nghiệm) (nhặt)].

Điều cũng có tính đặc trưng của nghiên cứu này là các phản ứng phức tạp và đơn giản được phân biệt trước tiên bởi mức độ phức tạp về số lượng các kích thích: một phản ứng đơn giản được cho là xảy ra khi có một kích thích duy nhất, và mức độ phức tạp của phản ứng được cho là tăng lên cùng với sự gia tăng số lượng kích thích. Một tiền giả định có tính cốt yếu theo hướng nghiên cứu này đó là mức độ phức tạp của nhiệm vụ là đồng nhất với độ phức tạp của phản ứng bên trong tâm trí của đối tượng.

Sự đồng nhất nói trên được biểu thị một cách rõ ràng bằng các công thức đại số thường được dùng trong phân tích về các phản xạ cho những nhiệm vụ như vậy. Nếu chúng ta trình bày một kích thích đơn giản, chúng ta có thể viết một phương trình, trong đó phản ứng phức tạp là tương đương với một phản ứng đơn giản (sự nhận biết bằng giác quan): $R_t = R_s$ trong đó, R_t là thời gian của phản ứng phức tạp, xét một cách toàn bộ; còn R_s là thời gian phản ứng cho một phản ứng nhận ra đơn lẻ [single recognition]. Nếu chúng ta trình bày hai hoặc nhiều hơn hai kích thích, để đối tượng phải lựa chọn một, thì phương trình trở thành: $R_t = R_s + D$ trong đó, D là thời gian đã dùng để phân biệt các kích thích đích với các kích thích còn lại. Sử dụng cả hai phương trình trên, chúng ta có thể xác định được thời gian cần thiết cho cả phản ứng đơn giản và phản ứng phân biệt¹⁾ [discriminative reaction].

1- Chủ thể nghiên cứu phải lựa chọn một trong hai hoặc nhiều kích thích được đưa ra cho mình. Điều này đòi hỏi chủ thể phải có sự phân biệt các kích thích trước khi phản ứng (nhở).

(Chú thích thêm: sự phản ứng với kích thích không đơn thuần cứng nhắc theo sơ đồ nhân quả "kích thích-phản ứng", bởi trong phản ứng còn có sự tham gia của ý chí, sự chủ tâm, tức là có sự "tổ chức" lại của hoạt động tinh thần. Wundt gọi là "sự tổng hợp sáng tạo" – sự sắp xếp và tái sắp xếp các yếu tố tâm lý [creative synthesis]. "Trong mọi sự phối hợp của tinh thần, sản

Nếu chúng ta làm cho nhiệm vụ phức tạp lên bằng cách yêu cầu đối tượng chọn lấy một phản ứng khác biệt cho mỗi kích thích (chẳng hạn, ấn vào nút bên tay trái khi có kích thích A và ấn vào nút bên tay phải khi có kích thích B), chúng ta có được công thức phản ứng lựa chọn cổ điển: $R_t = R_s + D + C$ trong đó, C là thời gian phải có để lựa chọn sự di chuyển chính xác duy nhất, ví dụ, để nhấn phím tương ứng với kích thích được đưa ra.

Một mô tả bằng lời về lý thuyết làm cơ sở cho tập hợp các biểu thức này có thể là như sau: phản ứng làm công việc phân biệt [discrimination] là một phản ứng đơn giản cộng với sự phân biệt, phản ứng lựa chọn [choice response] là một phản ứng đơn giản cộng với sự phân biệt cộng với sự lựa chọn. Phản ứng bậc cao hơn, phức tạp hơn được coi là phép cộng số học của các thành phần cơ bản của nó.

Những người ủng hộ cách tiếp cận phân tích này đang áp dụng nó một cách khá phổ biến. Như vậy, chẳng hạn Cattell tin rằng bằng cách trừ đi thời gian cần thiết để nắm bắt [hiểu: comprehend] và gọi tên một từ cho thời gian cần thiết để hiểu, phiên dịch một từ sang một ngôn ngữ khác, rồi gọi tên từ ấy, chúng ta có thể có một thước đo thuần túy [pure] cho quá trình phiên dịch nói chung¹⁾. Nói ngắn gọn, ngay cả các quá trình bậc

phẩm đem lại không phải đơn thuần là tổng số các yếu tố riêng biệt tạo thành sự phối hợp ấy, mà là một sự phối hợp hoàn toàn mới mẻ". Đây chính là chỗ làm cho "sản phẩm của tâm lý học" khác với "sản phẩm của các khoa học vật lý (nhờ).

1- Several of Cattell's papers on the reaction time study are reprinted in W. Dennis, *Readings in the History of Psychology* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1948) [Một số bài báo của Cattell viết về vấn đề thời gian phản ứng được in lại trong cuốn sách của W. Dennis, *Các bài đọc về lịch sử của tâm lý học*].

cao như lĩnh hội và sản sinh ra ngôn ngữ cũng có thể được phân tích bằng các phương pháp này. Sẽ khó để hình dung được một quan niệm máy móc hơn về các dạng hành vi phức tạp bậc cao.

Tuy nhiên, cách tiếp cận phân tích này được thấy là đã dẫn đến nhiều khó khăn khác nhau. Quan sát có tính thường nghiệm cơ bản nhất [empirical], nó mâu thuẫn với lý thuyết này, là của Titchener, ông đã chỉ ra rằng thời gian để thực hiện một phản ứng lựa chọn có sự chuẩn bị cẩn thận có thể bằng với thời gian phản ứng của một sự đáp trả có tính cảm năng đơn thuần [sensory] Theo logic của sự phân tích, được tóm lược trong các phương trình được nêu ở trên, tình trạng nói trên là không thể xảy ra.

Theo quan điểm của chúng tôi, tiền đề có tính cơ bản, thiết lập nền tảng cho toàn bộ phương pháp theo dòng phân tích là không chính xác. Không phải đúng là một phản ứng phức tạp là bao gồm một chuỗi các quá trình tách biệt nhau để có thể được cộng thêm vào hoặc trừ đi một cách tùy tiện. Mọi phản ứng như vậy đều phản ánh các quá trình, các quá trình ấy phụ thuộc vào toàn bộ quá trình học tập ở mọi cấp độ của sự thực hành. Phân tích một cách máy móc này đã thay thế các mối tương quan đang có giữa các kích thích, bằng các mối tương quan thực sự nằm sâu bên dưới quá trình lựa chọn. Kiểu thay thế này phản ánh một chủ nghĩa duy trí tuệ [intellectualism] phổ biến trong tâm lý học, người ta tìm cách hiểu các quá trình tâm lý ở ngay trong những trạng thái bị chính thí nghiệm điều khiển chúng [manipulation]; các thủ tục thí nghiệm trở thành cái làm thay [surrogate] cho các quá trình tâm lý.

Trong khi nhiều học giả đã chứng minh được sự không đầy đủ của các phân tích tâm lý học dựa trên sự phân giải máy

móc các phản ứng thành các yếu tố, thì những người phê phán này đối mặt với vấn đề, đó là, các nghiên cứu nội quan về các phản ứng phức tạp ắt bị giới hạn vào sự mô tả: việc mô tả các phản ứng bề ngoài được thay thế bằng mô tả các cảm xúc bên trong tâm trí. Trong cả hai trường hợp, chúng ta bị hạn chế vào trong phân tích tâm lý học về kiểu hình bên ngoài [phenotypical psychological analysis].

Trong nghiên cứu nội quan, các nhà quan sát có chuyên môn cao được hướng dẫn để ghi lại mọi khía cạnh của kinh nghiệm hữu thức của chính mình, nhưng cách làm này không thể đưa chúng ta đi bao xa. Có một kết quả kỳ lạ của cách làm này, được Ach đưa vào thảo luận trong các nghiên cứu về vấn đề phản ứng lựa chọn, đó là người ta đã phát hiện ra rằng không hề có cảm nghĩ lựa chọn hữu thức nào trong phản ứng lựa chọn¹⁾. Titchener đã nhấn mạnh rằng người ta phải ghi nhớ một thực tế rằng tên gọi được đặt cho một phản ứng dù phức tạp hay đơn giản (chẳng hạn như “phân biệt” [differentiation] hay “lựa chọn” [choice]) là dựa trên những điều kiện bên ngoài của nhiệm vụ mà thôi. Chúng ta không phân biệt gì cả trong phản ứng phân biệt và chúng ta không lựa chọn gì cả trong phản ứng lựa chọn.

Nghiên cứu phân tích theo hướng này phá vỡ sự đồng nhất giữa các thủ tục thực nghiệm và các quá trình tâm lý. Những cách gọi tên các quá trình như “lựa chọn” hay “phân biệt” đã được coi là tàn tích của kỷ nguyên trước đó của tâm lý học, khi thực nghiệm vẫn chưa được biết tới: các nhà quan sát nội quan đã được đào tạo để phân biệt rõ rệt giữa tên gọi với kinh nghiệm

1- Narziss Ach, (1905). *Über die Willenstatigkeit und das Denken* [Về hoạt động có chủ ý và tư duy].

xảy ra trong ý thức của người quan sát nội quan cốt để tránh vấn đề nói trên.

Những nghiên cứu nội quan này đã dẫn đến kết luận rằng một tình huống dường như đòi hỏi phải có các quá trình lựa chọn thì không cung cấp bất kỳ nguyên có nào cho việc bàn về tâm lý học của phản ứng lựa chọn; việc nhà tâm lý học nội quan nói về những phản ứng như vậy đã được thay thế bằng sự mô tả về những cảm nhận của đối tượng trong thực nghiệm. Nhưng không ai có thể cung cấp bất kỳ bằng chứng nào rằng những cảm nhận ấy là một phần không tách rời của mỗi quá trình phản ứng đặc thù. Nhiều khả năng hơn là các cảm nhận ấy chỉ là một trong các thành phần của quá trình phản ứng, và chúng cũng đòi hỏi được giải thích; chúng tôi đã đi đến kết luận rằng sự nội quan [introspection] nói chung không thể cung cấp một mô tả chính xác, khoan hãy nói đến một giải thích chính xác, ngay cả ở vấn đề có tính chủ thể: vấn đề của sự phản ứng. Vì cùng những lý do như vậy, chúng ta có thể trông đợi có sự sai lệch [discrepancy] thường xuyên xảy ra giữa những mô tả nội quan của nhiều nhà quan sát khác nhau, chúng là nguyên nhân gây ra những điều tệ hại cho lĩnh vực nghiên cứu này. Cần phải nói rõ ràng rằng phân tích nội quan không thể cung cấp một giải thích có tính nhân quả hay năng động [causal and dynamic] về một quá trình; để làm được như vậy, chúng ta phải từ bỏ sự trông cậy vào những vẻ ngoài mang tính “kiểu hình” [phenotypic] và chuyển sang một quan điểm phát triển [developmental viewpoint].

Nghiên cứu về các phản ứng phức tạp cũng minh chứng sự phụ thuộc của tâm lý học vào việc nghiên cứu các quá trình chỉ sau khi chúng trở thành “hóa thạch” [fossilized]. Về điểm này,

Titchener đã từng lưu ý, ông nhận xét rằng các nhà nghiên cứu cho tới lúc đó đã tập trung vào thời gian phản ứng của các lần đáp trả [responses], thay vì tập trung vào các quá trình học tập hay nội dung của chính quá trình phản ứng. Kết luận giống hệt cũng được thấy rõ trong thực hành chuẩn về loại bỏ các dữ liệu của các phiên đầu tiên khi câu trả lời “đang” được xác lập. Người ta đã đi tìm sự “đồng dạng” [uniformity], do đó không bao giờ nắm bắt được cái quá trình đang diễn ra trong hành động [in flight], thay vì thế, các nhà nghiên cứu thường loại bỏ thời gian kịch tính khi một phản ứng xuất hiện ra và các liên kết có tính chức năng của nó được thiết lập hoặc được điều chỉnh. Những tập quán nghiên cứu như vậy khiến chúng ta phải mô tả đặc điểm của các phản ứng xét như đã “hóa thạch”. Chúng phản ánh một điều rằng các nhà tâm lý học đã không quan tâm đến những phản xạ phức tạp như là một quá trình của sự phát triển. Cách tiếp cận này cũng là nguyên nhân chính gây ra những nhầm lẫn liên quan tới các phản ứng phức tạp và đơn giản có vẻ ngoài giống nhau. Có thể nói được rằng các phản ứng đã được nghiên cứu như thể sau khi chúng đã chết và người ta làm giải phẫu tử thi [postmortem].

Một quan điểm khác về vấn đề này, nó có được qua việc so sánh các phản ứng phức tạp [complex reaction] với những phản xạ [reflex], mà xét trên phương diện tâm lý học, phản xạ khác với phản ứng trên nhiều khía cạnh. Chỉ cần nêu một điểm nằm trong việc so sánh ấy, là đủ để chứng minh. Ai cũng biết rằng giai đoạn tiềm tàng của một phản ứng phức tạp là dài hơn so với giai đoạn tiềm tàng của một phản xạ. Nhưng từ lâu, Wundt đã chứng minh rằng giai đoạn tiềm tàng của một phản ứng phức tạp giảm

dần đi nhờ luyện tập. Kết quả là, tính tiềm tàng ấy của phản ứng phức tạp và của phản xạ đơn giản trở nên tương đương nhau. Thông thường, những khác biệt quan trọng nhất giữa một phản ứng phức tạp và một phản xạ là rất không biểu kiến khi sự phản ứng ở các giai đoạn ban đầu; nhờ quá trình luyện tập, sự khác biệt này dần bị che mờ đi. Do đó, sự khác biệt giữa hai dạng hành vi này cần được tìm kiếm trong phân tích về sự phát triển của chúng. Thế nhưng thay vì làm gia tăng sự khác biệt có thể nhận ra giữa chúng, các nghiên cứu về phản ứng được luyện tập thuần thực và phản xạ có lựa chọn đã được luyện tập, lại làm che mờ đi những khác biệt này. Các thử nghiệm có tính chuẩn bị, do yêu cầu của các phương pháp thực nghiệm chuẩn, thường diễn ra trong nhiều phiên kéo dài. Khi những dữ liệu sau đó bị loại bỏ hoặc bị cố tình bỏ qua, nhà nghiên cứu chỉ còn lại với một phản ứng tự động hóa, nó đã mất đi sự khác biệt về phát triển, là cái nó khác với một phản xạ, và nó lúc này có sự tương đồng bề mặt, có tính kiểu hình giống như một phản xạ. Những yếu tố này đưa đến sự khẳng định của chúng tôi rằng các nhà nghiên cứu trước đây chỉ nghiên cứu về phản ứng trong thực nghiệm tâm lý sau khi các phản ứng này đã “hóa thạch”.

Tranh luận về các nghiên cứu truyền thống về các phản ứng phức tạp này, mặc dù phản đối, nhưng xác định được các nhiệm vụ cơ bản mà chúng ta đang đối mặt. Để có được phân tích nhân quả-năng động mà chúng tôi đã ủng hộ cho tới nay, chúng tôi sẽ phải di chuyển trọng tâm nghiên cứu của mình.

MỘT NGHIÊN CỨU TÍNH NHÂN QUẢ - NĂNG ĐỘNG CỦA CÁC PHẢN ỨNG LỰA CHỌN

Hiển nhiên, các phiên bản đầu, trong đó phản ứng được hình thành, là mối quan tâm cốt yếu vì chỉ có dữ liệu từ giai đoạn này mới tiết lộ nguồn gốc thực sự của phản ứng và các liên kết của nó với các quá trình khác. Bằng nghiên cứu khách quan về toàn bộ lịch sử của phản ứng, chúng tôi có thể có được lời giải thích tổng hợp về cả những biểu hiện bên trong và bên ngoài. Như vậy, chúng tôi sẽ muốn nghiên cứu phản ứng như nó xuất hiện ra ban đầu, khi nó thành hình thù và sau khi nó đã hình thành vững chắc, đồng thời luôn ghi nhớ về dòng chảy năng động của toàn bộ quá trình phát triển của nó.

Từ thảo luận trước đó của tôi, một phần khác của nhiệm vụ đã rõ ràng: phản ứng phức tạp phải được nghiên cứu như một quá trình sống động, chứ không phải là một đối tượng. Chúng ta phải làm biến đổi sự phản ứng, đưa nó quay trở lại với nguồn gốc của nó dù chúng ta bắt gặp nó ở dạng tự động hóa.

Khi chúng tôi xem xét các quy trình thực nghiệm được sử dụng trong các phản ứng phức tạp, chúng tôi thấy rằng tất cả đều bị giới hạn vào các mối liên kết vô nghĩa giữa kích thích và phản ứng. Chủ thể được giới thiệu một vài kích thích mà họ sẽ phải phản ứng theo các cách thức khác nhau: các mối tương quan giữa kích thích và phản ứng được trông đợi, và cả chuỗi các kích thích, đều không có bất kỳ ý nghĩa nào từ điểm nhìn của chủ thể đang được nghiên cứu. Khi một phản ứng vận động được yêu cầu, chẳng hạn như ấn tay vào một nút bấm, chủ thể có thể thực hiện một vận động theo bất cứ cách nào họ muốn. Các quy ước này làm cho các mối tương quan giữa các yếu tố của vấn đề thành

ra có tính máy móc, xét về nguyên tắc, và đặt các quy trình trên cùng một bình diện với nghiên cứu về trí nhớ được đem ra sử dụng cho các kích thích vô nghĩa [nonsense stimulus].

Sự so sánh loại suy giữa phản ứng lựa chọn và các nghiên cứu về trí nhớ có thể được mở rộng bằng cách xem xét sự tương đồng về vai trò của sự lặp lại nhiều lần [repetition] ở cả hai nhiệm vụ này. Mặc dù chưa có ai nghiên cứu về các thử nghiệm thực hành trong các nghiên cứu phản ứng lựa chọn, ta vẫn có thể kết luận rằng nếu phản ứng được hình thành từ việc rèn luyện lặp đi lặp lại (hoặc đào tạo với hướng dẫn bằng văn bản hoặc bằng lời nói), nó đã được học thuộc theo cách học vẹt, hệt như học sự liên hệ giữa hai âm tiết vô nghĩa là một quá trình học vẹt. Nếu các phản ứng đơn giản và chủ thể được giải thích đầy đủ trước về thời gian để mối tương quan giữa kích thích và phản ứng trở nên có ý nghĩa (chẳng hạn, ấn vào nút số 1 khi tôi nói “một”, ấn vào nút số 2 khi tôi nói “hai”), chúng ta sẽ xử lý các liên kết hiện có. Trong cả hai trường hợp, chúng ta đều không thể nghiên cứu quá trình tổ chức sự phản ứng, để có thể phát hiện ở đó các mối liên kết cơ sở của nó.

Để làm rõ tất cả những điều trên, chúng tôi đi lần ngược trở lại các trạng thái mà các bước đi của phản ứng lựa chọn diễn ra, đầu tiên là trong các thí nghiệm với người lớn và sau đó là với trẻ em.

Nếu chúng ta thiết lập một phản ứng lựa chọn tương đối đơn giản, chẳng hạn ấn nút bằng tay trái khi kích thích màu đỏ được hiển thị và ấn nút bằng tay phải khi có kích thích màu xanh lá cây, người trưởng thành sẽ nhanh chóng học được phản ứng ở trạng thái ổn định. Nhưng, giả sử chúng ta gia tăng các kích thích và

phản ứng lên năm hoặc sáu và đa dạng hóa các phản ứng để chủ thể phải đáp trả không chỉ bằng hai tay, mà đôi khi ấn một nút bấm, đôi khi chỉ đơn giản di chuyển một ngón tay. Với số lượng lớn hơn của các cặp kích thích-đáp trả, nhiệm vụ được cho là khó khăn hơn đáng kể. Giả sử, tiếp tục, thay vì một giai đoạn chuẩn bị trước kéo dài trong đó chủ thể được phép học một số mối tương quan kích thích-phản ứng, chúng ta chỉ đưa ra hướng dẫn tối thiểu. Trước tình huống này, người trưởng thành thường từ chối ngay cả việc cố gắng giải quyết vấn đề, họ đưa ra ý kiến phản đối rằng họ đã không thể nhớ được phải làm gì. Ngay cả sau khi phiên thí nghiệm đã bắt đầu, họ vẫn tiếp tục nhắc đi nhắc lại các hướng dẫn cho bản thân, họ hỏi về những khía cạnh của nhiệm vụ mà họ đã quên, và nói chung họ đã tìm cách nắm thuần thục các mối tương quan xét một cách toàn bộ rồi họ mới bắt tay vào nhiệm vụ như nó thường được nghĩ ra.

Tuy nhiên, nếu chúng ta thêm các kích thích vào các nút phản hồi giống như ở các quy trình của các nghiên cứu về trí nhớ đã được mô tả ở phần trên, người trưởng thành ngay lập tức đã sử dụng những phương tiện hỗ trợ này để ghi nhớ các mối tương quan kích thích-phản ứng cần thiết.

Với trẻ em, một bức tranh khác đã xuất hiện ra. Đầu tiên, chúng tôi đã trình bày vấn đề giống như tôi đã thực hiện với người trưởng thành, bằng cách yêu cầu trẻ thực hiện một số lượng phản ứng khác nhau với các kích thích khác nhau. Khác với người lớn, trẻ em từ 6 đến 8 tuổi thường bắt đầu nhiệm vụ ngay sau khi nghe xong hướng dẫn và cố gắng làm theo mà không hề do dự chút nào. Ngay sau khi thực nghiệm bắt đầu, hầu hết trẻ tham gia đều thấy mình có nhiều khó khăn. Nếu một

đưa trẻ nhớ lại một hoặc hai mối tương quan được yêu cầu và phản ứng chính xác với các kích thích, đưa trẻ sẽ gây thơ hỏi về những kích thích còn lại, xử lý mỗi kích thích này một cách tách biệt. Hành vi này trái ngược với hành vi của người trưởng thành, họ thường không xử lý hiệu quả các kích thích riêng lẻ cho tới khi làm chủ được tất cả các mối tương quan cần thiết. Chúng tôi thấy rằng hành vi này của trẻ em là bằng chứng cho thấy trẻ đang ở giai đoạn phản ứng với nhiệm vụ một cách tự nhiên hoặc sơ khai, vì chúng dựa vào trí nhớ trực tiếp cho các yếu tố của nhiệm vụ. Thực tế là trẻ em sẽ không do dự chấp nhận thử thách đòi hỏi chúng thiết lập một phản ứng lựa chọn phức tạp với nhiều phản ứng thậm chí tới 10 kích thích, điều này gợi ra ý tưởng cho thấy rằng trẻ em vẫn chưa biết được các khả năng và các giới hạn của bản thân. Trẻ hoạt động với các nhiệm vụ phức tạp giống hệt như cách chúng hoạt động với những thao tác đơn giản.

Hành vi của trẻ cũng khác với hành vi của người trưởng thành khi chúng tôi giới thiệu các kích thích hỗ trợ, mặc dù chúng ta có thể thấy rõ sự khởi đầu của sự tái cấu trúc, một đặc tính riêng ở người trưởng thành.

Đầu tiên, chúng tôi giới thiệu các kích thích phụ có tính hỗ trợ, chúng có mối tương quan rõ rệt với kích thích khi chúng tôi đưa ra ban đầu. Chẳng hạn, nếu kích thích ban đầu là một con ngựa, để đáp lại kích thích này, đưa trẻ phải dùng ngón trỏ của tay trái, nhấn vào một phím được chúng tôi dán hình ảnh chiếc xe trượt tuyết trên đó. Trên phím bấm tương ứng với hình ảnh một chiếc bánh mì, chúng tôi dán hình ảnh của một con dao. Trong trường hợp này, đưa trẻ hiểu rằng xe trượt tuyết là đi cùng với con ngựa, con dao đi cùng với chiếc bánh mì v. v... Các phản ứng

lựa chọn được thiết lập suôn sẻ ngay từ đầu. Hơn nữa, không quan trọng là có bao nhiêu kích thích hay phản ứng, đặc điểm có tính định tính của sự phản ứng vẫn là như cũ. Đứa trẻ nhanh chóng tìm ra quy tắc của giải pháp cho vấn đề và đưa ra lựa chọn của mình trên cơ sở quy tắc này.

Tuy nhiên, sẽ là không chính xác nếu giả định rằng đứa trẻ đã thành thạo về hệ thống hành vi trung gian như ở dạng của người trưởng thành. Chúng ta chỉ cần thay đổi mối tương quan giữa kích thích chính và phụ để phát hiện ra giới hạn của hệ thống phản ứng của trẻ. Nếu chúng ta ghép cặp các kích thích theo một cách khác (chẳng hạn như: con ngựa với con dao, chiếc bánh mì với xe trượt tuyết, v.v..) đứa trẻ sẽ không sử dụng kích thích hỗ trợ một cách thích hợp nữa. Đứa trẻ chỉ nhớ lại rằng con ngựa đã giúp tìm ra xe trượt tuyết bằng một cách nào đó. Bằng các phản ứng của mình, đứa trẻ bộc lộ ra rằng khi ấy nó đang sử dụng sự liên tưởng có tính quy ước về con ngựa và cái xe trượt tuyết để định hướng sự lựa chọn, nhưng nó vẫn chưa làm chủ được logic bên trong của việc sử dụng kích thích để làm trung gian cho phản ứng với kích thích khác.

Nếu chúng ta tiếp tục thực nghiệm đủ dài, chúng ta sẽ bắt đầu thấy những thay đổi trong cách thức mà đứa trẻ phản ứng. Trong giai đoạn đầu tiên của phản ứng với các kích thích liên quan một cách vô đoán [arbitrarily], đứa trẻ chưa đủ kinh nghiệm với nhiệm vụ này để tổ chức hành vi của mình một cách hiệu quả. Đứa trẻ sử dụng kinh nghiệm một cách ngây thơ. Nhưng trong quá trình thực nghiệm, đứa trẻ thu được kinh nghiệm cần thiết cho việc tái cấu tạo lại hành vi của mình. Cũng giống như hiểu biết ngây thơ về cơ thể có được khi đứa trẻ thao tác với các đồ vật, kiến thức về các thao tác tâm lý được sở đắc khi trẻ cố gắng

thực hiện nhiệm vụ của phản ứng lựa chọn. Khi đứa trẻ cố gắng nhớ lại kích thích nào có liên quan tới phản ứng nào, thì nó bắt đầu học cách ghi nhớ trong tình huống này, bao gồm và bắt đầu sử dụng một cách hiệu quả một trong số các kích thích hỗ trợ. Đứa trẻ bắt đầu nhận ra rằng một vài mối tương quan nào đó giữa kích thích và các bức ảnh có tính hỗ trợ để tạo ra các phản ứng lựa chọn chính xác, trong khi một số mối tương quan khác thì không. Đứa trẻ nhanh chóng bắt đầu phản đối sự sắp xếp các bức tranh, yêu cầu các bức tranh trên các phím phải được sắp xếp sao cho phù hợp với kích thích chính có liên hệ với phím đó. Khi được yêu cầu ấn phím có hình bánh mì để đáp lại kích thích là bức tranh hình con ngựa, đứa trẻ trả lời: “Không. Cháu muốn ấn nút có hình xe trượt tuyết.” Điều này cho thấy rằng đứa trẻ đang tích lũy kinh nghiệm, thứ đang thay đổi cấu trúc trí nhớ của chính đứa trẻ.

Sau khi đã lĩnh hội được những điều mà thao tác ghi nhớ yêu cầu, đứa trẻ chuyển sang giai đoạn tiếp theo. Nếu được giới thiệu các kích thích chính và các kích thích hỗ trợ [như tranh ảnh chẳng hạn] theo cách sắp xếp lộn xộn, đứa trẻ sẽ yêu cầu đặt chúng theo một trật tự riêng, do đó đứa trẻ tự thiết lập được một mối tương quan riêng ấy giữa các kích thích. Tại thời điểm này, đứa trẻ cho thấy nó biết một số dấu hiệu nhất định sẽ giúp nó đạt được các thao tác nhất định. Nói tóm lại, đứa trẻ bắt đầu ghi nhớ thông qua [tức qua trung gian] việc sử dụng các dấu hiệu.

Sau khi điều này xảy ra, đứa trẻ sẽ không còn gặp phải khó khăn nữa trong việc tạo ra các mối tương quan và sử dụng chúng. Đối với một số cặp kích thích chính phụ, đứa trẻ không còn bị hạn chế trong việc sử dụng các mối tương quan đã có sẵn (chẳng hạn như ngựa-xe trượt tuyết) nhưng có thể tạo ra sự liên hệ của

riêng mình. Đây có thể được gọi là giai đoạn sử dụng dấu hiệu ở bên ngoài đầu óc đứa trẻ. Nó được đặc trưng bởi sự hình thành một cách độc lập các mối tương quan mới ở trong các hoạt động bên trong tâm trí của đứa trẻ, lúc này đứa trẻ sử dụng các dấu hiệu được giới thiệu từ bên ngoài. Đứa trẻ đang tổ chức các kích thích bên ngoài để thực hiện các phản ứng của nó. Tiếp theo giai đoạn có tính căn bản này là giai đoạn đứa trẻ bắt đầu tổ chức các kích thích mang một bản tính nội tâm [internal nature].

Những thay đổi này được bộc lộ trong quá trình thực nghiệm với phản ứng lựa chọn. Sau khi được thực hành nhiều trong thực nghiệm lựa chọn, thời gian phản ứng bắt đầu ngày càng rút ngắn lại. Nếu thời gian phản ứng cho một kích thích cụ thể là 500 mili giây⁽¹⁾ hoặc hơn, thì nó sẽ giảm xuống còn 200 mili giây. Thời gian phản ứng lâu hơn phản ánh thực tế là trẻ đang sử dụng các phương tiện bên ngoài tâm trí của nó để tiến hành các thao tác ghi nhớ phím nào để nhấn. Dần dần, đứa trẻ từ bỏ các kích thích bên ngoài, không chú ý đến chúng nữa. Phản ứng với kích thích hỗ trợ bên ngoài được thay thế bằng phản ứng với kích thích được tạo ra bên trong tâm trí nó. Ở dạng phát triển nhất của phản ứng này, thao tác bên trong bao gồm việc trẻ nắm bắt được cấu trúc của quá trình, học cách hiểu quy tắc theo đó các dấu hiệu bên ngoài được sử dụng. Khi đạt tới giai đoạn này, trẻ sẽ nói: “Cháu không cần mấy bức tranh nữa. Cháu sẽ tự làm được”.

ĐẶC ĐIỂM CỦA PHƯƠNG PHÁP MỚI

Tôi vừa cố gắng chứng minh rằng tiến trình phát triển của trẻ được đặc trưng bởi sự biến đổi triệt để trong chính cấu trúc

1- Tức khoảng nửa giây (1 mili giây = 0,001 giây) (nhđ).

của hành vi; ở mỗi giai đoạn mới, đứa trẻ không chỉ thay đổi cách phản ứng của mình mà còn thực hiện phản ứng ấy theo cách thức mới, tạo ra những “công cụ” [instrument] mới cho hành vi và thay thế chức năng tâm lý này bằng chức năng tâm lý khác. Các thao tác tâm lý trẻ đã đạt được thông qua các hình thức thích ứng trực tiếp ở giai đoạn đầu về sau được thực hiện thông qua các phương tiện gián tiếp. Sự gia tăng tính phức tạp của hành vi ở trẻ được phản ánh trong các phương tiện được thay đổi mà trẻ dùng để hoàn thành các nhiệm vụ mới và sự tái cấu tạo tương ứng với các quá trình tâm lý của trẻ.

Khái niệm “phát triển” của chúng tôi bao hàm sự bác bỏ quan điểm thường thấy tồn tại dai dẳng cho rằng sự phát triển nhận thức là kết quả của sự tích lũy dần dần những thay đổi tách biệt. Chúng tôi tin rằng sự phát triển của trẻ là một quá trình biện chứng phức tạp, nó được đặc trưng bởi tính giai đoạn [periodicity] và tính không đồng đều [hay là bằng phẳng: unevenness] trong sự phát triển của các chức năng khác nhau, trong sự thay đổi về hình thái hoặc thay đổi về chất từ dạng này sang dạng khác, trong sự đan xen của các yếu tố bên trong và bên ngoài hoặc các quá trình thích nghi giúp trẻ vượt qua những trở ngại gặp phải. Vốn quá say mê với quan niệm về sự thay đổi có tính tiến hóa [evolutionary change], phần lớn những người làm tâm lý học trẻ em đều lơ đi những thời điểm có tính bước ngoặt, những thay đổi có tính triệt để không xảy ra theo lối đều đặn, chúng diễn ra thường xuyên trong lịch sử phát triển của trẻ em. Đối với tâm trí ngây thơ, “cách mạng” và “tiến hóa” dường như mâu thuẫn nhau và sự phát triển lịch sử chỉ tiếp tục chừng nào nó vẫn đi theo một đường thẳng. Khi các biến cố xảy ra, khi

kết cấu có tính lịch sử bị phá vỡ, tâm trí ngây thơ chỉ nhìn thấy thảm họa, chỉ thấy những khoảng trống và sự gián đoạn. Lịch sử dường như dừng lại, không tiếp tục nữa, cho tới khi nó lại chọn con đường phát triển trực tiếp, tuyến tính.

Tư duy khoa học, trái lại, xem những thay đổi có tính cách mạng và sự tiến hóa là hai dạng của sự phát triển có quan hệ tương hỗ và tiền giả định lẫn nhau. Mỗi bước nhảy vọt [leap] trong sự phát triển của đứa trẻ được tư duy khoa học xem chỉ như một thời điểm trong tuyến phát triển nói chung.

Như tôi đã nhiều lần nhấn mạnh, cơ chế có tính thiết yếu của các quá trình được tái xây dựng lại diễn ra trong sự phát triển của đứa trẻ là biết sáng tạo và sử dụng [hoặc lợi dụng] một số kích thích có tính nhân tạo [chẳng hạn tranh ảnh, như đề cập ở trên]. Các kích thích này đóng vai trò hỗ trợ, chúng cho phép con người làm chủ hành vi của mình, thoát đầu là bằng các phương tiện ở bên ngoài tâm trí và sau đó là bằng các thao tác bên trong phức tạp hơn¹⁾. Để nghiên cứu chức năng nhận thức, cách tiếp cận của chúng tôi không đòi hỏi nhà thực nghiệm phải cung cấp cho chủ thể các phương tiện nhân tạo từ bên ngoài, được làm sẵn, để chủ thể có thể thực hiện trọn vẹn thành công nhiệm vụ đã cho. Thực nghiệm cũng có giá trị hiệu lực [valid] nếu thay vì đưa cho đứa trẻ những phương tiện có tính nhân tạo, nhà thực nghiệm chờ đợi cho tới khi đứa trẻ áp dụng một cách tự phát một phương pháp hay dấu hiệu biểu trưng nhân tạo mới, có tính hỗ trợ, rồi sau đó đưa vào các thao tác của chúng.

Việc chúng tôi vận dụng cách tiếp cận này vào lĩnh vực cụ thể

1- Đây được gọi là một sự chuyển dịch biểu tượng (symbolic transposition) (nhđ).

nào là không quan trọng. Chúng tôi có thể nghiên cứu sự phát triển của trí nhớ ở trẻ em bằng cách cung cấp các phương tiện mới để giải quyết nhiệm vụ được giao, sau đó chúng tôi quan sát mức độ và đặc điểm của đứa trẻ khi giải quyết vấn đề. Chúng tôi có thể sử dụng phương pháp này để nghiên cứu trẻ em tổ chức thế nào sự chú ý tích cực của mình khi có sự giúp đỡ của các phương tiện bên ngoài. Chúng tôi có thể lần theo sự phát triển các kỹ năng số học ở trẻ nhỏ bằng cách cho trẻ thao tác với các đồ vật hoặc áp dụng các phương pháp chúng tôi gợi ý cho trẻ hoặc do trẻ “phát minh”. Điều có tính cốt yếu đó là trong cả hai trường hợp, chúng ta phải trung thành với một nguyên tắc. *Chúng tôi không chỉ nghiên cứu kết quả cuối cùng của hoạt động, mà còn nghiên cứu cả các cấu trúc tâm lý cụ thể của hoạt động.* Ở tất cả các trường hợp này, cấu trúc tâm lý của sự phát triển xuất hiện ra với sự phong phú và đa dạng hơn nhiều so với phương pháp cổ điển thực nghiệm kích thích-đáp trả đơn giản. Mặc dù phương pháp luận kích thích-đáp trả giúp cho ta cực kỳ dễ dàng để xác định chắc chắn phản ứng của chủ thể, nhưng nó tỏ ra vô ích khi mục tiêu của ta là phát hiện các phương tiện và phương pháp mà chủ thể sử dụng để tổ chức hành vi của mình.

Khi nghiên cứu các quá trình này, chúng tôi sử dụng cách tiếp cận mà chúng tôi gọi là *phương pháp chức năng của sự kích thích song đôi*¹⁾ [the functional method of double stimulation].

1- Gợi là “phương pháp chức năng” là vì phương pháp này dựa trên việc làm sao để người thực nghiệm phát hiện ra chức năng sử dụng (hay lợi dụng) “công cụ” hoặc “dấu hiệu” trong hành vi của trẻ em và trong sự phát triển nói chung của trẻ em. Tại sao lại nói “sự kích thích song đôi”, đó là bởi vì, một cách thiết yếu, nhà thực nghiệm sử dụng hai “loạt” kích thích và mỗi loạt mang một ý nghĩa chức năng riêng biệt ở trong hành vi của đứa trẻ. Như vậy, điều kiện bắt buộc, không thể thiếu để “giải quyết nhiệm vụ” mà

Nhiệm vụ mà đứa trẻ đối mặt trong bối cảnh thực nghiệm, như một nguyên tắc, là vượt ra ngoài các khả năng hiện hành của đứa trẻ, và không thể được giải quyết bằng những kỹ năng hiện có. Xét tính chất như vậy, trong các trường hợp này, một đối tượng [hay mục tiêu] có tính trung lập được đặt gần đứa trẻ, và một cách thường xuyên, chúng tôi quan sát thấy các kích thích trung lập này được lôi kéo vào tình huống và nó trở nên mang chức năng của một dấu hiệu. Như vậy, đứa trẻ kết hợp một cách chủ động những đồ vật trung lập vào trong nhiệm vụ giải quyết vấn đề. Chúng ta có thể nói được rằng khi có những khó khăn xuất hiện, sự kích thích trung lập đảm nhận chức năng của một dấu hiệu và từ thời điểm ấy, nó mang một đặc điểm khác về bản chất ở trong cấu trúc của hoạt động.

Bằng cách sử dụng cách tiếp cận này, chúng tôi không giới hạn mình vào trong phương pháp quen thuộc là chỉ đơn thuần cung cấp cho chủ thể những kích thích, rồi trông đợi một phản ứng trực tiếp. Đúng hơn, chúng tôi đồng thời cung cấp *một loạt kích thích thứ hai*, nó có một chức năng đặc biệt. Bằng cách này, chúng tôi có thể nghiên cứu *quá trình hoàn thành một nhiệm vụ có sự giúp đỡ của những phương tiện phụ trợ riêng biệt cho nhiệm vụ ấy*; như vậy, chúng tôi cũng đồng thời phát hiện cấu trúc bên trong tâm trí và sự phát triển của các quá trình tâm lý bậc cao.

Phương pháp kích thích song đôi khơi gợi những biểu hiện của các quá trình có tính cốt yếu trong hành vi của con người ở mọi lứa tuổi. Ở cả trẻ em hay người trưởng thành, việc thắt nút một cái dây để ghi nhớ chỉ là một ví dụ về một nguyên tắc điều

nhà thực nghiệm đề xuất với chủ thể thí nghiệm, đó là, phải biết sử dụng sự kích thích như một “phương tiện” hỗ trợ để thực hiện một thao tác tâm lý nào đó (nhđ).

chỉnh hành vi phổ biến ở hành vi của con người, nguyên tắc của sự *biểu nghĩa* [signification], con người tạo ra các sự liên kết tạm thời và gán ý nghĩa cho cái kích thích trước đó vẫn mang tính trung lập trong ngữ cảnh của nỗ lực giải quyết vấn đề của mình.

Chúng tôi coi phương pháp của chúng tôi là quan trọng đó là bởi nó giúp *khách thể hóa* [objectify] các quá trình tâm lý bên trong tâm trí; các phương pháp kích thích – đáp trả tuy khách quan, nhưng chỉ giới hạn trong việc nghiên cứu về các phản ứng bề ngoài thường thấy trong bảng liệt kê sẵn có [repertoire]. Chúng tôi tin rằng, để khách thể hóa các quá trình bên trong tâm trí, xét như những mục tiêu nghiên cứu tâm lý học, thì cách tiếp cận của chúng tôi là đầy đủ hơn nhiều so với phương pháp nghiên cứu các phản ứng của đối tượng vốn đã có sẵn trước đó^[1]. Chỉ có sự khách thể hóa đối với quá trình bên trong mới đảm bảo tiệm cận các dạng hành vi bậc cao cụ thể xét như đối lập với các dạng bậc thấp phụ thuộc.

1- Về vận dụng các ý tưởng này vào nghiên cứu về sự phát triển của trí nhớ có chủ ý ở trẻ em trước tuổi đến trường, xem bài báo của Istomia trong tạp chí Soviet Psychology, 12, no, 4 (1975): tr. 5-64.

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN...

Phần Hai.

Nguồn gốc xã hội của trí khôn

NHỮNG GỢI Ý CHO GIÁO DỤC

6.

Sự tương tác giữa học tập và phát triển

Những vấn đề gặp phải trong nghiên cứu tâm lý dạy học theo đường lối phân tích cho trẻ em trong nhà trường không thể được giải quyết một cách chính xác hay thậm chí không thể được phát biểu ra một cách có hệ thống nếu không giải quyết đích xác mối tương quan giữa học tập và phát triển. Tuy nhiên, các vấn đề cơ bản nhưng lại mơ hồ nhất lại là việc áp dụng các lý thuyết phát triển trẻ em vào các quá trình giáo dục mà chúng phụ thuộc vào. Khó cần nói, sự thiếu rõ ràng về lý thuyết không có nghĩa rằng vấn đề này được loại bỏ hoàn toàn ra khỏi những nỗ lực nghiên cứu hiện hành về vấn đề học tập của trẻ em; không một nghiên cứu nào có thể né tránh vấn đề lý thuyết có tính trung tâm này. Nhưng mối tương quan giữa học và sự phát triển thì vẫn tiếp tục không rõ ràng về phương pháp luận, bởi vì các nghiên cứu cho tới nay, xét một cách cụ thể là tiêu biểu cho các định đề, các tiền đề hoặc các giải pháp đặc thù mơ hồ về mặt lý thuyết, không được đánh giá một cách có phê phán, và đôi khi mâu thuẫn từ bên trong, cho các vấn đề liên quan tới mối quan hệ nền tảng này; tất cả những điều trên, dĩ nhiên, sinh ra một loạt những sai lầm.

Về bản chất, tất cả các quan niệm hiện hành về mối tương quan giữa sự phát triển [development] và học tập [learning] ở trẻ em có thể được quy về ba lập trường lý thuyết chính.

Lập trường thứ nhất tập trung vào giả định rằng các quá trình phát triển của trẻ em là độc lập với việc học tập. Học tập

được xem như một quá trình bên ngoài thuần túy, nó không liên quan một cách tích cực tới sự phát triển. Nó chỉ đơn thuần sử dụng những thành tựu của sự phát triển hơn là thúc đẩy để thay đổi tiến trình của sự phát triển.

Trong những nghiên cứu thực nghiệm về sự phát triển tư duy của trẻ ở độ tuổi đi học, người ta cho rằng, các quá trình như diễn dịch [deduction] và nhận thức [understanding], sự tiến hóa [evolution] của các quan niệm về thế giới, sự giải thích các quan hệ nhân quả vật lý, hoặc sự thuần thực về các dạng tư duy lôgic và lôgic trừu tượng thấy đều tự xảy ra mà không có bất cứ tác động nào từ việc học tập ở trường. Một ví dụ cho thuyết này là các nguyên tắc lý thuyết vô cùng phức tạp và thú vị của Piaget, chúng cũng định hình phương pháp luận thực nghiệm của ông. Những câu hỏi mà Piaget sử dụng trong các “trò chuyện lâm sàng” [clinical conversation] với trẻ em minh họa rõ nét cách tiếp cận trên của ông. Khi một đứa trẻ 5 tuổi được hỏi: “Tại sao mặt trời không rơi xuống?”, vấn đề được giả định rằng đứa trẻ không có sẵn câu trả lời cho một câu hỏi như vậy, và cũng không có các năng lực có tính khái quát để tạo ra một câu trả lời. Mục đích chính của việc đặt ra những câu hỏi vượt khả năng trí tuệ của trẻ là để loại bỏ những ảnh hưởng của kinh nghiệm và hiểu biết trước đó. Nhà thực nghiệm tìm cách thu được các khuynh hướng tư duy của trẻ ở dạng “thuần túy” [pure], hoàn toàn độc lập với việc học tập^[1].

Tương tự, các tài liệu tâm lý học kinh điển, chẳng hạn như của Binet và các tác giả khác, cho rằng sự phát triển bao giờ cũng là điều kiện tiên quyết của học tập, và nếu các chức năng tinh thần [mental functions] (các thao tác trí tuệ [intellectual operations])

1- Piaget, *Language and Thought* [Ngôn ngữ và tư duy].

của một đứa trẻ chưa đạt tới mức độ trưởng thành để nó có khả năng học một môn học cụ thể, thì việc giảng dạy sẽ chứng tỏ là vô ích. Họ đặc biệt e ngại việc dạy sớm cho trẻ, tức dạy một môn học cho trẻ trước khi đứa trẻ sẵn sàng cho môn học ấy. Mọi nỗ lực đều tập trung vào việc tìm ra cái ngưỡng [threshold] thấp hơn so với khả năng độ tuổi có thể bắt đầu một dạng học tập đặc thù.

Vì cách tiếp cận này dựa trên tiền đề rằng học tập bao giờ cũng đi theo sau sự phát triển, sự phát triển bao giờ cũng vượt quá sự học tập, nên người ta loại trừ quan niệm cho rằng học tập có thể đóng một vai trò trong quá trình phát triển hoặc sự hoàn thiện của những chức năng được kích hoạt trong quá trình học tập. Sự phát triển hay sự hoàn thiện này được xem như một điều kiện tiên quyết của học tập, chứ không phải là kết quả của học tập. Để tóm tắt lập trường này: Học tập hình thành nên một kiến trúc thượng tầng ở bên trên sự phát triển, để mặc cho cái sau [sự phát triển] về bản chất là không bị biến đổi.

Lập trường lý thuyết quan trọng thứ hai là học tập cũng là sự phát triển. Lập trường đồng nhất này là cốt lõi của một nhóm lý thuyết rất đa dạng về nguồn gốc.

Một lý thuyết như vậy được dựa trên khái niệm phản xạ [reflex], một khái niệm về căn bản là cũ và gần đây đã được khôi phục lại một cách rộng rãi. Dù vấn đề xem xét là đọc, viết, hay số học, thì sự phát triển được nhìn nhận như là sự làm chủ các phản xạ có điều kiện; tức là quá trình học tập được kết hợp hoàn toàn và không thể tách rời với quá trình phát triển. Quan niệm này được James đưa ra rồi phát triển kỹ lưỡng, ông đã quy giản quá trình học tập vào sự hình thành các thói quen và đồng nhất quá trình học tập với sự phát triển.

Các lý thuyết về phản xạ có ít nhất một điểm chung với các lý thuyết chẳng hạn như của Piaget: ở cả hai, sự phát triển được quan niệm là sự biến đổi cải tiến [hay tinh vi dần lên: elaboration] và thay thế các phản ứng có tính bẩm sinh [innate]. Như James đã diễn đạt: “Giáo dục, nói ngắn gọn, không thể được mô tả tốt hơn là gọi nó là sự tổ chức các thói quen tập thành [acquired] của ứng xử và các khuynh hướng trở thành hành vi”¹. Bản thân sự phát triển được quy giản trước tiên thành sự tích lũy của tất cả các những phản ứng có thể xảy ra. Mọi sự phản ứng do học được mà có đều được coi là hình thức phức tạp hơn hoặc một sự thay thế cho sự phản ứng có tính bẩm sinh.

Nhưng bất chấp sự tương đồng giữa lập trường lý thuyết thứ nhất và thứ hai, có một sự khác biệt lớn trong các giả định của hai lập trường này về mối quan hệ có tính giả tạm [temporal] giữa quá trình học tập và phát triển. Các lý thuyết gia giữ quan điểm thứ nhất khẳng định rằng các chu kỳ phát triển là có trước các chu kỳ học tập; sự trưởng thành đi trước sự học tập và dạy học phải nhường bước cho sự phát triển tâm trí [mental growth]. Với nhóm các lý thuyết gia thứ hai, cả hai quá trình này xảy ra đồng thời; học tập và phát triển trùng khớp với nhau tại mọi thời điểm, tựa như hai hình hình học giống nhau trùng khớp với nhau khi đặt chồng lên nhau.

Lập trường lý thuyết thứ ba về mối tương quan giữa học tập và phát triển lại cố gắng vượt bỏ các thái cực của hai lập trường kia bằng cách đơn giản kết hợp chúng với nhau. Một ví dụ rõ ràng về cách tiếp cận này là lý thuyết của Koffka, theo đó, sự phát triển

1- William James, *Talks to Teachers* (New York: Norton, 1958), pp. 36-37 [Các bài nói chuyện với giáo viên].

là được dựa trên hai quá trình vốn khác nhau nhưng có liên hệ tới nhau, quá trình này ảnh hưởng tới quá trình kia^[1]. Một mặt, là sự trưởng thành phụ thuộc trực tiếp vào sự phát triển của hệ thần kinh; mặt khác, bản thân sự học tập cũng là một quá trình phát triển.

Lý thuyết trên có ba khía cạnh mới mẻ. Thứ nhất, như chúng tôi đã lưu ý, sự kết hợp của hai quan điểm tưởng như đối lập nhau, mỗi quan điểm đều đã được bắt gặp một cách riêng biệt trong lịch sử của khoa học. Ngay chính việc hai quan điểm này có thể được kết hợp thành một lý thuyết đã chỉ ra rằng chúng không đối lập hay loại trừ lẫn nhau, mà có chung một cái gì có tính thiết yếu. Cũng là một ý tưởng mới, đó là hai quá trình tạo nên sự phát triển này phụ thuộc và tương tác lẫn nhau. Tất nhiên, công trình của Koffka hầu như chưa khám phá bản chất của sự tương tác, mà chỉ giới hạn ở những nhận xét rất chung chung về mối tương quan giữa hai quá trình này. Đối với Koffka, rõ ràng là quá trình trưởng thành chuẩn bị và tạo ra cơ hội cho một quá trình học tập cụ thể. Quá trình học tập sau đó kích thích và thúc đẩy quá trình trưởng thành. Khía cạnh mới mẻ thứ ba và là khía cạnh quan trọng nhất của lý thuyết này, đó là vai trò mở rộng mà nó cho là của sự học tập đối với sự phát triển của trẻ em. Sự nhấn mạnh này trực tiếp đưa chúng ta đến với một vấn đề sư phạm cũ đó là vấn đề của kỷ luật hình thức [formal discipline^[2]] và vấn đề của

1- Koffka, *Growth of the Mind* [Sự phát triển của trí khôn].

2- Nói một cách khái quát, quan điểm về “kỷ luật hình thức” cho rằng mỗi môn học (discipline) làm phát triển một dạng kỹ năng nào đó. Chẳng hạn, toán học làm phát triển các kỹ năng lập luận logic. Tham khảo thêm John Dewey, *Dân chủ và giáo dục*, Chương V, “Sự chuẩn bị, sự bộc lộ và phương pháp rèn luyện hình thức”, trang 77, bản dịch của Phạm Anh Tuấn (nhd).

sự chuyển di [transfer].

Các trào lưu sư phạm từng nhấn mạnh vào kỷ luật hình thức và chủ trương nhấn mạnh việc giảng dạy về các cổ ngữ [classical languages], các nền văn minh cổ đại và toán học đều đã giả định rằng bất chấp sự không quan yếu của các môn học đặc thù này đối với cuộc sống hằng ngày, chúng vẫn có những ý nghĩa giá trị lớn nhất cho sự phát triển tâm trí của trẻ em. Nhiều nghiên cứu khác nhau đã đặt câu hỏi về tính đúng đắn của quan niệm này. Người ta đã chỉ ra rằng việc học tập với một lĩnh vực đơn lẻ có ảnh hưởng rất ít tới với sự phát triển chung. Chẳng hạn, các lý thuyết gia phản xạ Woodworth và Thorndike phát hiện ra rằng người trưởng thành sau khi đã có những luyện tập đặc biệt, đã đạt được thành công đáng kể trong việc xác định độ dài của những đoạn thẳng ngắn, đã hầu như không tiến bộ trong khả năng xác định độ dài của những đoạn thẳng dài. Chính họ được huấn luyện thành công để ước tính kích thước của một hình hai chiều cho trước, nhưng sự huấn luyện này không giúp họ ước lượng được kích thước của một loạt hình hai chiều khác, với nhiều kích thước và hình thù khác nhau.

Theo Thorndike, các lý thuyết gia trong tâm lý học và giáo dục tin rằng mọi phản ứng đặc thù học được một cách trực tiếp đều nâng cao năng lực tổng thể ở mức độ ngang nhau^[1]. Người dạy học đã tin và hành động dựa trên cơ sở lý thuyết cho rằng tâm trí là một tổ hợp các khả năng^[2] – quan sát, chú ý, ghi nhớ, tư duy v.v.. – và do đó bất cứ một khả năng nào được cải thiện thì

1- E. L. Thorndike, *The Psychology of Learning* [Tâm lý học của sự học tập] (New York: Teachers College Press, 1914).

2- Tham khảo Tâm lý học khả năng [Psychology of faculty] (nhđ).

đều dẫn tới sự cải thiện chung của tất cả các khả năng khác. Theo lý thuyết này, nếu một học sinh tăng cường chú ý vào ngữ pháp tiếng Latinh, thì học sinh đó sẽ tăng cường sự tập trung chú ý vào bất cứ nhiệm vụ học tập nào. Các từ “sự chính xác” [accuracy], “sự nhanh trí” [quick-wittedness], “khả năng lập luận” [ability to reason], “trí nhớ” [memory], “khả năng quan sát” [power of observation], “chú ý” [attention], “sự tập trung” [concentration], v.v.. được cho là biểu thị các năng lực nền tảng thực tế, chúng biến đổi theo vật liệu [material] mà chúng thao tác; các khả năng cơ bản này được biến đổi một cách thực chất [substantially] bằng việc nghiên cứu các môn học đặc thù, và chúng giữ lại những biến đổi này khi người học chuyển sang các lĩnh vực khác. Do đó, nếu một người học để làm một việc đơn lẻ nào đó thật tốt thì người ấy cũng sẽ có khả năng làm tốt những việc hoàn toàn chả liên quan gì cả, như một kết quả của mối liên kết bí ẩn nào đó. Vấn đề được giả định rằng các khả năng tinh thần hoạt động độc lập với các vật liệu mà chúng thao tác và vì thế sự phát triển của một khả năng này sẽ dẫn tới sự phát triển của các khả năng khác.

Bản thân Thorndike đã phản đối quan điểm này. Bằng nhiều nghiên cứu khác nhau, ông chỉ ra rằng các dạng hoạt động đặc thù, chẳng hạn như chính tả, là có phụ thuộc vào việc thành thạo các kỹ năng và vật liệu cụ thể, cần thiết cho việc thực hiện nhiệm vụ đặc thù đó. Sự phát triển của một năng lực đặc thù hiếm khi có nghĩa là sự phát triển của những năng lực khác. Thorndike đã biện luận rằng sự chuyên biệt hóa các khả năng thậm chí còn lớn hơn sự quan sát bề ngoài có thể chỉ ra. Chẳng hạn, nếu chúng ta chọn ra mười cá nhân trong số một trăm cho thấy các cá nhân ấy có khả năng phát hiện các lỗi đánh vần hoặc đo độ dài, thì

không có gì hứa hẹn rằng mười cá nhân này sẽ cho thấy các khả năng khác tốt hơn, ví dụ như ước lượng trọng lượng của các vật. Tương tự, tốc độ và sự chính xác khi cộng các số là hoàn toàn không liên hệ với tốc độ hay sự chính xác trong khả năng tìm từ trái nghĩa.

Nghiên cứu này cho thấy tâm trí không phải là một mạng lưới tổng hợp các khả năng tổng quát như quan sát, chú ý, ghi nhớ, phán đoán v.v., mà là một tập hợp những khả năng đặc trưng riêng biệt; mỗi khả năng này, ở một mức độ nào đó, là độc lập với những khả năng khác và được phát triển một cách độc lập. Học tập là cái gì hơn là sự sở đắc năng lực tư duy; nó còn là sự sở đắc nhiều năng lực chuyên biệt để tư duy về nhiều thứ khác nhau. Học tập không làm thay đổi khả năng tổng thể [overall] để hội tụ sự chú ý, mà đúng hơn nó phát triển các khả năng khác nhau để hội tụ sự chú ý vào muôn vàn thứ khác nhau. Theo quan điểm này, sự huấn luyện chuyên biệt chỉ tác động tới sự phát triển tổng thể khi các yếu tố của nó, vật liệu và các quy trình của nó là có tính tương đồng chung cho các lĩnh vực riêng biệt; thói quen chi phối con người chúng ta. Điều này dẫn đến kết luận rằng, bởi vì mỗi hoạt động của ta đều phụ thuộc vào vật liệu mà nó thao tác cùng, cho nên sự phát triển của ý thức⁽¹⁾ [consciousness] là sự phát triển của một tập hợp các năng lực độc lập có tính đặc thù hoặc một tập hợp các thói quen đặc thù, có tính độc lập. Sự cải thiện của một chức năng của ý thức hoặc một khía cạnh hoạt động của nó chỉ có thể gây tác động tới sự phát triển của một chức năng khác hoặc một khía cạnh hoạt động khác của ý thức

1- Ý thức ở đây được hiểu là tổng số kinh nghiệm tâm lý vào một thời điểm nhất định nào đó (theo Wundt). (nhđ).

trong chừng mực có những yếu tố tương đồng ở cả hai chức năng hay hai hoạt động ấy.

Các lý thuyết gia phát triển như Koffka và trường Gestalt – những người theo quan điểm lý thuyết thứ ba được nêu ở phần đầu ở trên – đã phản đối quan điểm của Thorndike. Họ khẳng định rằng sự ảnh hưởng của học tập là không bao giờ đích xác tới cái gì. Dựa vào nghiên cứu của họ về các nguyên tắc cấu trúc [structural principle], họ biện luận rằng quá trình học tập không thể nào được quy giản vào việc hình thành các kiến thức có tính kỹ năng [skill], mà nó hiện thân cho một trật tự trí tuệ cho phép chuyển giao [transfer] các nguyên lý [principle] có tính phổ biến [tức phải có thể “phổ biến hóa”: general], các nguyên tắc ấy được trẻ em phát hiện khi người giải quyết một nhiệm vụ, sang nhiều nhiệm vụ khác. Từ quan điểm này, đứa trẻ, trong khi đang học một thao tác cụ thể, sẽ có thêm được khả năng tạo ra các kiểu loại cấu trúc [structure] nhất định, bất kể sự đa dạng của các vật liệu mà đứa trẻ đang thao tác với, bất kể các yếu tố cụ thể có liên quan trong nhiệm vụ nó đang làm. Như vậy, Koffka không quan niệm rằng học tập được giới hạn trong một quá trình sở đắc một thói quen hay kỹ năng. Mỗi quan hệ mà ông thiết định [hay thừa nhận: posit] giữa học tập và phát triển không chỉ là mối quan hệ của một sự đồng nhất, mà là một mối quan hệ phức tạp hơn nhiều. Theo Thorndike, học tập và phát triển là trùng khít ở mọi điểm, nhưng với Koffka, sự phát triển bao giờ cũng là một tập hợp lớn hơn học tập. Xét một cách lược đồ, có thể biểu thị mối quan hệ giữa hai quá trình này bằng hai vòng tròn đồng tâm, vòng tròn nhỏ tượng trưng cho quá trình học tập và vòng tròn lớn tượng trưng cho quá trình phát triển được sự học tập gợi ra.

Sau khi một đứa trẻ đã học được cách thực hiện một thao tác, nó sẽ tiếp thu [assimilate], theo cách như nó đã học, một nguyên tắc nào đó có tính cấu trúc [structural principle], lúc này phạm vi áp dụng của nguyên tắc là lớn hơn chứ không chỉ là các thao tác theo kiểu dựa trên nguyên tắc nó đã được tiếp thu. Do đó, đứa trẻ cứ tiến được một bước trong học tập thì nó tiến được hai bước trên nấc thang của sự phát triển, tức là học tập và phát triển không trùng khít nhau. Khái niệm này là một có tính bản chất của nhóm lý thuyết thứ ba mà chúng ta vừa bàn đến.

VÙNG TIỀM CẬN PHÁT TRIỂN: MỘT PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN MỚI [zone of proximal development]

Mặc dù chúng tôi bác bỏ cả ba lập trường lý thuyết được thảo luận ở trên, nhưng việc phân tích chúng đưa chúng tôi đến một quan điểm đầy đủ hơn về mối tương quan giữa học tập và phát triển. Để đi đến giải pháp cho vấn đề này, câu hỏi phải trình bày là phức tạp. Nó gồm hai vấn đề tách biệt: thứ nhất, mối tương quan chung giữa học tập và phát triển; thứ hai, các đặc tính riêng của mối tương quan này khi trẻ bắt đầu đến tuổi đi học.

Điểm xuất phát của vấn đề thảo luận này là: trẻ em đã học từ rất sớm trước khi chúng đến trường. Mọi việc học hỏi [hay kiến thức: learning] mà trẻ gặp gỡ [hay va chạm ở trường: encounter] bao giờ cũng có một lịch sử trước đó¹. Chẳng hạn, trẻ em đi học mới bắt đầu học môn toán, nhưng từ lâu trước đó, chúng đã có kinh nghiệm nào đó về lượng [quantity] – chúng đã từng phải

1- Về vấn đề này, bạn đọc có thể tham khảo cuốn *Trí khôn phi học đường* (của Howard Gardner), bản dịch của Phạm Anh Tuấn, xuất bản năm 2019 (nhd).

làm các phép chia, cộng, trừ và đã phải xác định kích thước. Do đó, trẻ em đã có môn số học của riêng chúng trước khi chúng đi học, chỉ những nhà tâm lý học thiên cận mới có thể cố tình bỏ qua điều này.

Dĩ nhiên, việc học tập diễn ra trong những năm ở trường mẫu giáo rõ ràng khác hẳn với học ở trường phổ thông vốn liên quan đến việc tiếp thu [assimilate] những nguyên tắc cơ bản của tri thức khoa học. Nhưng ngay cả khi đứa trẻ ở tuổi mẫu giáo biết đặt những câu hỏi đầu tiên, tức khi nó tiếp thu [assimilate] tên của các vật trong môi trường sống của mình, thì cũng tức là đứa trẻ đang học đấy. Thật vậy, có thể nghi ngờ hay không, việc trẻ em học nói từ người lớn; hoặc thông qua đặt câu hỏi và trả lời, đứa trẻ thu lượm được vô vàn thông tin khác nhau; hoặc qua bắt chước người lớn và được chỉ dẫn [hay giảng giải: instruction] bởi người lớn về cách cư xử, trẻ em phát triển cả một kho kỹ năng? Học tập và phát triển là có liên hệ lẫn nhau ngay từ những ngày đầu tiên trong cuộc đời của mỗi đứa trẻ.

Trong khi cố gắng làm rõ các quy luật về học tập của trẻ em và mối quan hệ của các quy luật ấy với sự phát triển tâm trí, Koffka chỉ chú ý tới những quá trình học tập đơn giản nhất, diễn ra ở trước tuổi đến trường. Sai lầm của Koffka là trong khi nhận thấy sự tương đồng giữa học tập ở trường mẫu giáo và ở trường phổ thông, ông không phân biệt được những nhân tố mới mẻ một cách đặc trưng mà học tập ở nhà trường phổ thông đưa vào. Ông và các nhà tâm lý học khác giả định rằng sự khác biệt là ở chỗ học ở trường mẫu giáo là không có tính hệ thống còn ở trường phổ thông thì có tính hệ thống. Nhưng “tính có hệ thống” [systematicness] không phải là vấn đề duy nhất; sự thực là việc

học ở trường phổ thông đã đưa vào một cái gì đó mới mẻ một cách có tính nền tảng [fundamentally] vào sự phát triển của trẻ em. Để làm rõ các khía cạnh của học tập ở trường phổ thông, chúng tôi sẽ đề cập một khái niệm mới và đặc biệt quan trọng mà nếu không có nó thì vấn đề sẽ khó có thể được giải quyết: vùng tiệm cận phát triển [the zone of proximal development].

Một sự kiện đã biết và đã được chứng minh một cách thường nghiệm [empirically] đó là học tập phải phù hợp với trình độ phát triển của trẻ theo một cách nào đó. Chẳng hạn, như một điều đã được xác minh chắc chắn lâu nay đó là việc dạy đọc, viết và số học ở trường phổ thông nên được bắt đầu ở một độ tuổi cụ thể. Tuy nhiên, chỉ gần đây, người ta mới chú ý đến một thực tế rằng, nếu chúng ta muốn khám phá mối tương quan thực sự của quá trình phát triển với các khả năng¹⁾ đứa trẻ có thể học, chúng ta không thể chỉ tự giới hạn vào việc xác định các trình độ phát triển. Chúng ta phải xác định ít nhất hai cấp độ phát triển.

Cấp độ đầu tiên có thể được gọi là *cấp độ phát triển thực tế* [actual developmental level], tức mức độ phát triển của các chức năng tinh thần của đứa trẻ đã được hình thành như là kết quả của các chu kỳ phát triển đã *hoàn thiện* nhất định. Khi chúng ta xác định tuổi tâm trí của một đứa trẻ bằng cách sử dụng trắc nghiệm, chúng ta hầu như bao giờ cũng đề cập đến mức độ phát triển thực tế. Trong các nghiên cứu về sự phát triển tâm trí của trẻ em, người ta thường giả định rằng chỉ những điều mà trẻ em

1- Khả năng (ability, aptitude, capability) và năng lực (capacity) là hai khái niệm tuy có liên hệ với nhau song khác nhau hoàn toàn. Đây là một vấn đề vô cùng lớn và để hiểu được cần phải đi sâu phân tích nó, điều này có thể là quá rộng trong khuôn khổ cuốn sách này. Bạn đọc có quan tâm tới vấn đề này, xin tham khảo hai cuốn, đều do Phạm Anh Tuấn dịch: TUYỂN TẬP Piaget dành cho đại chúng và TRÍ KHÔN PHI HỌC ĐƯỜNG (nhđ).

có thể tự mình làm được mới là biểu hiện chỉ rõ khả năng trí tuệ của đứa trẻ. Chúng tôi cung cấp một loạt các bài trắc nghiệm cho trẻ hay nhiều nhiệm vụ với độ khó khác nhau, và chúng tôi đánh giá mức độ phát triển tâm trí của trẻ trên cơ sở độ khó và cách đứa trẻ giải quyết chúng. Mặt khác, nếu chúng tôi có đưa ra câu hỏi dẫn dắt hay chỉ cách giải quyết vấn đề cho trẻ và rồi trẻ xử lý vấn đề đó, hoặc nếu người giáo viên đưa ra giải pháp và đứa trẻ tự hoàn thành nó, hay xử lý nó trong khi hợp tác với những đứa trẻ khác – tóm lại, nếu trẻ gần như “bỏ lỡ” cơ hội gần có thể giải quyết được vấn đề một cách độc lập – thì giải pháp đó không được coi là dấu hiệu cho thấy sự phát triển tâm trí của đứa trẻ ấy. “Sự thật” này đã thành quen thuộc và được củng cố bởi lương thức hay lương năng [hay hiểu biết kinh nghiệm thông thường mà không cần chứng minh: *common sense*⁽¹⁾]. Trong cả một thập niên, ngay cả những nhà tư tưởng sâu sắc nhất cũng chưa bao giờ đặt thành câu hỏi về điều giả định nói trên; họ chưa bao giờ ấp ủ ý tưởng rằng những gì trẻ em có thể làm được với sự hỗ trợ của người khác, có thể theo một nghĩa nào đó, còn chỉ ra sự phát triển tâm trí của trẻ một cách rõ ràng hơn so với những gì chúng có thể tự làm một mình.

Hãy lấy một thí dụ đơn giản. Giả sử tôi khảo sát hai đứa trẻ khi bắt đầu đi học [upon entrance into school], cả hai em đều đã 10 tuổi tính theo năm và 8 tuổi tính theo sự phát triển tâm trí. Liệu tôi có thể nói rằng hai em này bằng tuổi nhau về mặt trí khôn hay không? Tất nhiên là được. Điều này có nghĩa là gì? Nó

1- “Lương năng là cái chia đều nhất trên đời: bởi lẽ ai ai cũng tưởng mình có đầy đủ “lương năng”, cho nên ngay cả những ai khó tạm bằng lòng nhất trong mọi điều khác, thì cũng hầu như không có thói quen mong muốn có nhiều lương năng hơn mình có” (René Descartes, *Luận văn về phương pháp*) (nhđ).

có nghĩa là hai em có thể độc lập giải quyết các nhiệm vụ dựa theo độ khó đã được chuẩn hóa cho trình độ 8 tuổi. Nếu tôi dừng lại ở đây, mọi người có thể sẽ hình dung rằng quá trình phát triển tâm trí tiếp theo và quá trình học tập tiếp theo ở nhà trường của hai đứa trẻ này sẽ giống nhau, bởi vì nó phụ thuộc vào khả năng trí tuệ của chúng. Dĩ nhiên sẽ có những yếu tố khác nữa, chẳng hạn nếu một em bị ốm trong nửa năm, trong khi em nhỏ tuổi hơn kia thì không khi nào nghỉ học; nhưng nói chung, số phận của hai đứa trẻ này ắt sẽ là như nhau. Bây giờ, hãy tưởng tượng rằng tôi không dừng tại đây, mà tôi mới chỉ bắt đầu thôi. Hai đứa trẻ này dường như có khả năng xử lý các vấn đề tới trình độ 8 tuổi, nhưng không vượt quá trình độ đó. Giả sử tôi chỉ cho các em nhiều cách thức để giải quyết vấn đề. Các nhà thực nghiệm khác có lẽ sẽ sử dụng các cách thức bài tập thực nghiệm khác nhau trong các trường hợp khác nhau: có người có thể xem xét toàn bộ bài tập và yêu cầu trẻ nhắc lại nó, người khác có thể bắt đầu bằng giải pháp và yêu cầu trẻ hoàn thiện nó, hoặc họ cung cấp các câu hỏi dẫn dắt. Tóm lại, bằng cách này hay cách khác, tôi đề nghị trẻ giải quyết vấn đề với sự hỗ trợ của tôi. Ở những trường hợp này, hóa ra đứa trẻ đầu tiên có thể xử lý những vấn đề theo trình độ 12 tuổi, đứa trẻ thứ hai đạt tới trình độ của 9 tuổi. Giờ thì, liệu những đứa trẻ này có ngang nhau về trình độ phát triển tâm trí nữa hay không?

Lần đầu tiên khi người ta chỉ ra rằng, năng lực của những đứa trẻ có mức độ phát triển trí óc ngang nhau khi học tập dưới sự hướng dẫn của giáo viên đã thay đổi ở mức độ cao, thì vấn đề rõ ràng là những đứa trẻ đó không còn cùng độ tuổi về mặt trí óc nữa và chắc chắn rằng ở quá trình học tập tiếp theo, mức độ

phát triển trí óc của chúng sẽ khác. Sự khác biệt giữa 12 và 8, hay giữa 9 và 8, là thứ mà chúng tôi gọi là *vùng tiệm cận phát triển*. Đó là khoảng cách giữa trình độ phát triển hiện tại như được qui định bởi việc đưa trẻ giải quyết vấn đề một cách độc lập, với mức độ phát triển tiềm năng như được qui định qua giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của người lớn hoặc có sự hợp tác với những bạn khác giỏi hơn cùng trang lứa.

Nếu chúng ta hỏi một cách thật thà rằng mức độ phát triển hiện tại là gì, hay nói một cách đơn giản hơn, việc tự giải quyết vấn đề một cách độc lập hơn còn tiết lộ điều gì nữa, thì câu trả lời phổ biến nhất sẽ là: mức độ phát triển hiện tại xác định các chức năng đã trưởng thành, tức là sản phẩm sau cùng của sự phát triển. Nếu một đứa trẻ làm được một việc nào đó một cách độc lập, thì có nghĩa các chức năng cho việc ấy đã trưởng thành trong tâm trí đứa trẻ. Vậy thì điều gì được xác định bởi vùng tiệm cận phát triển, xét như được qui định qua những vấn đề mà trẻ không thể tự mình giải quyết độc lập mà chỉ với sự hỗ trợ? Vùng tiệm cận phát triển là cái xác định các chức năng này vẫn chưa trưởng thành, nhưng đang trong quá trình trưởng thành, các chức năng sẽ trưởng thành trong nay mai, song hiện tại đang ở trạng thái phôi thai. Các chức năng này có thể được gọi bằng thuật ngữ “chồi non” hoặc “hoa” của sự phát triển, hơn là “quả” của sự phát triển. Mức độ phát triển hiện tại nói lên những đặc điểm của sự phát triển tâm trí ngược về trước [retrospectively], còn vùng tiệm cận phát triển thì nói lên những đặc điểm phát triển tâm trí về sau [prospectively].

Vùng tiệm cận phát triển cho các nhà tâm lý học và các nhà giáo dục một công cụ, qua đó họ có thể hiểu được tiến trình phát

triển bên trong tâm trí. Bằng việc sử dụng phương pháp này, chúng ta có thể xem xét không chỉ các chu kỳ hay các quá trình trưởng thành đã được hoàn thiện song các quá trình ấy hiện thời đang trong một trạng thái hình thành, mới chỉ bắt đầu trưởng thành và phát triển lên. Như vậy, vùng tiệm cận phát triển cho phép chúng ta phác ra những đường nét của tương lai trước mắt và trạng thái phát triển năng động của đứa trẻ, không chỉ cho phép những thứ đã đạt được trong quá trình phát triển mà còn cho cả những gì đang ở trong tiến trình trưởng thành. Hai đứa trẻ trong ví dụ trên của chúng tôi có cùng độ tuổi tâm trí theo điểm nhìn của các chu kỳ phát triển đã hoàn thành, nhưng động lực phát triển [developmental dynamics] ở hai đứa trẻ này khác nhau hoàn toàn. Các giai đoạn phát triển trí khôn của trẻ chỉ có thể được xác định bằng cách làm rõ hai cấp độ của nó: cấp độ phát triển thực tế và vùng tiệm cận phát triển.

Tôi sẽ bàn về một nghiên cứu về trẻ em ở tuổi trước khi đến trường để mô tả rằng những điều trong vùng tiệm cận phát triển hôm nay sẽ trở thành trình độ phát triển hiện tại ngày mai, hoặc những gì đứa trẻ hôm nay có thể thực hiện với sự hỗ trợ của người khác, thì ngày mai nó có thể tự mình thực hiện.

Nhà nghiên cứu người Mỹ Dorothea McCarthy chỉ ra rằng, ở trẻ em trong độ tuổi từ 3 đến 5, có hai nhóm chức năng [functions]: những hoạt động mà đứa trẻ có thể tự làm và những hoạt động mà đứa trẻ có thể thực hiện được dưới sự hướng dẫn, theo nhóm, và với sự hợp tác lẫn nhau mà chúng đã không thể làm chủ được trước đó một cách độc lập.

Nghiên cứu của McCarthy đã chỉ ra rằng các hoạt động ở nhóm thứ hai là mức phát triển hiện tại của trẻ em từ 5 đến 7

tuổi. Khi làm việc dưới sự hướng dẫn, trong sự hợp tác hay làm với nhóm, các em nhỏ trong độ tuổi từ 3-5 tuổi này đã làm được những điều mà chúng chỉ làm được một cách độc lập khi tới tuổi lên 5^[1]. Như thế, nếu chúng ta chỉ xác định độ tuổi tâm trí – tức những chức năng [functions] đã trưởng thành – chúng ta sẽ chỉ có một bản tóm tắt về sự phát triển hoàn thiện, trong khi, nếu chúng ta xác định được các chức năng đang trưởng thành, chúng ta có thể dự đoán điều sẽ xảy ra với đứa trẻ từ 5 đến 7 tuổi, miễn là các điều kiện phát triển như nhau được duy trì. Vùng tiệm cận phát triển có thể trở thành một khái niệm có sức mạnh thuyết phục cho nghiên cứu về phát triển một lĩnh vực [tâm lý học phát triển], có thể nâng cao hiệu quả rõ rệt và tính hữu ích của việc ứng dụng sự chẩn đoán về phát triển tâm trí vào các vấn đề của giáo dục.

Sự nhận thức đầy đủ về khái niệm vùng tiệm cận phát triển sẽ phải dẫn đến sự đánh giá lại vai trò của sự bắt chước trong học tập. Tâm lý học cổ điển có một nguyên lý không thể lay chuyển, đó là chỉ các hoạt động độc lập của trẻ em mới chỉ ra mức độ phát triển trí óc của chúng, còn các hoạt động bắt chước thì không. Quan điểm này được thể hiện trong tất cả các hệ thống đánh giá hiện hành. Khi đánh giá sự phát triển tâm trí, người ta chỉ xem xét những giải pháp nhằm tới giải quyết những vấn đề mà đứa trẻ có thể đạt tới khi không có sự hỗ trợ của người khác, không có sự làm mẫu [demonstration] hoặc không có những câu hỏi dẫn dắt. Bắt chước [imitation] và học tập [learning] được người ta coi là những quá trình thuần túy có tính máy móc. Nhưng gần

1- Dorothea McCarthy, *The Language Development of the Pre-school Child* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1930) [Sự phát triển ngôn ngữ của trẻ trước tuổi đi học].

đây các nhà tâm lý học đã chỉ ra rằng một người chỉ có thể bắt chước những thứ nằm trong mức độ phát triển của người ấy. Chẳng hạn, nếu đứa trẻ gặp khó khăn với một bài toán số học, và người giáo viên giải bài toán đó trên bảng, đứa trẻ có thể sẽ nắm bắt được lời giải ngay lập tức. Nhưng nếu đây là một bài toán đòi hỏi trình độ cao hơn, đứa trẻ có thể sẽ không thể nào hiểu được cách giải bài toán của giáo viên ấy trên bảng, bất kể nó đã bắt chước bao nhiêu lần.

Các nhà tâm lý học động vật, đặc biệt là Köhler, đã giải quyết khá tốt câu hỏi về sự bắt chước này^[1]. Các thí nghiệm của Köhler tìm cách xác định liệu các loài linh trưởng có khả năng tư duy biểu tượng [graphic thought] hay không^[2]. Câu hỏi chính ở đây

1- Köhler, *Mentality of Apes* [Tâm lý của loài vượn người].

2- Xem một thí nghiệm kinh điển của Köhler trong cuốn *The Mentality of Apes*. Con hắc tinh tinh trong thí nghiệm của Köhler có trí khôn gần với trí khôn người nhất. Trí khôn của loài vượn này tương đương với trí khôn của trẻ 20 tháng (bắt đầu có biểu tượng ở trong đầu). "Nueva, một con vượn cái nhỏ được dùng vào thí nghiệm sau khi nó đến được ba ngày (ngày 11 tháng Ba năm 1914). Nó vẫn chưa làm quen với các con khác, vẫn được nhốt riêng trong lồng. Người ta đưa một cái que nhỏ vào trong lồng; nó cầm que cào mặt đất, vun vò chuối lại thành đống, rồi vô ý làm rơi cái que ở khoảng cách khoảng 70cm bên ngoài cái lồng. Mười phút sau, người ta đặt trái cây ở bên ngoài chiếc lồng, ngoài tầm với của nó. Nó định chộp lấy, tất nhiên là vô vọng, và rồi bắt cái vế bất mãn đặc trưng của loài tinh tinh: nó trể môi ra, đặc biệt là môi dưới – dài đến gần 10cm, nhìn chằm chằm người đang quan sát nó, thốt ra những âm thanh rên rĩ, và cuối cùng nằm ngửa người dưới đất – một cử chỉ "hùng biện" nhất thể hiện sự tuyệt vọng, có thể quan sát thấy trong cả những trường hợp khác nữa. Cứ như vậy, một quãng thời gian trôi qua, từ lúc nó than vãn hoặc van nài, sau khi được cho thấy trái cây, kéo dài khoảng 7 phút, – tới khi nó tỉnh cờ trông thấy cái que, nó liền ngừng rên rĩ, chộp lấy cái que, và chọc ra ngoài chiếc lồng, và dù có phần vụng về, nó đã kéo được những quả chuối lại gần tầm với. *Mặt khác, Nueva, cùng lúc đó, đặt một đầu que ra vị trí phía sau mục tiêu, tức là vượt ra ngoài vị trí mục tiêu của nó.* Thí nghiệm được lặp lại, cách nhau khoảng một giờ; ở lần thứ hai, con vật viện đến cái que sớm hơn nhiều, nó sử dụng cái

là liệu loài vượn người có thể tự giải quyết vấn đề một cách độc lập không, hay chúng chỉ bắt chước những giải pháp mà chúng đã thấy được thực hiện trước đó, chẳng hạn xem những con vật khác hoặc con người sử dụng cái que và các công cụ khác và rồi bắt chước. Các thí nghiệm được Köhler thiết kế riêng cho mục đích xác định những gì vượn người có thể bắt chước đã cho thấy loài linh trưởng này có thể sử dụng sự bắt chước để giải quyết những vấn đề có độ khó ngang với những vấn đề mà chúng có thể tự giải quyết một mình. Tuy nhiên, Köhler đã không tính đến một thực tế, ấy là loài linh trưởng không thể dạy được bằng bắt chước (hiểu theo nghĩa của chữ “dạy” [teach] như với dạy con người), cũng như trí khôn của chúng là không thể làm cho phát triển được, bởi vì chúng không có vùng tiềm cận phát triển. Một con linh trưởng có thể học được rất nhiều điều qua sự huấn luyện sử dụng các kỹ năng có tính máy móc [thuần túy cơ học: mechanical] hoặc kỹ năng gắn với tâm lý của loài linh trưởng, nhưng không thể làm cho nó trở nên thông minh hơn, tức là nó không thể được dạy để giải quyết một cách độc lập nhiều vấn đề ở trình độ cao hơn. Vì lý do này, các loài động vật không có khả năng học hiểu theo nghĩa thuật ngữ “học tập” của con người; *việc học tập của con người tiền giả định một bản tính xã hội đặc trưng riêng và một quá trình đặc thù nhờ đó trẻ em trưởng thành dần lên trong đời sống trí tuệ của những người quanh chúng.*

Trẻ em có thể bắt chước vô vàn hành động khác nhau vượt xa ra ngoài những giới hạn khả năng của riêng chúng. Qua sự bắt chước, trong các hoạt động có tính tập thể hoặc dưới sự hướng

que khéo léo hơn; và ở lần lặp lại thứ ba, cái que được sử dụng ngay lập tức, cũng như tất cả các lần sau đó cũng vậy” (nhđ).

dẫn của người lớn, trẻ em có thể làm được nhiều điều hơn. Sự kiện này, nó dường như có ít ý nghĩa tự thân, nhưng lại có ý nghĩa nền tảng ở chỗ nó đòi hỏi sự thay đổi triệt để toàn bộ học thuyết về mối tương quan giữa học tập và sự phát triển của trẻ em. Một hệ luận trực tiếp là sự thay đổi trong những kết luận có thể được rút ra từ các trắc nghiệm chẩn đoán sự phát triển [diagnostic tests of development].

Trước đây, người ta tin rằng, bằng cách sử dụng những bài trắc nghiệm, chúng ta xác định được trình độ phát triển trí thông minh để theo đó giáo dục cần tính đến và không được vượt quá các giới hạn của trình độ phát triển ấy. Quy trình này đã hướng sự học tập tới sự phát triển của ngày hôm qua, hướng tới các giai đoạn phát triển đã hoàn thành. Sai lầm của quan điểm này đã được phát hiện sớm trong thực tế hơn là trong lý thuyết. Nó được thể hiện rõ nhất trong việc dạy trẻ em chậm phát triển trí tuệ. Các nghiên cứu đã chứng minh được rằng trẻ chậm phát triển trí tuệ không có khả năng nhiều về tư duy trừu tượng. Từ điều này, phương pháp sư phạm của các trường đặc biệt dành cho trẻ em chậm phát triển đã rút ra kết luận có vẻ đúng đắn rằng việc dạy những trẻ em như vậy nhất thiết phải dựa trên việc sử dụng các phương pháp cụ thể, nhìn-và-làm theo [look-and-do]. Ấy vậy mà, nhiều thí nghiệm với phương pháp này đã dẫn đến sự vỡ mộng sâu sắc. Hóa ra, một hệ thống giảng dạy chỉ dựa trên tính cụ thể – một hệ thống đã loại bỏ hết những gì liên hệ tới tư duy trừu tượng ra khỏi sự giảng dạy – không chỉ thất bại trong việc giúp trẻ chậm phát triển vượt qua khuyết tật bẩm sinh, mà còn củng cố khuyết tật bằng cách khiến đứa trẻ chỉ quen với tư duy cụ thể [concrete thinking], và do đó thủ tiêu tư duy trừu tượng

ở dạng thô sơ mà những đứa trẻ này vẫn đang có. Đích xác bởi vì trẻ chậm phát triển, khi bị bỏ mặc, sẽ không bao giờ đạt được các dạng tư duy trừu tượng rất tinh vi [well-elaborated], mà nhà trường phải cố gắng mọi cách để thúc đẩy trẻ theo hướng đó và phát triển ở chúng những gì thực chất còn thiếu trong quá trình phát triển. Trong thực tiễn giảng dạy hiện nay ở những nhà trường đặc biệt dành cho trẻ chậm phát triển, chúng ta có thể quan sát thấy một sự thay đổi có lợi, thoát khỏi khái niệm tính cụ thể này, một sự thay đổi làm khôi phục lại các phương pháp nhìn-và-làm theo về đúng với vai trò đích thực của nó. Tính cụ thể giờ đây chỉ được coi như là cần thiết và không thể tránh khỏi như là bước đệm cho sự phát triển tư duy trừu tượng – như một phương tiện, chứ không phải như một mục đích tự thân.

Tương tự, từ quan điểm về sự phát triển toàn diện của trẻ, với những đứa trẻ bình thường, sự học tập được hướng tới các trình độ phát triển mà trẻ đã đạt được là không hiệu quả. Việc học tập này không hướng đến một giai đoạn mới của quá trình phát triển, mà đúng hơn lại lùi lại sau quá trình ấy. Như vậy, khái niệm về vùng tiệm cận phát triển cho phép chúng ta đưa ra một công thức mới, ấy là “sự học tập tốt” duy nhất là sự học tập đi trước sự phát triển.

Việc học ngôn ngữ có thể cung cấp một mô hình mới cho toàn bộ vấn đề liên quan tới mối tương quan giữa học và phát triển. Ngôn ngữ ban đầu xuất hiện như một công cụ giao tiếp giữa đứa trẻ với mọi người trong môi trường của nó. Chỉ sau đó, khi chuyển đổi sang lời nói bên trong, nó mới tổ chức tư duy của đứa trẻ, tức trở thành một chức năng tinh thần bên trong. Piaget và những người khác đã chỉ ra rằng sự lập luận xảy ra trong một

nhóm trẻ xét như một luận điểm nhằm chứng minh quan điểm của chính mình trước khi nó diễn ra như một hoạt động nội tại mà đặc điểm để phân biệt nó là đứa trẻ bắt đầu nhận thức và kiểm tra cơ sở của các suy nghĩ của mình. Những quan sát như vậy đã gợi ý Piaget đi đến kết luận rằng sự giao tiếp tạo ra nhu cầu kiểm tra và xác nhận các suy nghĩ, đây chính là một quá trình đặc trưng cho tư duy của người lớn^[1]. Tương tự, lời nói bên trong [trẻ nói thầm trong đầu: internal speech] và những suy nghĩ phản tư [suy nghĩ về chính suy nghĩ của mình: reflexive thought] xuất hiện từ những tương tác giữa trẻ với mọi người trong môi trường của chúng, chính những tương tác này làm xuất hiện nguồn suối của sự phát triển các hành vi có chủ ý ở một đứa trẻ. Piaget đã chỉ ra rằng sự hợp tác cung cấp nền tảng cho sự phát triển năng lực phán đoán đạo đức của một đứa trẻ [moral judgment^[2]]. Nghiên cứu sớm hơn đã chứng minh rằng một đứa trẻ thoát đầu có khả năng đặt hành vi của nó phụ thuộc vào các quy tắc của trò chơi nhóm, và chỉ sau đó, sự tự điều chỉnh hành vi một cách có chủ ý [voluntary self-regulation of behavior] mới xuất hiện như một chức năng bên trong tâm trí [internal function].

Những ví dụ cá biệt nói trên [về trẻ em chậm phát triển trí tuệ] minh họa quy luật phát triển chung của các chức năng tinh thần bậc cao mà chúng tôi cảm thấy có thể vận dụng cho các quá trình học tập của trẻ em xét một cách toàn bộ. Chúng tôi đề xuất

1- Piaget, *Language and Thought* [Ngôn ngữ và tư duy].

2- Cũng là đầu đề tác phẩm Piaget xuất bản năm 1932, *Le jugement moral chez l'enfant* (bản dịch tiếng Anh: *The Moral Judgment of the Child*). Tác phẩm kinh điển này được Piaget viết dựa trên những quan sát và nghiên cứu trẻ em ở các trường ở Geneve và Neuchâtel (nhđ).

một đặc điểm có tính thiết yếu của việc học, đó là nó tạo ra vùng tiệm cận phát triển; tức sự học tập đánh thức nhiều quá trình phát triển khác nhau bên trong tâm trí, những quá trình ấy chỉ có thể hoạt động khi đứa trẻ tương tác với mọi người trong môi trường của nó và trong sự hợp tác với bạn bè cùng trang lứa. Một khi các quá trình này được nội tại hóa [internalize], chúng sẽ trở thành một phần của những thành tựu phát triển độc lập của đứa trẻ.

Từ quan điểm này, học tập không phải là sự phát triển; tuy nhiên, học tập được tổ chức đúng cách sẽ dẫn đến sự phát triển tinh thần và tạo động lực phát triển cho nhiều quá trình khác không thể xảy ra nếu tách rời khỏi việc học. Như vậy, học tập là một phương diện có tính thiết yếu và phổ biến của quá trình phát triển các chức năng tâm lý có tính tổ chức về mặt văn hóa, chỉ có ở loài người.

Tóm lại, đặc điểm có tính thiết yếu hơn cả trong giả thuyết của chúng tôi đó là quan niệm cho rằng các quá trình phát triển không trùng khít với các quá trình học tập. Đúng hơn, quá trình phát triển đến trễ hơn quá trình học tập; trình tự này sau đó dẫn đến các vùng tiệm cận phát triển. Phân tích của chúng tôi làm thay đổi quan điểm truyền thống vốn cho rằng tại thời điểm một đứa trẻ tiếp thu [assimilate] được ý nghĩa của một từ hoặc thuần thực một thao tác như phép cộng hay chữ viết, thì các quá trình phát triển của nó về cơ bản đã hoàn thiện. Trên thực tế, tại thời điểm đó các quá trình này mới chỉ bắt đầu mà thôi. Phân tích quá trình giáo dục theo cách này đưa đến hệ luận quan trọng để chỉ ra rằng sự thuần thực ban đầu cung cấp nền tảng cho sự phát triển sau này của một loạt các quá trình nội tại phức tạp bậc cao

trong tư duy của đứa trẻ.

Giả thuyết của chúng tôi chứng minh sự thống nhất nhưng không phải sự đồng nhất giữa quá trình học tập và quá trình phát triển bên trong tâm trí. Nó tiên giả định rằng một quá trình này được cải biến thành một quá trình kia. Do đó, nó trở thành mối quan tâm quan trọng của nghiên cứu tâm lý học để chỉ ra cách thức mà kiến thức bên ngoài và các khả năng của đứa trẻ được nội tại hóa [internalized].

Bất kỳ nghiên cứu nào cũng đều khám phá lĩnh vực nhất định của thực tại. Mục đích của phân tích tâm lý học về sự phát triển là nhằm mô tả mối quan hệ bên trong tâm trí của các quá trình trí tuệ được đánh thức bởi sự học tập ở nhà trường. Xét trên phương diện này, phân tích như vậy sẽ được hướng vào bên trong, tương tự như việc sử dụng tia roentgen [tia x-quang]. Nếu thành công, nó sẽ tiết lộ cho người giáo viên cách thức mà các quá trình phát triển được kích thích bởi quá trình học tập ở nhà trường rồi được tiếp tục duy trì trong đầu của mỗi cá nhân đứa trẻ. Việc làm vén mở ra mạng lưới phát triển bí ẩn này nằm sâu bên dưới các môn học trong nhà trường là một nhiệm vụ quan trọng hàng đầu cho lĩnh vực phân tích tâm lý học và giáo dục.

Một đặc điểm thứ hai, cũng có tính thiết yếu trong giả thuyết của chúng tôi, là quan điểm cho rằng, mặc dù học tập có liên hệ trực tiếp tới quá trình phát triển của trẻ, nhưng hai quá trình này không bao giờ được thực hiện thành công ở mức độ ngang nhau hoặc song song với nhau. Sự phát triển của đứa trẻ không bao giờ đến sau việc học ở trường như cách mà cái bóng chạy theo cái vật hắt ra nó. Trên thực tế, có những mối tương quan năng động phức tạp vô cùng giữa các quá trình phát triển và học

tập mà không thể được bao hàm trong một công thức có tính giả thuyết bất biến.

Mỗi môn học trong nhà trường đều có mối tương quan cụ thể riêng tới sự phát triển của đứa trẻ, nó thay đổi theo trẻ từ giai đoạn này sang giai đoạn khác. Điều này trực tiếp khiến chúng ta nhìn nhận lại vấn đề của sự kỷ luật hình thức [formal discipline], tức là ý nghĩa của từng môn học cụ thể từ quan điểm sự phát triển toàn diện của trí tuệ. Rõ ràng là, vấn đề này không thể được giải quyết bằng cách sử dụng bất kỳ một công thức nào; nghiên cứu cụ thể, sâu rộng và đa dạng hóa dựa trên khái niệm của vùng tiệm cận phát triển là cần thiết để giải quyết vấn đề này.

7.

Vai trò của trò chơi trong sự phát triển

Việc người ta vẫn định nghĩa trò chơi, với con trẻ, như một hoạt động để đem lại sự vui sướng [pleasure], là không chính xác, vì hai lý do. Thứ nhất, có rất nhiều hoạt động đem lại cho trẻ những trải nghiệm sung sướng hơn trò chơi, chẳng hạn ngâm ti giả [pacifier], mặc dù em bé lúc ngâm ti nó đâu có được thỏa mãn. Thứ hai, có những trò chơi ở đó trẻ em không thấy thích thú với chính bản thân sự hoạt động ấy, tức đứa trẻ không thấy sự hoạt động là thú vị [pleasurable], chẳng hạn, với trẻ em ở độ tuổi trước khi đến trường, trò chơi chỉ đem lại sự vui sướng khi đứa trẻ tìm thấy kết quả làm nó thú vị. Các trò thi đấu thể thao (không chỉ các môn điền kinh, mà cả những trò chơi có tính thắng thua) nói chung thường đi kèm với cảm giác bất mãn nếu đứa trẻ thấy kết quả trận đấu không có lợi cho nó.

Thế nhưng, mặc dù sự vui sướng không thể được xem như đặc điểm tiêu biểu của trò chơi, song tôi lại thấy dường như các lý thuyết bỏ qua thực tế rằng trò chơi thỏa mãn các nhu cầu của trẻ em lại dẫn đến kết quả là sự trí tuệ hóa tính chất thị phạm của trò chơi [pedantic intellectualization of the play]. Nói một cách khái quát hơn, nhiều lý thuyết gia đã sai lầm khi coi nhẹ các nhu cầu của trẻ em – hiểu theo nghĩa rộng nhất tức là phải tính đến bất cứ cái gì là một động cơ hành động [motive]. Chúng tôi, nói chung, mô tả sự phát triển của trẻ em như là sự phát triển của các chức năng trí tuệ; bất cứ đứa trẻ nào cũng vậy, đều đứng

trước chúng ta như một lý thuyết gia [theoretician], phải mô tả các đặc điểm của mỗi đứa trẻ theo trình độ phát triển trí tuệ cao thấp, di chuyển từ một giai đoạn này sang một giai đoạn khác. Song, nếu chúng ta bỏ qua các nhu cầu của đứa trẻ và những động cơ khuyến khích từ bên ngoài [incentive] có tác dụng làm cho đứa trẻ hành động, chúng ta sẽ chẳng bao giờ hiểu được sự tiến bộ của chúng từ giai đoạn phát triển này tới giai đoạn tiếp theo, bởi vì mọi sự tiến bộ đều gắn liền với một thay đổi rõ rệt về động lực bên trong [motive], khuynh hướng [inclination] và những kích lệ [incentive]. Cái gì khiến mỗi bé thơ thấy hứng thú nhất thì lại hầu như không còn khiến trẻ chấp chứng biết đi quan tâm. Sự trưởng thành của các nhu cầu là một vấn đề chi phối trong thảo luận này bởi vì ta không thể bỏ qua sự thực là trẻ em thỏa mãn những nhu cầu nào đó trong trò chơi. Nếu chúng ta không hiểu tính chất đặc biệt này của những nhu cầu, chúng ta không thể hiểu được tính chất đặc biệt chỉ có ở trò chơi xét như một hình thái hoạt động.

Mỗi trẻ nhỏ đều có xu hướng thỏa mãn tức khắc ham muốn [desire] của nó; theo lẽ bình thường, quãng cách giữa ham muốn và sự thỏa mãn ham muốn là cực ngắn. Chưa ai từng bắt gặp một đứa trẻ dưới 3 tuổi muốn làm một điều gì đó trong vài ngày sắp tới. Tuy nhiên, với trẻ ở độ tuổi mẫu giáo, có rất nhiều khuynh hướng và ham muốn trỗi hiện [emerge] và không thể hiện thực hóa [unrealizable]. Tôi tin rằng nếu các nhu cầu không thể được thực hiện ngay tức khắc và đã không phát triển trong những năm tháng đi học, thì đã không có bất kỳ trò chơi nào, bởi trò chơi dường như được phát minh tại thời điểm đứa trẻ bắt đầu trải nghiệm những khuynh hướng không thể hiện

thực hóa [unrealizable]. Giả sử một bé thơ (có thể 2 tuổi rưỡi) muốn điều gì đó, chẳng hạn để chiếm vai trò của người mẹ mình [mother's role]. Đứa bé muốn điều này ngay lập tức. Nếu nó không thể có được điều nó muốn, nó sẽ nổi cáu, nhưng thường thì có thể bị sao lãng sang chuyện khác hoặc được làm cho nguôi đi rồi quên sự ham muốn ban đầu. Cho tới tuổi mẫu giáo, khi sự ham muốn không thể được thỏa mãn ngay lập tức hoặc bị quên đi sang chuyện khác, chúng xuất hiện ra bên ngoài và khuynh hướng muốn được thỏa mãn ngay lập tức – đặc trưng của giai đoạn trước đó – vẫn được giữ lại, thì lúc này hành vi của trẻ thay đổi. Để giải quyết tình trạng căng kéo này [giữa ham muốn bên trong và thể hiện sự ham muốn ra ngoài], đứa trẻ ở tuổi mẫu giáo bắt đầu bước vào một thế giới tưởng tượng, huyền hoặc [illusionary], ở trong đó, những ham muốn không thể hiện thực hóa được thì ở đây có thể thực hiện được, và thế giới này là cái chúng ta gọi là thế giới của trò chơi [play]. Trí tưởng tượng là một quá trình tâm lý mới mẻ đối với trẻ nhỏ; nó không hiện tồn [present] ở trong ý thức của đứa trẻ, nó hoàn toàn vắng mặt ở loài vật, và nó đại diện cho một hình thái hoạt động hữu thức chỉ có ở con người. Như mọi chức năng của ý thức, xét về nguồn gốc, nó xuất hiện từ hành động. Câu ngạn ngữ cổ nói rằng trò chơi của con trẻ là trí tưởng tượng trong hành động cần phải được đảo ngược: chúng ta có thể nói được rằng sự tưởng tượng ở thanh thiếu niên và trẻ em ở tuổi đi học là trò chơi mà không cần sự hành động.

Từ quan điểm này, ta thấy rõ là ở trẻ mẫu giáo, sự vui thích bắt nguồn từ trò chơi được điều khiển bởi các động cơ khác hơn là việc đơn giản ngậm cái ti giả. Điều này không có nghĩa nói rằng

trò chơi sinh ra như là kết quả của bất kỳ ham muốn nào không được thỏa mãn (chẳng hạn như khi đứa trẻ muốn ngồi lên một chiếc taxi nhưng sự ham muốn này không được thỏa mãn ngay lập tức, thế là nó đi vào phòng của mình và giả đồ như đang ngồi trên xe taxi). Hiếm khi sự việc xảy ra đúng theo cách này. Cũng như sự hiện diện của những cảm xúc chung chung như vậy trong trò chơi không có nghĩa rằng tự đứa trẻ hiểu được các động cơ làm xuất hiện trò chơi. Xét phương diện này, trò chơi [play] khác về bản chất với làm việc [work] hoặc các hình thức hoạt động khác.

Như vậy, trong việc xác lập các tiêu chí để phân biệt trò chơi của trẻ em với các hình thức hoạt động khác, chúng tôi kết luận rằng trong trò chơi, đứa trẻ khi chơi thì nó sáng tạo ra những tình huống tưởng tượng. Đây không phải là một ý tưởng mới mẻ hiểu theo nghĩa các tình huống tưởng tượng trong khi chơi bao giờ trước đó cũng được tái tổ chức lại; nhưng trước đó chúng chỉ được coi là một ví dụ về các hoạt động vui chơi. Tình huống tưởng tượng không được coi như đặc tính định nghĩa trò chơi nói chung, nhưng được xem như một thuộc tính của các “loại” [subcategory] có tính đặc trưng nằm trong phạm trù “chơi” [play].

Tôi thấy các ý tưởng trước đây là không thỏa đáng xét trên ba phương diện. Thứ nhất, nếu trò chơi được hiểu như có tính tượng trưng [symbolic], thế thì có một nguy cơ rằng nó sẽ được coi như một hoạt động gần giống như làm tính [algebra]; có nghĩa là, trò chơi, giống như môn đại số, có thể được coi như một hệ thống các ký hiệu phổ biến hóa [generalize] đối với thực tại bên ngoài đầu óc của đứa trẻ, mà không có những đặc điểm

mà tôi coi là có tính đặc trưng riêng có của trò chơi. Đứa trẻ sẽ được nhìn nhận như một nhà toán học thất bại, nó vẫn còn chưa biết viết các ký hiệu song lại có thể mô tả chúng bằng hành động. Tôi tin rằng chơi không phải là hành động có tính tượng trưng [symbolic] theo nghĩa thực sự của thuật ngữ này, vì thế vấn đề trở nên có tính cốt yếu là phải thấy được vai trò của động cơ [hay là “cơ duyên”: motivation] trong trò chơi. Thứ hai, lập luận nói trên, nó nhấn mạnh tầm quan trọng của các quá trình nhận thức nhưng không chỉ bỏ qua động cơ của sự nhận thức mà còn bỏ qua cả những tình huống hoạt động của đứa trẻ. Thứ ba, các cách tiếp cận trước đây không giúp chúng ta hiểu được vai trò của trò chơi trong sự phát triển về sau.

Nếu mọi sự vui chơi thực sự là sự hiện thực hóa dưới dạng trò chơi đối với các khuynh hướng không được thỏa mãn tức thì, thế thì các yếu tố của tình huống tưởng tượng sẽ tự động là một phần của sự diễn đạt cảm xúc của bản thân trò chơi. Hãy thử xem xét hoạt động của trẻ em trong khi chơi. Hành vi của đứa trẻ trong tình huống tưởng tượng có ý nghĩa gì? Chúng ta biết rằng sự phát triển của các trò chơi cùng những luật chơi đều bắt đầu ở cuối giai đoạn mẫu giáo và phát triển trong độ tuổi đi học. Một số nhà nghiên cứu, tuy không đứng về trường phái duy vật biện chứng, đã tiếp cận vấn đề này theo các đường lối được Marx khuyên rằng: “giải phẫu người là chìa khóa cho giải phẫu vườn người”. Họ đã bắt đầu nghiên cứu vấn đề trò chơi ở giai đoạn đầu đời của đứa trẻ, nhưng lại được dội bằng ánh sáng của trò chơi có luật [rule-based] ở độ tuổi sau đó, rồi họ rút ra kết luận rằng mọi trò chơi đều liên quan tới một tình huống, tức trên thực tế là trò chơi có luật chơi.

Thậm chí có người còn có thể đi xa hơn, họ đề xuất rằng không có gì như là chơi mà không có luật chơi. Tình huống tưởng tượng, dưới bất kỳ hình thức nào của trò chơi, đều có những quy tắc ứng xử, mặc dù có thể nó không phải là một trò chơi với những quy tắc được phát biểu ra rõ ràng, được đặt ra từ trước. Đứa trẻ tưởng tượng nó là mẹ và con búp bê là em bé, như thế tức là nó phải tuân theo các quy tắc ứng xử của một bà mẹ. Sully đã sớm nhận thấy rằng, điều rất đáng chú ý là trẻ nhỏ có thể làm cho tình huống trò chơi và thực tế trùng khít nhau [coincide]^[1]. Ông đã mô tả một tình huống hai chị em gái, lên 5 và lên 7 tuổi, nói với nhau: “Chơi trò chị em đi!”. Chúng đang chơi như thật [playing at reality]. Trong một số trường hợp nhất định, tôi thấy rất dễ khơi gợi những trò chơi như vậy ở trẻ em. Chẳng hạn, rất dễ dàng yêu cầu một đứa trẻ giả đồ làm em bé đồng thời làm người mẹ, tức là em đang chơi đúng như trong thực tế. Sự khác biệt sinh động, như Sully mô tả, là đứa trẻ trong khi đang chơi thì nó cố gắng là một người chị như nó nghĩ phải là thế. Trong cuộc sống, đứa trẻ cư xử mà không nghĩ rằng mình là chị gái của em mình. Tuy nhiên, trong trò chơi hai chị em đóng vai “hai chị em”, thì cả hai đứa trẻ đều quan tâm đến việc thể hiện tình chị em; việc hai chị em quyết định chơi trò chơi chị và em khiến cả hai học được các quy tắc ứng xử. Chỉ những hành động phù hợp với quy tắc ấy mới được chấp nhận cho tình huống của trò chơi: chúng ăn mặc giống nhau, ăn nói giống nhau, tóm lại, chúng diễn lại bất cứ điều gì nhấn mạnh mối quan hệ của chúng xét như hai chị em đối với những người lớn hoặc người lạ. Đứa lớn có thể nắm tay đứa em trong khi liên tục kể với em về người khác: “Cái

1- J. Sully, *Studies of Childhood* [Những nghiên cứu về thời thơ ấu] (Moscow, 1904, in Russian), p. 48.

đó là của người ta, không phải của mình". Điều này nghĩa là: "Tôi và em tôi hành động giống hệt nhau, chúng tôi được đối xử như nhau, nhưng người khác được đối xử một cách khác". Trong ví dụ này, sự nhấn mạnh được đặt vào tính chất giống hệt nhau về mọi thứ gì liên hệ với khái niệm của trẻ em về một người chị em; như là kết quả của trò chơi, đứa trẻ bắt đầu hiểu rằng chị em có một mối quan hệ với nhau khác với mối quan hệ với những người khác. Những gì xảy ra trong cuộc sống thực, mà đứa trẻ đã không để ý, trở thành một quy tắc ứng xử trong trò chơi.

Điều gì sẽ vẫn còn lại, giả sử trò chơi được cấu trúc theo cách không có tình huống tưởng tượng? Các quy tắc sẽ vẫn còn. Hễ khi nào có một tình huống tưởng tượng, khi ấy sẽ có luật chơi – không phải là luật chơi đã được đặt ra từ trước đó và thay đổi trong quá trình chơi, mà luật chơi bắt nguồn từ một tình huống tưởng tượng. Do đó, quan niệm cho rằng đứa trẻ có thể cư xử trong một tình huống tưởng tượng mà không có các qui tắc chỉ đơn giản là không chính xác. Nếu đứa trẻ đang đóng vai một bà mẹ thì nó phải tuân theo những quy tắc ứng xử của một bà mẹ. Vai trò mà đứa trẻ thực hiện và mối tương quan của vai này với đối tượng (nếu đối tượng đã thay đổi ý nghĩa của nó) bao giờ cũng sẽ bắt nguồn từ các quy tắc.

Thoạt đầu, dường như nhiệm vụ duy nhất của nhà nghiên cứu phân tích về trò chơi là làm xuất hiện ra những quy tắc được giấu kín ở trong toàn bộ trò chơi, nhưng vấn đề đã chứng minh, rằng trò chơi được gọi là "thuần túy" và luật chơi, về bản chất, là trò chơi với các tình huống tưởng tượng. Hệt như tình huống tưởng tượng có các quy tắc ứng xử, cũng vậy, mọi trò chơi có luật chơi đều có một tình huống tưởng tượng. Chẳng hạn, chơi

cờ tạo ra một tình huống tưởng tượng. Tại sao? Bởi vì quân mã, vua, hậu v.v.. chỉ di chuyển theo các cách thức được qui định cụ thể; bởi lẽ giữ hay ăn quân cờ hoàn toàn là những khái niệm của môn cờ vua. Mặc dù trong cờ vua không có cái thay thế trực tiếp cho các mối quan hệ ngoài đời thực, dù sao, nó là một kiểu tình huống tưởng tượng. Trò chơi dù đơn giản nhất, nếu có luật, sẽ lập tức biến đổi thành một tình huống tưởng tượng, hiểu theo nghĩa ngay sau khi trò chơi được điều chỉnh bởi những quy tắc nào đó, một số khả năng cho hành vi sẽ được loại trừ.

Như chúng tôi có thể chỉ ra ngay từ đầu rằng mọi tình huống tưởng tượng đều có các quy tắc bị giấu kín [concealed], chúng tôi cũng đã chứng minh điều ngược lại – mọi trò chơi có qui tắc chơi đều có một tình huống tưởng tượng dưới hình thức nguy trang. Sự phát triển từ trò chơi với những tình huống tưởng tượng bộc lộ ra và các quy tắc chơi bị giấu kín, sang trò chơi với luật chơi bộc lộ ra và tình huống tưởng tượng nguy trang, nói lên những nét đại cương của sự tiến hóa của trò chơi của trẻ em.

HÀNH ĐỘNG VÀ Ý NGHĨA TRONG TRÒ CHƠI

Trò chơi có ảnh hưởng to lớn tới sự phát triển của trẻ. Xét một cách bản chất, với một đứa trẻ dưới 3 tuổi thì việc tham gia vào trò chơi có một tình huống tưởng tượng là điều không thể, ở chỗ trò chơi lúc này đòi hỏi một dạng hành vi mới mẻ, nó giải phóng đứa trẻ khỏi những cưỡng buộc [constraint]. Trong một chừng mực đáng kể, hành vi của một đứa trẻ còn rất nhỏ – và trong một giới hạn có tính tuyệt đối, là hành vi của trẻ sơ sinh – đều bị qui định bởi những điều kiện trong đó hoạt động xảy ra [tức tình huống của hoạt động], như các thí nghiệm của

Lewin và những người khác chứng minh⁽¹⁾. Chẳng hạn, Lewin đã làm một thí nghiệm mẫu để thấy một bé thơ đã rất khó khăn để hiểu được rằng nó phải quay lưng lại hòn đá thì mới có thể ngồi lên, thí nghiệm này minh họa mức độ giới hạn mọi hành động của một đứa bé, đó là bởi vì tình huống này đã gây ra những sự cưỡng buộc [situational constraint]. Từ những gì chúng tôi quan sát thấy ở trò chơi của trẻ, thật khó để hình dung có được ví dụ làm nổi bật hơn nữa sự tương phản với các thí nghiệm của Lewin chứng minh những sự cưỡng buộc của tình huống đối với sự hoạt động của đứa trẻ. Chính ở chỗ này [sự cưỡng buộc của tình huống] mà đứa trẻ học cách hành động xét trong một lĩnh vực của nhận thức hơn là trong lĩnh vực của thị giác bên ngoài, tức là đứa trẻ dựa vào những khuynh hướng và động cơ bên trong tâm trí của nó, chứ không dựa vào những sự kích lệ được cung cấp bởi những thứ ở bên ngoài. Lewin có một nghiên cứu về bản chất tạo ra động lực [motivating] của các vật, sự vật [ở trong tình huống của trò chơi: things] đối với trẻ nhỏ, ông kết luận rằng *sự vật* sai khiến [dictate] đứa trẻ phải làm gì: cánh cửa yêu cầu được đóng vào hoặc mở ra, bậc cầu thang là để leo lên, cái chuông là để làm phát ra tiếng kêu. Nói ngắn, các sự vật vốn có một lực [force] có tính nội tại để tạo động lực cho hành động của đứa trẻ, và do đó quyết định rất nhiều đến hành vi của trẻ còn rất nhỏ, và nói rộng ra, nó qui định hành vi của đứa trẻ nói chung, chính vì thế Lewin đã sáng tạo một khái niệm cho tâm lý học: không gian “topo”⁽²⁾ [psychological topology]: ông trình bày

1- Xem trang 96, chương III cuốn *Dynamic Theory of Personality* [Lý thuyết về tính năng động của nhân cách] (1935) của ông, do nhà xuất bản McGraw-Hill ấn hành.

2- Lewin mượn một khái niệm của môn hình học topo (hình học phi-metric). “Topo” ở đây được hiểu là theo nghĩa ẩn dụ là “khoảng không gian”

bằng biểu thức toán học quá trình vận động của đứa trẻ trong một “trường” [field] theo sự phân bố của các vật theo lực hút hoặc đẩy của chúng.

Những sự cưỡng buộc của tình huống [hay “ngữ cảnh”] đối với đứa trẻ có nguồn gốc ở một sự kiện có tính trung tâm của ý thức, nó mang đặc điểm tiêu biểu của giai đoạn ấu nhi: đó là sự kết hợp của động lực thúc đẩy [motive] và sự tri giác [perception]. Ở lứa tuổi này, sự tri giác nói chung là không độc lập, mà trên hết nó là một đặc điểm có tích hợp một phản ứng vận động [motor reaction]. Mọi tri giác đều là sự kích thích đối với hoạt động. Bởi vì xét về mặt tâm lý, mỗi tình huống đều được truyền đạt thông qua sự tri giác, và vì tri giác là không tách rời khỏi hành động gắn liền với động cơ [bên trong] và sự vận động cơ thể, cho nên có thể hiểu được rằng với ý thức của đứa trẻ được cấu trúc sẵn^[1] như vậy, nên đứa trẻ bị ràng buộc bởi tình huống nó ngẫu nhiên nằm ở trong đó.

Nhưng trong trò chơi, mọi thứ đều mất đi lực [force] mang tính qui định của chúng [determining force]. *Đứa trẻ nhìn thấy một vật nhưng lại hành động một cách khác đi theo mỗi tương quan với cái gì nó đang nhìn thấy. Như vậy, đứa trẻ bắt gặp một*

(space) giữa các “không gian” với nhau và toàn bộ các “không gian” ấy tạo thành một “trường” (field) tổng thể. Các không gian ấy là không “đo lường” được hiểu theo nghĩa đo bằng hệ mét (metric) bởi vì đó là các không gian tâm lý và nhất là các không gian ấy luôn biến đổi, nhưng dù chúng có biến đổi thế nào thì cũng không bị biến đổi tính chất. Các “không gian tâm lý” ở đây là các quá trình tâm lý bậc cao của hành vi (tham khảo Henri Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*) (nhđ).

1- Túc hiểu theo nghĩa “tự phát”, (spontaneous), tự nhiên (natural). Đây là một nhận xét cực kỳ tinh tế của Vygotsky. Bạn đọc có quan tâm chút nào tới vấn đề của sự cấu tạo những khả năng “sẵn có” ở trong tinh thần, có thể đi sâu tìm hiểu vấn đề này (nhđ).

*hoàn cảnh trong đó nó bắt đầu hành động một cách độc lập với cái gì nó nhìn thấy*¹⁾. Một số bệnh nhân bị tổn thương não bị mất khả năng hành động một cách độc lập với những gì họ nhìn thấy. Khi nghiên cứu những bệnh nhân như vậy, ta có thể hiểu rõ một điều rằng sự tự do hành động [tức ý chí tự do: freedom of action] ở người lớn và trẻ trưởng thành hơn mới có được không phải do học được trong giây lát, mà phải trải qua một quá trình phát triển lâu dài.

Trong tình huống tưởng tượng, hành động dạy cho đứa trẻ hướng dẫn hành vi của chính mình, đứa trẻ không chỉ nhờ vào sự tri giác trực tiếp các vật hoặc tình huống tác động trực tiếp tới đầu óc nó, mà còn nhờ vào ý nghĩa của tình huống này. Các thí nghiệm và sự quan sát hằng ngày chỉ ra rất rõ rằng *đứa trẻ còn rất nhỏ không thể tách biệt được trường ý nghĩa* [field of meaning] *với trường thị giác* [visual field] *bởi vì có một sự hợp nhất mật thiết* [intimate] *như nói ở trên giữa ý nghĩa* [tức đứa trẻ hiểu cái gì là cái gì: ngữ nghĩa] *và cái gì được trông thấy*. Thậm chí một đứa trẻ 2 tuổi, khi được yêu cầu nhắc lại câu “Bạn Tanya đang đứng” trong khi bạn Tanya đang ngồi trước mặt nó, nó sẽ đổi câu này thành “Bạn Tanya đang ngồi”. Ta bắt gặp tình huống giống hệt ở một số bệnh nào đó. Goldstein và Gelb đã mô tả một số bệnh nhân không có khả năng phát biểu cái gì đó không có thật²⁾. Gelb thu thập dữ liệu về một bệnh nhân thuận tay trái và không có khả năng viết ra câu “Tôi có thể viết đẹp bằng tay phải

1- Một nhận xét tuyệt vời. Con người không phải bao giờ cũng “bị nhìn” (trí óc của đứa trẻ không phải bị “bỏ bom” bởi thế giới muôn màu muôn vẻ bên ngoài) mà nó “nhìn ra” thế giới bên ngoài một cách chủ động (nhé).

2- Xem K. Goldstein, *Language and Language Disorders* [Ngôn ngữ và các bệnh rối loạn ngôn ngữ] (New York: Greene and Stratton, 1948).

của mình”. Khi nhìn ra bên ngoài cửa sổ, trong một ngày đẹp trời, bệnh nhân đó không thể nhắc lại câu: “Thời tiết hôm nay thật khó chịu”, nhưng sẽ nói: “Thời tiết đẹp”. Chúng tôi vẫn thấy một bệnh nhân mắc chứng rối loạn ngôn ngữ thường không có khả năng nhắc lại các cụm từ vô nghĩa, chẳng hạn “Tuyết màu đen” trong khi có thể nhắc lại được các cụm từ có độ khó tương đương về cấu tạo ngữ pháp hoặc ngữ nghĩa. Sự ràng buộc này giữa tri giác và ý nghĩa [tức hiểu] có thể được nhận ra trong quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ em. Bạn nói từ “đồng hồ” với một đứa trẻ, đứa trẻ sẽ lập tức đi tìm cái đồng hồ. Mọi từ ngữ [word] đều khởi từ nguồn gốc có tính nguyên lai biểu thị ý nghĩa một vị trí không gian đặc thù.

Sự dị biệt [divergence] giữa trường ý nghĩa và trường thị giác xuất hiện đầu tiên ở lứa tuổi mẫu giáo. Trong trò chơi, ý nghĩ được tách rời khỏi các đối vật [object] và hành động nảy sinh từ các ý tưởng hơn là từ các vật [things]: một mẩu gỗ bắt đầu thành một con búp bê và một cái que trở thành một con ngựa. Hành động phải theo các quy tắc, tức đứa trẻ bắt đầu bị qui định bởi các ý tưởng ở trong đầu nó chứ không phải bởi bản thân các vật ở bên ngoài đầu óc nó. Xét với tính chất như vậy, đây là sự đảo ngược mối tương quan giữa đứa trẻ với tình huống cụ thể, hiện thực trước mắt, cho nên đứa trẻ gặp khó khăn để hiểu được ý nghĩa đầy đủ của tình huống. Đứa trẻ không đột nhiên làm được điều này, bởi vì thật vô cùng khó khăn cho một đứa trẻ để tách suy nghĩ (ý nghĩa của một từ) ra khỏi đối vật của ý nghĩ ấy.

Trò chơi cung cấp một giai đoạn chuyển tiếp theo hướng hể khi nào một đối tượng (chẳng hạn một cái que) trở thành một

trục xoay [pivot] để tách nghĩa của ngựa ra khỏi một con ngựa thật. Đứa trẻ vẫn còn chưa thể tách ý nghĩ ra khỏi đối tượng của ý nghĩ. Điểm đứa trẻ “còn thiếu” ở đây là để tưởng tượng một con ngựa, nó phải định nghĩa hành động của mình bằng việc sử dụng “con ngựa-trong-cái que” [hay là cái que-mang-ý nghĩa-con ngựa: the horse-in-the-stick] như là cái “trục xoay”. Nhưng dù sao chẳng nữa, cấu trúc cơ bản quy định mối tương quan giữa đứa trẻ với thực tại, tại thời điểm quyết định này, bị thay đổi một cách triệt để, bởi vì cấu trúc của những điều tri giác của nó cũng thay đổi.

Như tôi đã bàn trong các chương trước, một đặc tính của nhận thức của con người (xuất hiện từ khi còn rất nhỏ), nó được gọi là sự tri giác về các đối vật thực tồn [perception of real objects], tức là không chỉ tri giác về màu sắc và hình thù của vật, mà còn cả về ý nghĩa của vật. Đây chính là cái không có sự so sánh tương đồng với tri giác của động vật. Con người không chỉ nhìn thấy một vật hình tròn có màu đen có hai kim [kim giây và kim giờ của đồng hồ], mà còn biết phân biệt được các vật với nhau [tức phân biệt “cái này” với “cái khác”]. Như vậy, sự tri giác của con người được cấu trúc sẵn để có thể làm được điều này, để diễn đạt một cách ẩn dụ, có thể coi cấu trúc ấy là một tỉ lệ thức, trong đó, “vật” [object] là tử số còn “nghĩa” [meaning] là mẫu số ($\frac{\text{vật}}{\text{nghĩa}}$). Tỉ lệ thức này muốn nói thay cho ý tưởng rằng mọi tri giác của con người được tạo thành từ những sự tri giác phổ biến hóa [generalized], hơn là những tri giác cô lập hóa [isolated]. Với trẻ em, “vật” chiếm ưu thế trong tỉ lệ thức $\frac{\text{vật}}{\text{nghĩa}}$ còn “nghĩa” bị lệ thuộc vào vật. Tại thời điểm có tính quyết định, khi cái que trở thành trục xoay để tách “nghĩa” của “ngựa” [ý niệm phổ biến] ra

khỏi “một con ngựa thật” [vật thật], thì tỉ lệ thức này được đảo ngược và “nghĩa” chiếm ưu thế, tức lúc này tỉ lệ thức trở thành $\frac{\text{nghĩa}}{\text{vật}}$.

Điều này không có nghĩa rằng các thuộc tính của mọi vật, xét như là các “vật thật”, là không có bất kỳ ý nghĩa nào. Với trẻ em thì bất cứ cái cán chổi nào cũng có thể là một con ngựa, song, chẳng hạn, một tấm bưu thiếp thì không thể là một con ngựa. Lý lẽ của Goethe cho rằng trong trò chơi thì mọi thứ đều có thể trở thành bất cứ thứ gì, là không chính xác. Dĩ nhiên, với người lớn, họ đã có khả năng sử dụng các biểu trưng một cách có ý thức, thì một tấm bưu thiếp *có thể* là một con ngựa. Nếu tôi muốn dùng một vật để tượng trưng cho một vật khác, tôi có thể đặt một que diêm xuống và nói: “Đây là một con ngựa”. Như vậy là đủ. Tuy nhiên, đối với một đứa trẻ, que diêm không thể là một con ngựa bởi vì người ta phải sử dụng một cái cán chổi; bởi vì thiếu sự thay thế tự do, nên hoạt động của đứa trẻ là chơi thật và không phải là chơi một cách tượng trưng. Một cái gì được dùng làm tượng trưng thì nó cũng là một dấu hiệu, nhưng với đứa trẻ thì cái cán chổi không hoạt động như là một cái đứng thay cho một con ngựa, cái cán chổi vẫn giữ nguyên các thuộc tính của vật thật nhưng thay đổi ý nghĩa của vật thật. Ý nghĩa của vật thật, trong trò chơi, trở thành điểm trung tâm và vật được di chuyển từ vị trí chi phối sang vị trí phụ thuộc.

Trong khi chơi, đứa trẻ thao tác trong đầu với những ý nghĩa tách rời khỏi các vật hoặc hành động thông thường của đứa trẻ; tuy nhiên, khi đứa trẻ kết hợp hành động thật với vật thật thì có một mâu thuẫn rất đáng chú ý nảy sinh. Điều này nói lên các đặc điểm của bản chất chuyển tiếp của trò chơi; trò chơi là một giai

đoạn nằm giữa những ràng buộc của tình huống thuần túy của giai đoạn ấu nhi với tư duy của người lớn – ở người lớn, tư duy có thể hoàn toàn thoát khỏi các tình huống có thật.

Khi cái cán chổi trở thành trục xoay [pivot] để tách ý nghĩa của “ngựa” ra khỏi một con ngựa thật, đứa trẻ dùng một vật này để gây ảnh hưởng tới một vật khác, sự ảnh hưởng ấy là xét về mặt ngữ nghĩa [semantically]. Đứa trẻ không thể tách ý nghĩa ra khỏi một vật hoặc một từ ra khỏi một vật nếu nó không tìm thấy một trục xoay ở một vật nào đó khác. Sự chuyển giao các ý nghĩa được dễ dàng khi đứa trẻ chấp nhận một từ [a word] như thuộc tính của vật; cái đứa trẻ nhìn không phải là “chữ” mà là “vật” mà chữ ấy chỉ định [designate]. Với một đứa trẻ, từ “ngựa” được áp dụng cho cái cán chổi có nghĩa là “có một con ngựa”, bởi vì nó nghĩ thầm trong đầu cái vật ấy đứng đằng sau từ đó. Một giai đoạn chuyển tiếp quan trọng, lúc này trẻ bắt đầu biết thao tác với các ý nghĩa như thể với các vật thật (chẳng hạn như khi chơi với cái cán chổi thì đứa trẻ coi cái cán chổi “như thể là” một con ngựa). Bắt đầu từ đây, các hành động này là có tính ý thức. Sự thay đổi này cũng được thấy ở việc nó bắt đầu học viết và học ngữ pháp, trước đó nó không biết rằng mình đã biết. Tức là đứa trẻ chỉ học được một cách tự nhiên, không làm chủ được những hoạt động này một cách có chủ tâm [voluntarily]. Trong khi chơi, đứa trẻ sử dụng khả năng của mình, một cách tự phát, để tách nghĩa ra khỏi một vật thật mà không hay biết rằng nó đang làm điều này, hết như nó không biết rằng mình đang nói bằng văn xuôi [prose] mà nó chỉ nói mà không chú ý đến các từ ngữ. Như vậy, thông qua trò chơi, đứa trẻ đạt tới một chức năng tâm lý, đó là khả năng định nghĩa các khái niệm hoặc các đối vật [object], và các từ ngữ trở thành bộ phận của sự vật.

Việc sáng tạo ra một tình huống tưởng tượng [imaginary situation] không phải là một sự kiện ngẫu nhiên trong cuộc đời của một đứa trẻ, mà đó là việc đứa trẻ lần đầu tiên biểu lộ nó được giải phóng khỏi những cưỡng buộc của tình huống. Nghịch lý đầu tiên của trò chơi đó là đứa trẻ thao tác với các nghĩa lạ hóa [alienated] ở trong một tình huống thực tế. Nghịch lý thứ hai là trong trò chơi, đứa trẻ có khuynh hướng chọn con đường dễ nhất [the line of least resistance] – nó làm cái gì mà nó cảm thấy thích làm nhất bởi vì chơi là có liên hệ với sự vui thích – và đồng thời, nó học cách đi theo những con đường khó nhất, khi nó tự nguyện tuân theo những qui tắc và qua đó từ bỏ những gì nó muốn, bởi vì sự phục tùng các quy tắc và hi sinh hành động bốc đồng [impulsive] là con đường dẫn tới sự vui thích tối đa trong trò chơi.

Trò chơi liên tục tạo ra những yêu cầu với đứa trẻ, nó phải hành động ngược lại những thôi thúc tức thời. Ở mỗi bước, nó phải đối mặt với một sự xung đột giữa luật chơi và những gì nó có thể sẽ làm nếu nó có thể bỗng nhiên hành động một cách tự phát. Trong một trò chơi, đứa trẻ hành động ngược lại với cách nó muốn. Sự tự chủ cao nhất của một đứa trẻ xuất hiện ra trong trò chơi. Nó học được cách biểu lộ tối đa khả năng của ý chí trong khi chơi khi nó hi sinh một sự hấp dẫn tức thì trong trò chơi (chẳng hạn như kẹo, thứ mà theo luật chơi bị cấm vì nó tượng trưng cho thứ gì đó không được ăn vì độc [inedible]). Thông thường, một đứa trẻ trải nghiệm sự phục tùng các qui tắc chơi khi nó từ bỏ cái gì nó muốn, nhưng chính ở chỗ này, sự phục tùng các qui tắc chơi và từ bỏ hành động theo sự thôi thúc tức thời chính là phương tiện để đạt được sự vui thích tối đa.

Như vậy, thuộc tính có tính cốt yếu của trò chơi, đó là, một quy tắc đã trở thành một động lực ham muốn [desire]. Quan điểm của Spinoza về “một ý tưởng đã trở thành một động lực ham muốn, một khái niệm được biến đổi thành một sự mê thích” tìm thấy nguyên mẫu của nó ở trong lĩnh vực trò chơi vốn là lĩnh vực của tính tự phát và tự do. Triển khai quy tắc là một nguồn sống của sự vui thích. Quy tắc dành phần thắng bởi vì nó là thứ xung lực mạnh mẽ nhất. Xét với tính chất như thế, mỗi quy tắc là một quy tắc ở bên trong tâm trí, là một nguyên tắc của sự tự kiềm chế [self-restraint] và tự quyết [self-determination], như Piaget nói, và không phải là một quy tắc mà đứa trẻ tuân theo như một định luật vật lý. Nói ngắn gọn, *hoạt động chơi đem lại cho mỗi đứa trẻ một hình thức mới của những ham muốn*. Nó dạy cho đứa trẻ ham muốn bằng cách liên hệ sự ham muốn của nó với một cái “tôi” giả định [hoặc tưởng tượng: a fictitious “I”], với vai trò của cái “tôi” ấy trong trò chơi và các quy tắc của trò chơi. Theo cách này, những thành tựu lớn nhất của một đứa trẻ là có thể có trong hoạt động chơi, những thành tựu mà mai sau sẽ trở thành trình độ căn bản của hành động và đạo đức [morality] thực sự của đứa trẻ.

TÁCH BIỆT HÀNH ĐỘNG VỚI Ý NGHĨA

Bây giờ chúng ta có thể nói điều giống hệt về hành động của trẻ em như chúng ta đã nói về các vật thật. Như chúng ta đã có tỉ lệ thức $\frac{\text{vật thật}}{\text{ý nghĩa}}$, chúng ta cũng có tỉ lệ thức $\frac{\text{hành động}}{\text{ý nghĩa}}$. Trong khi ở sự phát triển đầu đời thì hành động chi phối sự phát triển; về sau, cấu trúc này được đảo ngược; “ý nghĩa” trở thành tử số,

còn “hành động” thế chỗ của mẫu số [$\frac{\text{ý nghĩa}}{\text{hành động}}$].

Ở trẻ mẫu giáo, hành động ban đầu chỉ phối “ý nghĩa” và đứa trẻ không hiểu được hành động của nó một cách đầy đủ. Đứa trẻ có thể làm nhiều hơn là có thể hiểu. Nhưng chính ở độ tuổi này mà một cấu trúc hành động xuất hiện ra lần đầu tiên, trong đó “ý nghĩa” là cái qui định, mặc dù “ý nghĩa” ắt gây ảnh hưởng tới hành vi của đứa trẻ trong giới hạn những sự cưỡng buộc do chính các đặc điểm cấu trúc của hành động đem lại. Khi chơi giả đồ như đang ăn thức ăn trong một cái đĩa, trẻ em được thấy chúng có động tác sử dụng bàn tay, bàn tay làm chúng nhớ lại hành động ăn thực sự, trong khi đó, mọi động tác không chỉ rõ tới việc ăn uống đều không làm được điều trên. Thay vì đưa tay về phía đĩa thức ăn nhưng lại hất tay ra phía sau là không thể, vì một hành động như vậy sẽ làm hỏng trò chơi. Trong hành động chơi, một đứa trẻ không cư xử một cách tượng trưng thuần túy [purely symbolic], mà đúng hơn nó mong muốn và hiện thực hóa sự mong muốn của nó bằng cách nó phải lần lượt hình dung trong đầu các loại động tác cơ bản giống như trong thực tế mà nó đã trải qua [by letting the basic categories of reality pass through his experience]. Đứa trẻ hể nó muốn ở trong đầu thì nó thực hiện điều nó mong muốn. Trong khi suy nghĩ tức là nó đồng thời hành động. Hành động bên trong [internal] và bên ngoài [external] là không thể tách rời: tưởng tượng, giải thích [interpretation] và ý chí [will] là những quá trình bên trong tâm trí, các quá trình này được thể hiện ra bằng việc làm. Ở đây ta đang nói tới tách “ý nghĩa” ra khỏi “vật”, thì ta cũng có thể vận dụng tương tự cho hành động của đứa trẻ. Một đứa trẻ dậm chân xuống mặt đất và tưởng tượng nó đang cưỡi một con ngựa tức bằng cách như vậy

nó đảo ngược tỉ lệ thức $\frac{\text{hành động}}{\text{ý nghĩa}}$ thành $\frac{\text{ý nghĩa}}{\text{hành động}}$.

Lịch sử phát triển của mối tương quan giữa “ý nghĩa” và “hành động” là tương tự như lịch sử của mỗi quan hệ giữa “ý nghĩa” và “vật”. Để tách biệt “ý nghĩa” của hành động ra khỏi “hành động” thật (cưỡi ngựa mà không có cơ hội để làm như vậy), đứa trẻ đòi hỏi phải có một “trục xoay” [pivot], dưới hình thức một hành động thay thế cho hành động thật. Trong khi “hành động” ban đầu là tử số của cấu trúc $\frac{\text{hành động}}{\text{ý nghĩa}}$ thì giờ đây “ý nghĩa” trở thành tử số. “Hành động” rút về vị trí thứ hai và trở thành “trục xoay”; một lần nữa, “ý nghĩa” được tách khỏi “hành động” thông qua một hành động khác. Đây là một ví dụ khác nữa về cách thức trong đó hành vi của con người trở nên phụ thuộc vào các thao tác dựa trên các ý nghĩa, mà động lực [motive] để làm cho hành vi xảy ra là tách biệt rõ rệt với việc thỏa mãn [fulfilment]. Tuy nhiên, sự phân lìa ý nghĩa với vật và hành động có những hệ quả khác nhau. Thao tác với ý nghĩa của *các sự vật* [things] dẫn tới tư duy trừu tượng hóa [abstract thought], cũng hết như vậy, chúng ta thấy được rằng sự phát triển của ý chí, khả năng đề ra những lựa chọn một cách có ý thức, xảy ra khi đứa trẻ thao tác với ý nghĩa của hành động. Trong hoạt động chơi, một hành động này đứng thay một hành động khác cũng đúng như một đối tượng này đứng thay một đối tượng khác.

Bằng cách nào một đứa trẻ dễ dàng chuyển từ một đối tượng này sang đối tượng khác, chuyển từ một hành động này sang một hành động khác? Đứa trẻ làm được điều này là nhờ sự vận động [movement] trong trường ý nghĩa [field of meaning] – trường ý nghĩa bắt mọi đối tượng và hành động thực tế [real] phải phụ

thuộc vào nó. Hành vi không bị ràng buộc vào trường tri giác [perceptual field] trực tiếp. Trong hoạt động chơi, cái chi phối là sự vận động ở trong trường ý nghĩa [tức ở trong tâm trí của đứa trẻ]. Một mặt, sự vận động này đại diện cho sự vận động ở trong một trường trừu tượng [abstract field] (như vậy, nó xuất hiện ở trong trò chơi đã rồi mới có các thao tác có chủ ý với các ý nghĩa). Mặt khác, phương pháp của vận động là mang tính tình thế và cụ thể [situational and concrete] (Đó là sự thay đổi có tính cảm năng [affective], chứ không phải là một sự thay đổi hợp lôgic). Hay nói khác đi, trường ý nghĩa xuất hiện ra, nhưng hành động ở bên trong trường ý nghĩa ấy xảy ra đúng như trong hiện thực. Sự mâu thuẫn có tính phát triển của trò chơi nằm ở chính chỗ này.

KẾT LUẬN

Tôi muốn kết thúc sự bàn luận về vấn đề trò chơi, nhưng trước hết tôi muốn chỉ ra rằng trò chơi không phải là đặc điểm nổi trội của thời thơ ấu, nhưng nó là một yếu tố dẫn đạo sự phát triển. Thứ hai, tôi muốn chứng minh ý nghĩa [tầm quan trọng] của sự thay đổi từ ưu thế của tình huống tưởng tượng sang ưu thế của các quy tắc trò chơi. Và thứ ba, tôi muốn chỉ ra rằng những biến đổi bên trong tâm trí đứa trẻ, tức ở trong sự phát triển của nó, là do hoạt động chơi mang lại.

Trò chơi có quan hệ thế nào với sự phát triển? Trong các tình huống về căn bản là có tính thường nhật, hành vi của mỗi đứa trẻ là đối lập với hành vi của nó trong trò chơi. Trong trò chơi, hành động phụ thuộc vào ý nghĩa, nhưng trong cuộc sống thực, tất nhiên, hành động lại chi phối ý nghĩa. Do đó, coi trò chơi

là nguyên mẫu của mọi hoạt động hằng ngày của trẻ em hoặc là hình thái chiếm ưu thế của hoạt động này, là không chính xác hoàn toàn.

Đây chính là thiếu sót chủ yếu trong lý thuyết của Koffka. Ông coi trò chơi như là thế giới khác của trẻ em¹⁾. Mọi thứ liên quan tới một đứa trẻ đều là thật mà chơi [play reality], trong khi mọi thứ liên quan đến một người trưởng thành thì là thực tế nghiêm chỉnh. Mỗi đối tượng cụ thể [hay là “được mang lại”] đều có một ý nghĩa trong trò chơi và một ý nghĩa khác ở bên ngoài trò chơi. Trong thế giới của một đứa trẻ, logic của những ước muốn và sự thôi thúc đòi được thỏa mãn là cái thống trị, chứ không phải là logic hiện thực. Bản chất ảo tưởng [illusionary] của trò chơi được chuyển di sang cuộc sống. Điều này là hoàn toàn đúng nếu như trò chơi quả thực là hình thức hoạt động chiếm ưu thế ở trẻ. Thế nhưng, thật khó để chấp nhận bức tranh không lành mạnh ta hình dung về nó nếu hình thức hoạt động mà ta đang nói tới cho tới lúc này phải là hình thức chiếm ưu thế trong hoạt động thường nhật của mỗi đứa trẻ, cho dù trò chơi chỉ được chuyển giao phần nào sang cuộc sống thực.

Koffka có nêu một vài ví dụ để cho thấy một đứa trẻ chuyển giao thế nào một tình huống từ trò chơi sang cuộc sống. Nhưng nếu chỗ nào cũng có sự chuyển giao hành vi của trò chơi sang cuộc sống thực thì điều này chỉ có thể được coi là một dấu hiệu không lành mạnh. Xử sự trong một tình huống thực tế như ở trong một tình huống ảo tưởng là dấu hiệu đầu tiên của chứng cuồng sáng [delirium]. Hành vi trong một tình huống thực tế thường chỉ được xem như một kiểu trò chơi khi trẻ em bắt đầu

1- Koffka, *Growth of the Mind*, pp. 381. [Sự trưởng thành của tâm trí].

diễn lại cái gì chúng đang làm một cách thực tế, hiển nhiên đứa trẻ phải tạo ra những sự liên tưởng để dễ dàng thực thi được một hành động nó thấy không dễ chịu (chẳng hạn khi một đứa trẻ không muốn lên giường đi ngủ, nó bèn nói: “Giả vờ bây giờ là đêm và tất cả phải đi ngủ”). Như vậy, tôi thấy dường như trò chơi không phải là kiểu hoạt động duy nhất chi phối ở mẫu giáo [play is not the predominant type of activity at preschool]. Chỉ những lý thuyết nào chủ kiến rằng một đứa trẻ không buộc phải thỏa mãn các yêu cầu cơ bản của cuộc sống nhưng nó có thể sống để tìm kiếm sự vui sướng, thì mới có thể gián tiếp cho rằng thế giới của một đứa trẻ là một thế giới của trò chơi.

Nhìn vấn đề từ quan điểm đối lập, liệu có ai cho rằng hành vi của một đứa trẻ bao giờ cũng được hướng dẫn bởi ý nghĩa, rằng hành vi của một trẻ mẫu giáo là quá ư vô vị [arid] cho nên nó không bao giờ cư xử một cách tự phát, chỉ đơn giản bởi vì nó nghĩ rằng nó nên cư xử theo đường khác? Sự phụ thuộc nghiêm ngặt này vào các quy tắc là hoàn toàn không thể xảy ra trong cuộc sống, nhưng trong trò chơi nó trở thành có thể: như vậy, trò chơi tạo ra một vùng tiệm cận phát triển cho đứa trẻ [zone of proximal development]. Trong khi chơi, một đứa trẻ bao giờ cũng cư xử vượt ra ngoài độ tuổi trung bình của nó, vượt lên bên trên những hành vi hằng ngày của nó; trong khi chơi, sự việc như thể đứa trẻ cao hơn chính mình một cái đầu. Như trong tiêu cự của một kính lúp, chơi chứa đựng tất cả các khuynh hướng phát triển ở dạng cô đúc, và bản thân nó là một nguồn suối quan trọng của sự phát triển.

Mặc dù mối quan hệ chơi-phát triển có thể được so sánh với mối quan hệ giáo dục-phát triển [instruction-development], song chơi cung cấp một hậu cảnh rộng lớn hơn nhiều cho những

thay đổi về nhu cầu và ý thức. Mọi sự hành động trong lĩnh vực của trí tưởng tượng, trong một tình huống tưởng tượng, sự sáng tạo của những ý đồ có chủ ý [voluntary intentions], và sự hình thành các kế hoạch “như thật” [real-life] hoặc những cơ hội đòi hỏi ý chí – thấy đều xuất hiện trong trò chơi và làm cho trò chơi trở thành mức độ phát triển cao nhất của thời kỳ mẫu giáo. Xét một cách thiết yếu, đứa trẻ tiến lên phía trước thông qua hoạt động trò chơi. Chỉ với ý nghĩa này, trò chơi được coi như một hoạt động dẫn đạo, nó qui định sự phát triển của đứa trẻ.

Hoạt động trò chơi thay đổi như thế nào? Điều đặc biệt là trẻ em bắt đầu một tình huống tưởng tượng rất gần gũi với tình huống thực tế. Ở đây có xảy ra sự việc là đứa trẻ tái dựng lại những gì diễn ra trong một tình huống thực tế. Ví dụ, một đứa trẻ chơi với một con búp bê, nó nhắc lại gần như chính xác những gì mà mẹ nó làm với nó. Điều này có nghĩa là, ở tình huống đầu tiên, các quy tắc hoạt động ở dạng cô đúc hoặc cô đọng. Gần như không có điều gì có tính tưởng tượng thêm. Đó là một tình huống tưởng tượng, nhưng tình huống ban đầu ấy chỉ có thể hiểu được [bằng lý trí: comprehensible] dưới ánh sáng của một tình huống thực tế đã xảy ra. Hoạt động chơi gần như là sự hồi tưởng lại rất sát với những gì đã thực sự xảy ra, hơn là sự tưởng tượng. Nó là ký ức đang hoạt động hơn là một tình huống tưởng tượng hoàn toàn mới.

Khi hoạt động chơi phát triển lên, chúng ta thấy có một sự vận động hướng tới sự hiện thực hóa các mục đích một cách có ý thức. Quan niệm rằng chơi là hoạt động vô mục đích là không đúng. Trong các môn thi đấu điền kinh, người chơi có thể thắng hoặc thua, trong một cuộc đua, một người có thể về

nhất, nhì hoặc cuối. Nói ngắn gọn, mục đích quy định trò chơi và biện minh cho hành động. Mục đích, xét như là mục tiêu tối hậu, quy định thái độ cảm xúc của đứa trẻ đối với trò chơi. Khi chạy đua, một đứa trẻ có thể rất phấn khích, lo âu hoặc lo lắng và cảm giác vui sướng hầu như không có, bởi vì đứa trẻ cảm thấy việc chạy này là khổ sở về mặt thể xác, và nếu như nó bị ai đó vượt lên, nó sẽ gần như cảm thấy không thực sự vui thích trong lòng. Trong các môn thể thao, mục đích thi đấu là những đặc tính nổi bật, nếu không trò chơi sẽ không có mục đích – giống như ăn một cái kẹo, đưa vào miệng, nhai rồi nuốt ra. Nếu như vậy, mục tiêu là phải thắng, khác nào đã được công nhận từ trước.

Kết thúc mỗi quá trình phát triển^[1], các quy tắc xuất hiện, và quy tắc càng cứng nhắc thì yêu cầu đòi hỏi trẻ áp dụng càng lớn, đứa trẻ càng tăng khả năng điều chỉnh hoạt động của mình, trò chơi trở nên gay go và sâu sắc. Nếu chỉ đơn giản chạy loanh quanh mà không có mục đích hoặc qui tắc, thì sẽ thật nhàm chán và không hấp dẫn với đứa trẻ. Do đó, khi kết thúc mỗi trò chơi, có một tập hợp các đặc tính ban đầu chưa phát triển thì lúc này trở nên nổi bật [come to the fore] – những đặc tính ấy trước đó là có tính thứ yếu hoặc ban đầu mang tính ngẫu nhiên, lúc này chiếm một vị trí trung tâm, và ngược lại.

Theo một nghĩa nào đó, một đứa trẻ khi chơi thì nó được tự do quy định các hành động của mình. Nhưng hiểu theo một nghĩa khác, đây là sự tự do có tính ảo tưởng [illusory], bởi thực ra hành

1- Khi một đứa trẻ học thêm một điều gì qua trò chơi tức là nó tiến cùng một lúc hai bước, nhận thức và phát triển, tức là "kết quả của nhận thức" được phổ biến hóa cho các hoạt động nào đó đến sau. (Vygotsky, *Ngôn ngữ và tư duy*) (nhđ).

động của đứa trẻ phụ thuộc vào những ý nghĩa của sự vật, và nó phải hành động theo các ý nghĩa ấy.

Từ quan điểm về sự phát triển, sáng tạo nên tình huống tưởng tượng có thể coi là phương tiện để phát triển tư duy trừu tượng hóa. Sự phát triển các quy tắc tương ứng với tư duy trừu tượng dẫn tới các hành động để có thể làm cơ sở cho sự phân biệt “làm” với “chơi”, một sự phân biệt [hay phân công] được bắt gặp ở tuổi đi học xét như một sự kiện có tính nền tảng.

Như một nhà nghiên cứu đã diễn đạt một cách ẩn dụ, trò chơi đối với trẻ em dưới 3 tuổi là trò thi đấu nghiêm túc, cũng giống hệt như với trẻ vị thành niên, mặc dù, tất nhiên, theo nghĩa khác của từ “thi đấu”; trò chơi nghiêm túc đối với một đứa trẻ còn rất nhỏ có nghĩa là đứa trẻ chơi mà không tách biệt được tình huống tưởng tượng với tình huống có thực. Đối với trẻ em ở tuổi đi học, trò chơi trở thành một hình thức hoạt động có tính giới hạn hơn, chủ yếu là kiểu trò chơi thể thao, chúng đáp ứng vai trò đặc biệt trong sự phát triển của trẻ em ở tuổi đi học, song thiếu đi ý nghĩa của “vui chơi” như ở tuổi mẫu giáo. Ở tuổi đi học, trò chơi không biến mất dần đi, nhưng nó thấm nhuần vào thái độ hướng tới thực tế. Nó có sự liên tục nội tại của chính nó ở trong sự truyền đạt và làm việc trong nhà trường (hoạt động có tính cưỡng bách dựa trên các quy tắc). Đây chính là bản chất của trò chơi, một mối tương quan mới mẻ được tạo ra giữa trường ý nghĩa và trường thị giác – tức là giữa các tình huống trong tư duy và tình huống thực tế.

Nhìn bề ngoài, chơi ít có sự tương đồng với hình thức của tư duy phức tạp, có sự trung giới của ý chí. Chỉ có một sự phân tích bên trong sâu sắc mới có thể xác định được tiến trình thay đổi hay vai trò của trò chơi trong sự phát triển.

8.

Tiền sử của ngôn ngữ viết

Cho tới nay, trong thực tiễn nhà trường, viết [writing] chiếm một vị trí quá hẹp so với vai trò to lớn của nó trong sự phát triển văn hóa của trẻ em. Việc dạy viết đã được quan niệm trên phương diện thực hành hạn hẹp. Trẻ em được dạy nhận dạng các mẫu tự [letter] và xếp đặt thành các từ [word], nhưng chúng đã không được dạy “ngôn ngữ viết” [written language]. Người ta đã quá nhấn mạnh vào tính máy móc của đọc [mechanics of reading] cái gì được viết ra, đến nỗi “đọc” đã làm lu mờ ngôn ngữ viết xét như là “ngôn ngữ”.

Điều tương tự cũng đã xảy ra trong dạy ngôn ngữ nói [spoken language] cho người câm-điếc. Người ta đã tập trung toàn bộ sự chú ý vào việc cho người học nhắc lại chính xác những chữ cái cụ thể hoặc biết phát âm một cách có sự cấu âm rõ ràng [distinct articulation]. Trong trường hợp này, người dạy đã không phân biệt được ngôn ngữ nói nằm sau các kỹ thuật phát âm ấy, và kết quả là giống như thể học một tử ngữ [dead speech].

Thực trạng này phải được giải thích trước hết bằng các yếu tố có tính lịch sử: nói một cách đích xác, đó là, do thực tiễn sư phạm, bất chấp đang có nhiều phương pháp dạy đọc và dạy viết, nhưng người ta vẫn chưa từ đó triển khai được một qui trình hiệu quả, có tính khoa học cho việc dạy ngôn ngữ viết cho trẻ em. Khác với dạy ngôn ngữ nói, trẻ em lớn lên thì ngôn ngữ nói cũng phát triển lên theo, điều này diễn ra một cách tự nhiên, còn

dạy ngôn ngữ viết được dựa trên sự huấn luyện có tính nhân tạo [artificial training]. Sự đào tạo ấy, xét tính chất “nhân tạo” của nó, đòi hỏi sự tập trung và nỗ lực lớn của cả giáo viên và học sinh, do đó nó trở thành cái gì đó “tự khép kín” [self-contained] qua đó đưa ngôn ngữ viết sống động xuống trở lại vị trí hậu cảnh [background]. Thay vì đó là cái thiết lập nền tảng của nhu cầu của đứa trẻ xét như chúng phát triển một cách tự nhiên và dựa vào chính hoạt động của chúng, thì chữ viết lại được đem lại cho chúng từ bên ngoài, từ bàn tay của người thầy. Tình huống này gợi nhớ lại sự phát triển của một kỹ năng có tính kỹ thuật, chẳng hạn chơi piano: học sinh phát triển sự khéo léo của ngón tay và học cách đánh các phím đàn trong khi đọc nhạc, song người học tuyệt nhiên không để tâm trí vào bản chất của chính âm nhạc.

Sự nhiệt tình một chiều như vậy dành cho các cơ chế máy móc của chữ viết đã không chỉ tác động tới thực tiễn giảng dạy, mà còn tác động tới sự phát biểu lý thuyết về vấn đề này. Cho đến thời điểm này, tâm lý học đã quan niệm về viết như là một kỹ năng vận động phức tạp. Rất đáng chú ý là người ta đã ít chú ý đến vấn đề này của ngôn ngữ viết xét như là ngôn ngữ, tức một hệ thống đặc thù các ký hiệu và dấu hiệu mà sự thành thạo chúng báo hiệu một bước ngoặt kịch tính trong toàn bộ sự phát triển văn hóa của đứa trẻ.

Một đặc điểm nổi bật của hệ thống này [chữ viết] là nó là hệ biểu trưng bậc hai [second-order symbolism], nó dần dần trở thành hệ biểu trưng trực tiếp [direct symbolism]. Điều này có nghĩa là ngôn ngữ viết bao gồm một hệ thống các dấu hiệu [sign] chỉ định các âm và các từ của ngôn ngữ nói, các âm và từ, đến lượt chúng, lại là các dấu hiệu đứng thay cho các thực thể

thực tồn và mối tương quan thực tồn [real]. Dần dần, mối liên kết trung gian này – ngôn ngữ nói – biến mất, và ngôn ngữ viết được cải biến thành một hệ thống các dấu hiệu, chúng biểu trưng hóa một cách trực tiếp cho các thực thể và các mối quan hệ giữa chúng. Đường như rõ ràng là việc làm chủ được một hệ thống dấu hiệu phức tạp như vậy không thể được hoàn thành một cách thuần túy máy móc và theo cách từ bên ngoài; đúng hơn, đó là một quá trình phát triển lâu dài đi đến điểm cực độ của các chức năng hành vi phức tạp ở trẻ em. Chỉ bằng cách hiểu được toàn bộ lịch sử của sự phát triển dấu hiệu ở trẻ em và vị trí của chữ viết trong đó, chúng ta mới có thể tiếp cận một giải pháp chính xác cho tâm lý học về viết.

Tuy nhiên, lịch sử phát triển của ngôn ngữ viết đặt ra những khó khăn lớn cho việc nghiên cứu. Trong mức độ những gì chúng ta có thể đánh giá được từ tài liệu sẵn có, vấn đề không được suy ra từ một con đường thẳng có tính trực tiếp trong đó một cái gì như là một tính liên tục rõ ràng, được duy trì. Thay vì thế, nó cung cấp những biến thể vô cùng bất ngờ [metamorphoses], tức là, những sự biến đổi của các hình thức đặc thù của ngôn ngữ viết thành các dạng khác. Để trích dẫn cách diễn đạt thích hợp của Baldwin về sự phát triển của những điều này, thì sự biến đổi ấy gần như là sự tiến hóa theo hình xoắn tròn ốc [involution]^[1]. Điều này có nghĩa là, cũng như với các quá trình phát triển nói chung, khái niệm “vận động tiến lên phía trước” [forward motion], và sự xuất hiện ra của các dạng mới, chúng ta có thể phân biệt [phân biệt cái này với cái khác: discern] các quá trình rút ngắn [process

1- J. M. Baldwin, *Mental Development in the Child and the Race* (New York, 1895; Russian ed. , 1912).

of curtailment], sự biến mất [disappearance] và sự phát triển tái khởi đầu ngược trở lại các dạng cũ trong mỗi bước phát triển [reverse development]. Lịch sử phát triển của ngôn ngữ viết, với hầu hết trẻ em bình thường, là đầy những sự gián đoạn như vậy [discontinuity]. Các dòng phát triển của nó dường như biến mất hoàn toàn; rồi đột nhiên, như thể chẳng từ đâu cả, một dòng mới bắt đầu, thoát đầu, dường như tuyệt đối không có bất cứ sự liên tục nào giữa dòng cũ và dòng mới. Nhưng chỉ một quan điểm ngây thơ về sự phát triển xét như một tiến trình tiến hóa thuần túy, chỉ bao hàm sự lũy tích những thay đổi nhỏ và từng bước chuyển đổi từ dạng này sang dạng khác, mới có thể khiến chúng ta không nhận ra bản chất đích thực của những quá trình này. Sự phát triển theo kiểu có tính “cách mạng” này [revolutionary] hoàn toàn không phải là mới mẻ đối với khoa học nói chung; nó chỉ là “mới” đối với tâm lý học trẻ em. Do đó, bất chấp một vài nỗ lực táo bạo, tâm lý học trẻ em hiện chưa có một quan điểm vững chắc về sự phát triển của ngôn ngữ viết xét như một quá trình có tính lịch sử, một quá trình phát triển thống nhất.

Nhiệm vụ đầu tiên của một nghiên cứu khoa học là làm vén mở tiền sử này [prehistory] của ngôn ngữ viết của trẻ em, để chỉ ra được cái gì dẫn dắt trẻ em đến với viết, sự phát triển có tính tiền sử ấy trải qua những thời điểm quan trọng nào, và nó đứng trong mối tương quan nào với việc học tập trong nhà trường. Hiện nay, cho dù có nhiều nghiên cứu khác nhau, chúng ta chưa thể viết ra một lịch sử đầy đủ hay nhất quán về ngôn ngữ viết của trẻ em. Chúng ta chỉ có thể phân biệt những điểm quan trọng nhất ở sự phát triển này và bàn về những thay đổi to lớn của nó. Lịch sử này bắt đầu bằng sự xuất hiện của cử chỉ [gesture] xét như một dấu hiệu thị giác cho đứa trẻ.

CỬ CHỈ VÀ DẤU HIỆU THỊ GIÁC

Cử chỉ là dấu hiệu thị giác đầu tiên, nó chứa đựng chữ viết tương lai của trẻ em, tựa như một quả sồi chứa đựng một cây sồi tương lai. Cử chỉ, đã được nói rất đúng, là chữ viết ở trong không trung [writing in air] và các dấu hiệu được viết ra ấy thường là các cử chỉ đơn giản, đã được ấn định [fixed].

Wurth, khi bàn về sự phát triển của chữ viết trong lịch sử của nhân loại, đã chỉ ra mối liên kết giữa cử chỉ và văn tự dưới dạng hình ảnh [pictorial writing] hoặc chữ tượng hình [pictographic]¹⁾. Ông chỉ ra rằng các cử chỉ có tính tượng trưng [hay biểu hình: figurative gesture] thường chỉ đơn giản biểu thị sự tái lập một dấu hiệu có tính đồ họa [graphic sign], mặt khác, các dấu hiệu thường là sự cố định hóa [fixation] của các cử chỉ. Một đường kẻ có tính chỉ dẫn [indicating] được dùng trong chữ viết dạng hình vẽ, ngầm biểu thị ngón trỏ ở vị trí được ấn định. Theo Wurth, tất cả những sự chỉ định có tính biểu trưng [symbolic designation] này đều chỉ có thể được giải thích bằng sự bắt nguồn từ ngôn ngữ cử chỉ [gesture language], mặc dù sau đó chúng trở nên tách ra khỏi cử chỉ và có thể hoạt động một cách độc lập.

Có hai lĩnh vực khác trong đó các cử chỉ là gắn liền với nguồn gốc của các dấu hiệu dưới dạng viết [written signs]. Lĩnh vực thứ nhất liên quan đến những nét vẽ nguệch ngoạc của trẻ em [scribble]. Chúng tôi đã quan sát trong các thí nghiệm trẻ em vẽ, chúng thường xuyên chuyển sang kịch hóa [dramatization], chúng dùng các cử chỉ để mô tả cái gì phải thể hiện trong bức vẽ; những chỗ đánh dấu bằng bút chì chỉ là một sự thêm bớt cho sự miêu tả bằng cử chỉ [gestural representation]. Tôi có thể

1- Wurth (không thấy Vygotsky trích dẫn từ nguồn nào).

dẫn ra nhiều ví dụ. Một đứa trẻ phải vẽ người đang chạy, nó bắt đầu bằng việc dùng các ngón tay để vẽ sự chuyển động, và nó coi những chỗ đánh dấu hoặc những dấu chấm ở trên tờ giấy như là một sự miêu tả việc chạy. Khi nó phải vẽ tiếp việc nhảy [jump], bàn tay của nó bắt đầu làm những cử động, để miêu tả sự nhảy; những gì xuất hiện trên tờ giấy là tương tự như trường hợp trên. Nói chung, chúng ta có khuynh hướng coi những bức vẽ của bé thơ hoặc những nét viết nguệch ngoạc đầu tiên của trẻ em như là các cử chỉ hơn là những bức vẽ, theo đúng nghĩa của từ này. Chúng ta cũng có khuynh hướng coi thực nghiệm đã được chứng minh ở trên là tương tự như hiện tượng trẻ em vẽ các vật phức tạp, chúng không diễn tả các bộ phận của các vật, mà nói chung chúng diễn tả những phẩm chất khái quát, chẳng hạn một ấn tượng về đặc tính tròn v.v... Khi một đứa trẻ vẽ một cái lon hình trụ bằng một đường cong khép kín giống với một hình tròn, như vậy là nó đang miêu tả một cái gì đó tròn. “Pha” phát triển này trùng khít với khuynh hướng vận động có tính phổ biến, đặc trưng của trẻ em ở độ tuổi này và nó chi phối toàn bộ phong cách và bản tính của các bức vẽ đầu tiên của chúng. Trẻ em, đối với những khái niệm có chút nào phức tạp hoặc trừu tượng thì chúng mô tả [depict] và chúng cư xử với các khái niệm ấy theo cách giống hệt nhau. Trẻ em không vẽ [draw], chúng chỉ dẫn [indicate], và cây bút chì chỉ đơn thuần ấn định [fix] cử chỉ mang tính chỉ dẫn ấy [indicatory gesture]. Khi được yêu cầu vẽ thời tiết đẹp [good weather], một đứa trẻ sẽ chỉ vào cuối trang giấy, nó dùng tay vạch một đường chạy theo chiều ngang và giải thích “Đây là Trái đất”, và sau đó, sau một vài lần ngập ngừng dùng tay vạch các đường kẻ dịch lên phía trên, nó nói, “Còn đây là thời tiết đẹp”. Trước đó chúng tôi đã có cơ hội để kiểm chứng

cho chính xác hơn bằng các thực nghiệm về mối tương quan hệ thuộc [kinship] giữa sự miêu tả bằng cử chỉ và miêu tả bằng vẽ, và đã kết luận được rằng các bức vẽ của đứa trẻ 5 tuổi là sự miêu tả có tính biểu trưng [symbolic] hay đồ họa [graphic] các cử chỉ của chúng.

SỰ PHÁT TRIỂN CỦA CHỦ NGHĨA BIỂU TRƯNG^[1] [SYMBOLISM] Ở TRONG TRÒ CHƠI

Lĩnh vực thứ hai, nó là mắt xích nối cử chỉ với ngôn ngữ viết, chính là các trò chơi của trẻ em. Với trẻ em, một số đồ vật có thể dễ dàng mang nghĩa sở thị^[2] [denote] đối với các đồ vật khác, thay thế cho đồ vật khác và trở thành các dấu hiệu-biểu trưng cho các đồ vật ấy, và mức độ tương đồng giữa đồ chơi [plaything] với vật mà đồ chơi ấy sở thị [hay ngụ ý: denote] là không quan trọng. Điều quan trọng nhất đó là việc sử dụng đồ chơi và khả năng thực hiện một cử chỉ có tính đại diện [hay miêu tả: representational] đi kèm với đồ chơi ấy. Đây là chìa khóa để hiểu toàn bộ chức năng biểu trưng trong trò chơi của con trẻ. Một đồng quần áo hoặc một mẫu gỗ trở thành một em bé trong một trò chơi bởi vì cử chỉ với đồ chơi và cử chỉ với “em bé” là tương tự nhau, đều áp dụng

1- “dấu hiệu” (sign) theo định nghĩa khái quát là cái gì đứng thế cho một cái khác. Biểu trưng cũng có thể được xem là dấu hiệu, mặc dù không phải biểu trưng nào cũng là dấu hiệu xét về tính vô đoán của dấu hiệu ngôn ngữ (ví dụ cái cân là biểu trưng “công lý”). Ở đây biểu trưng được hiểu theo nghĩa của ký hiệu học (semiotic): Ký hiệu là bất cứ cái gì được dùng để qui chiếu tới một đối tượng độc lập với nó (Charles Sanders Pierce): ký hiệu quả mứt dán ở ngoài cái lọ qui chiếu tới quả mứt ở trong cái lọ; đám mây đen là “ký hiệu” của một cơn giông; trò chơi (trò chơi biểu trưng) là những “ký hiệu” (đối với cách hiểu hay cách giải thích, cách tưởng tượng của đứa trẻ về ký hiệu) (nhđ).

2- Nghĩa “sở thị” hay là ngụ ý tới ý nghĩa nguyên thủy của vật (nhđ).

được cho hành động ôm em bé bằng một tay hoặc cho em bé ăn. Động tác hay các cử chỉ của chính đứa trẻ là thứ gán chức năng của dấu hiệu-biểu trưng cho đồ vật và đem lại ý nghĩa cho đồ vật ấy. Mọi hoạt động có tính miêu tả biểu trưng đều có đầy đủ các cử chỉ mang tính chỉ dẫn như vậy [indicatory gestures]; chẳng hạn, với một đứa trẻ, một cái que “trở thành” một con ngựa để cưỡi, bởi vì cái que có thể được đặt ở giữa hai chân và có thể áp dụng động tác này để truyền đạt rằng trong trường hợp này, cái que được “chỉ định” [designate] là một con ngựa.

Nhìn từ quan điểm này, do đó, trò chơi có tính biểu trưng của trẻ em có thể được hiểu như là một hệ thống “ngôn ngữ cử chỉ” vô cùng phức tạp, nó truyền đạt hay chỉ dẫn ý nghĩa của đồ vật dùng trong trò chơi. Chỉ trên cơ sở của các cử chỉ mang tính chỉ dẫn này, các vật dùng trong trò chơi mới tự chúng dần dần có được ý nghĩa của chúng – giống hệt như bức vẽ [drawing], mặc dù ban đầu được hỗ trợ bằng cử chỉ, rồi nó trở thành một dấu hiệu-đồ họa có tính độc lập.

Bằng thực nghiệm, chúng tôi đã cố gắng để xác nhận giai đoạn vô cùng đặc thù này ở trẻ em, đó là giai đoạn trẻ em học ngôn ngữ viết thông qua vẽ các đồ vật [object writing]. Chúng tôi đã tiến hành các thí nghiệm dưới hình thức trò chơi vui, bắt đầu bằng dùng các đồ vật quen thuộc để chỉ định đồ vật và người tham gia chơi. Chẳng hạn, một cuốn sách được đặt sang một bên để chỉ một ngôi nhà, những chiếc chìa khóa nghĩa là các em bé, một cây bút chì nghĩa là cô bảo mẫu, một chiếc đồng hồ bỏ túi là một hiệu thuốc, con dao là một người bác sĩ, cái nắp lọ mực là một chiếc xe ngựa, v.v... Sau đó, trẻ được đưa cho xem một câu chuyện đơn giản, có các hình minh họa cử chỉ [figurative] liên

quan tới các đồ vật nói trên. Chúng có thể đọc câu chuyện một cách rất dễ dàng. Ví dụ, một bác sĩ tới một ngôi nhà bằng một chiếc xe ngựa, ông gõ cửa, cô bảo mẫu mở cửa, bác sĩ khám bệnh cho đứa trẻ, ông viết đơn thuốc và ra về, cô bảo mẫu đi đến hiệu thuốc, quay về nhà và cho chúng uống thuốc. Hầu hết trẻ em 3 tuổi có thể dễ dàng đọc được cách ghi lại bằng ký hiệu biểu trưng [symbolic notation]. Trẻ 4 đến 5 tuổi có thể đọc được cách ghi phức tạp hơn: một người đàn ông đang đi bộ trong rừng và bị một con chó sói tấn công, con sói ngoạm vào người ông ta một miếng; người đàn ông gỡ ra khỏi miệng nó rồi bỏ chạy, một bác sĩ đã sơ cứu cho ông ta, rồi ông ta đi tới hiệu thuốc, rồi sau đó về nhà; một người thợ săn đi vào rừng để giết con chó sói.

Điều đáng lưu ý là sự tương đồng về mặt tri giác [perceptual] của các vật này không đóng một vai trò nổi bật trong việc đứa trẻ nhận thức về ký hiệu biểu trưng [symbolic notation]. Toàn bộ những gì quan trọng đó là các vật ấy cho phép đứa trẻ có cử chỉ phù hợp và có thể từ đó được dùng như một đồ vật trong trò chơi. Do đó, những đồ vật mà đứa trẻ không thể diễn tả được theo cấu trúc cử chỉ nói trên thì chắc chắn sẽ bị đứa trẻ từ chối. Chẳng hạn, trong trò chơi vừa rồi, nó được tiến hành trên một cái bàn và có các đồ vật nhỏ trên mặt bàn, trẻ chắc chắn sẽ từ chối chơi nếu chúng ta đặt ngón tay của trẻ lên một cuốn sách, rồi nói: “Nào, giả vờ đây là những đứa trẻ”. Trẻ sẽ phản đối, chúng bảo rằng không có trò chơi như vậy. Các ngón tay gắn liền với cơ thể của chúng, nên ngón tay không thể trở thành một vật đại diện cho một cử chỉ mang tính chỉ dẫn tương ứng. Tương tự, một đồ nội thất trong căn phòng hay một nhân vật trong trò chơi không thể trở nên có liên quan. Bản thân mỗi đồ vật đều thực hiện một

chức năng thay thế: một cái bút chì thay thế cho một cô bảo mẫu hay một cái đồng hồ đeo tay thay thế cho hiệu thuốc, nhưng chỉ cử chỉ liên quan một cách thích đáng mới phù cho các đồ vật ý nghĩa này. Tuy nhiên, dưới ảnh hưởng của cử chỉ này, những đứa trẻ lớn tuổi hơn bắt đầu có một phát hiện đặc biệt quan trọng, rằng các đồ vật đó có thể chỉ dẫn tới những vật mà chúng biểu thị hoặc có thể thế chân chính các đồ vật ấy. Chẳng hạn, chúng ta đặt một cuốn sách có bìa màu sẫm xuống và nói rằng đây là một khu rừng, một đứa trẻ sẽ tự ý nói thêm: “Vâng, đây là một khu rừng bởi vì nó tối sẫm”. Như vậy, đứa trẻ này đã cô lập một đặc điểm của vật, mà với nó đặc điểm ấy chỉ dẫn rằng cuốn sách có nghĩa là một khu rừng. Tương tự, khi cái nắp kim loại của lọ mực ngụ ý một chiếc xe ngựa, một đứa trẻ sẽ chỉ vào và nói: “Đây là chỗ ngồi”. Khi một chiếc đồng hồ bỏ túi ngụ ý một hiệu thuốc, một đứa trẻ có thể sẽ chỉ vào các con số ở mặt đồng hồ và nói: “Đây là thuốc trong hiệu thuốc”; có thể một đứa trẻ khác sẽ chỉ vào cái móc hình tròn và nói “Đây là lối vào hiệu thuốc”. Khi nhìn hình một cái chai “đóng vai” một con sói, một đứa trẻ sẽ chỉ vào cổ chai và nói: “Đây là miệng của con sói”. Nếu người thực hiện thí nghiệm chỉ vào nút cái chai, rồi hỏi: “Còn đây là cái gì?”, đứa trẻ trả lời: “Con sói đã bắt được cái nút chai và đang ngậm chặt bằng hàm răng của nó”.

Trong tất cả các ví dụ ở trên, chúng ta thấy có một điểm chung, đó là cấu trúc thông thường của các đồ vật (cái nút chai) được sửa đổi dưới tác động của “ý nghĩa mới” mà nó vừa có được (con sói ngậm cái nút chai). [Đứa trẻ], để đáp lại việc một cái đồng hồ ngụ ý một hiệu thuốc, tức là nó phản ứng lại một đặc điểm của cái đồng hồ hoặc đặc điểm liên quan đến viên thuốc hay

lối vào hiệu thuốc được cô lập [isolated] rồi đảm nhận chức năng của một ký hiệu-biểu trưng hoặc một sự chỉ dẫn mới mà có *làm như thế* thì chiếc đồng hồ mới ngụ ý hiệu thuốc. Cấu trúc thông thường của các đồ vật (cái nút chai) kể từ lúc này được phản ánh trong cấu trúc mới (hàm răng con chó sói và cái nút chai), và sự thay đổi này về cấu trúc là rất mạnh mẽ, cho nên trong một số thí nghiệm, chúng tôi nhiều khi dùng nó để truyền dẫn ý nghĩa biểu trưng của một vật. Ví dụ, trong tất cả các buổi tiến hành thí nghiệm về trò chơi, chúng tôi dùng một chiếc đồng hồ bỏ túi để ngụ ý một hiệu thuốc, trong khi các đồ vật khác thường xuyên thay đổi ý nghĩa rất nhanh. Khi chọn một trò chơi mới, chúng tôi đặt cũng vẫn chiếc đồng hồ ấy xuống và giải thích theo đúng qui trình mới, “Bây giờ, đây sẽ là tiệm bánh”. Một đứa trẻ ngay lập tức đặt một cây bút theo vị trí chéo cạnh trên mặt chiếc đồng hồ, chia nó thành hai nửa và chỉ vào một phần nửa rồi nói: “Đồng ý, đây là hiệu thuốc, còn đây là tiệm bánh ngọt”. Như thế, cái ý nghĩa cũ [của chiếc đồng hồ] trở nên độc lập-tự tồn [independent] và hoạt động như một phương tiện cho một ý nghĩa mới có thêm được. Chúng tôi cũng phân biệt được [discern] việc có thêm ý nghĩa độc lập này xảy ra ở bên ngoài trò chơi diễn ra trước mắt; nếu một con dao bị rơi xuống sàn, một đứa trẻ sẽ kêu lên: “Bác sĩ vừa ngã kia”. Như vậy, con dao có thêm được một chức năng của dấu hiệu [sign function], với một “lịch sử phát triển” của riêng nó, tức là lúc này con dao độc lập với cử chỉ của đứa trẻ. Đây chính là chủ nghĩa biểu trưng bậc hai [second-order symbolism], và bởi vì nó phát triển ở trong trò chơi, cho nên chúng tôi xem trò chơi giả đò [make-believe play] như là yếu tố đóng góp quan trọng cho sự phát triển của ngôn ngữ viết – một hệ thống của biểu trưng bậc hai [secondorder symbolism].

Cũng như trong trò chơi, trong vẽ cũng vậy, tầng biểu nghĩa ban đầu xuất hiện như biểu trưng bậc nhất. Như chúng tôi đã chỉ ra, các bức vẽ đầu tiên là có nguồn gốc từ các cử chỉ của bàn tay (được trang bị bút chì) và cử chỉ ấy cấu thành tầng ý nghĩa đầu tiên. Chỉ từ sau đó trở đi, biểu trưng đồ họa [graphic representation] mới bắt đầu, một cách độc lập, ngụ ý một đồ vật. Bản chất của mối quan hệ này [giữa “lần thứ nhất” và “lần sau đó trở đi”] là những dấu vết đã được ghi ra trên giấy nay được đặt cho một cái tên thích hợp.

H. Hetzer đã tiến hành nghiên cứu thực nghiệm về miêu tả bằng ký hiệu biểu trưng [symbolic representation] về các đồ vật – rất quan trọng trong việc học viết – phát triển thế nào ở trẻ từ 3 đến 6 tuổi¹⁾. Bà đã thực hiện bốn loạt thực nghiệm cơ bản. Loạt đầu tiên là để nghiên cứu chức năng biểu trưng [symbol] trong trò chơi của trẻ em. Trong khi chơi, trẻ em phải miêu tả một người cha hoặc một người mẹ làm những công việc bình thường hằng ngày. Trong khi chơi, trẻ phải giả đồ diễn xuất với một số đồ vật đặc thù được cung cấp, việc này giúp cho nhà nghiên cứu có thể theo dõi chức năng biểu trưng được gán cho các đồ vật trong trò chơi. Loạt thứ hai liên quan tới vật liệu xây dựng [building materials] và loạt thứ ba liên quan đến vẽ bằng bút chì màu. Ở cả hai loạt thực nghiệm này, nhà nghiên cứu đều đặc biệt chú ý tới thời điểm các đồ vật được gọi tên theo các ý nghĩa thích hợp. Loạt thứ tư, dưới hình thức một trò chơi về bưu điện, để nghiên cứu mức độ mà trẻ em có thể nhận biết sự kết hợp một cách thuần túy vô đoán của các dấu hiệu. Thí nghiệm này sử dụng trò

1- H. Hetzer, *Die Symbolische Darstellung in der fruhen Windhert*, (Vienna: Deutscher Verlag fur Jugend und Volk, 1926), tr. 92 [Miêu tả bằng hình ảnh ở tuổi ấu nhi].

chơi với các tờ giấy nhiều màu sắc để ngụ ý đó là [denote] các loại bưu phẩm khác nhau: điện tín, nhật báo, lệnh chuyển tiền, bưu kiện, thư, bưu thiếp v.v.. Như vậy, các thực nghiệm này chủ định tìm ra mối liên hệ của các hình thức hoạt động khác nhau, các hoạt động này có một đặc điểm chung duy nhất ở chức năng biểu trưng [symbolic function], và thử liên kết tất cả với sự phát triển của ngôn ngữ viết, như chúng tôi đã làm trong các thực nghiệm của mình.

Hetzer đã chỉ ra được một cách rõ ràng ý nghĩa biểu trưng nào [symbolic meaning] xuất hiện trong trò chơi thông qua các cử chỉ tượng trưng và ý nghĩa nào xuất hiện thông qua các từ ngữ [word]. Ngôn ngữ vị kỉ [ngôn ngữ bên trong hay là ngôn ngữ tự nói với chính mình: egocentric language^[1]] của trẻ em được bộc lộ rất nhiều trong những trò chơi này. Trong khi một số đứa trẻ miêu tả mọi thứ bằng sử dụng sự vận động, bằng bắt chước, không sử dụng lời nói chút nào xét như một nguồn biểu trưng, thì với những đứa trẻ khác, hành động lại đi kèm với lời nói: chúng vừa làm vừa nói. Với nhóm trẻ thứ ba, sự diễn đạt thuần túy bằng lời nói, tức không được hỗ trợ bởi bất cứ hoạt động nào, đã bắt đầu chiếm ưu thế. Cuối cùng, nhóm trẻ thứ tư không “chơi” chút nào, và lời nói trở thành phương thức miêu tả duy nhất, đồng thời sự bắt chước hay các cử lùì dần vào hậu cảnh. Tỷ lệ các hành động chơi thuần túy giảm dần theo tuổi, trong khi lời

1- Phát hiện lớn nhất trong đời một đứa trẻ là khi nó phát hiện ra rằng “mỗi vật đều có tên gọi của nó” Đây thực sự được gọi là một sự “khủng hoảng phát triển”, nó được biểu lộ qua việc đứa trẻ bắt đầu chủ động (hay là tích cực) mở rộng vốn từ của nó bằng cách đặt câu hỏi: cái này được gọi tên là gì? Trẻ lên 3 rất hay đặt câu hỏi – trẻ lên 3 cả nhà học nói mà. Đây cũng là giai đoạn ngôn ngữ bên ngoài chuyển đổi vào ngôn ngữ bên trong – tầm quan trọng của trò chơi (nhđ).

nói dần chiếm ưu thế. Kết luận quan trọng nhất được rút ra từ nghiên cứu về sự phát triển này, như tác giả đã nói [Hetzler], là sự khác biệt trong trò chơi giữa đứa trẻ 3 tuổi và đứa trẻ 6 tuổi, sự khác biệt không nằm ở khả năng nhận ra các dấu hiệu, mà ở phương thức mô tả khác nhau được đứa trẻ sử dụng. Theo quan điểm của chúng tôi, đây là một kết luận vô cùng quan trọng; nó chỉ ra rằng việc miêu tả bằng dấu hiệu biểu trưng trong trò chơi về bản chất là một hình thức đặc thù của ngôn ngữ, hình thức này xuất hiện sớm ở trẻ em, nó trực tiếp dẫn tới ngôn ngữ viết.

Khi một sự phát triển bắt đầu, quá trình gọi tên [đồ vật] nói chung dịch chuyển xa hơn, hướng tới sự bắt đầu của quá trình này, và theo cách như vậy, bản thân quá trình này là có giá trị tương đương với việc viết ra một từ vừa được đặt tên. Thậm chí một đứa trẻ 3 tuổi cũng hiểu được chức năng mô tả theo cách biểu trưng đối với trò chơi lắp ghép [toy construction], trong khi một đứa trẻ 4 tuổi biết gọi tên sản phẩm lắp ghép ngay cả trước khi chúng bắt tay vào việc lắp ghép. Tương tự, khi quan sát trẻ em vẽ, chúng ta thấy trẻ 3 tuổi vẫn chưa ý thức được ý nghĩa biểu trưng của một hình vẽ; chỉ đến quãng 7 tuổi thì mọi đứa trẻ mới hoàn toàn thuần thục được điều này. Đồng thời, phân tích của chúng tôi về các bức vẽ của trẻ em cũng chỉ ra một cách dứt khoát rằng, từ quan điểm tâm lý học, chúng ta nên coi các bức vẽ như vậy như một dạng ngôn ngữ đặc thù của trẻ em.

SỰ PHÁT TRIỂN CHẤT BIỂU TRƯNG TRONG BỨC VẼ CỦA TRẺ EM

K. Buhler đã đúng khi nhận xét rằng vẽ [drawing] bắt đầu xuất hiện ở trẻ em khi ngôn ngữ nói đã đạt được sự tiến bộ lớn

và đã trở thành có tính thói quen^[1]. Sau đó, ông còn nói, ngôn ngữ nói, nói chung, chi phối và định hình gần như toàn bộ đời sống nội tâm của đứa trẻ theo các quy luật của nó [qui luật của ngôn ngữ]. Các qui luật của ngôn ngữ cũng chi phối và định hình cả lĩnh vực vẽ ở trẻ em.

Trẻ em bắt đầu vẽ bằng trí nhớ. Nếu được yêu cầu vẽ mẹ đang ngồi đối diện với chúng hoặc vẽ một vật ở trước mặt, đứa trẻ vẽ mà không cần nhìn vào “nguyên mẫu” [the original], trẻ em không vẽ cái gì chúng nhìn thấy, mà vẽ cái gì chúng biết^[2].

1- K. Buhler, *Mental Development of the Child* [Sự phát triển tâm trí của trẻ em].

2- Tham khảo Georges Henri Luquet (1876-1965): Kể từ đầu thế kỷ 20 người ta đã bắt đầu nghiên cứu về các bức vẽ của trẻ em, thậm chí “hội họa trẻ em”. Georges-Henri Luquet, học trò của triết gia Pháp Henri Bergson (Bergson có ảnh hưởng rất lớn tới Maria Montessori, “bà cô tổ” của giáo dục mầm non, đã nghiên cứu hoạt động vẽ của trẻ em dưới góc độ phát triển. Có hai kết luận bao trùm: (1) ở trẻ em vẽ là “chơi” song là hoạt động nghiêm túc, tức là có nguyên tắc, có luật chơi nghiêm chỉnh; (2) trẻ em vẽ cái nó nghĩ trong đầu chứ không vẽ cái nó nhìn thấy (điều này lý giải tại sao các bức vẽ của trẻ thơ lại hấp dẫn các họa sĩ tiền phong ở đầu thế kỷ 20). Vì thế đừng bao giờ hỏi “em vẽ cái gì thế?”. Đứa trẻ (dưới 7-8 tuổi) không thể trả lời được hay nói các khác nó vẽ xong thì mới biết mình vẽ cái gì.

Luquet phân sự phát triển năng lực vẽ của trẻ em theo 4 giai đoạn như sau:

- Cho tới 2 tuổi: trẻ em có bản năng vẽ nguyệt ngoại (gribouillage). Nó cứ “vẽ” vậy thôi, nó vẽ bằng bất cứ vật gì có trong tay. Đầu tiên nó nguyệt một nét, nó bỗng thấy thích thú với “sản phẩm” của mình, nó nguyệt tiếp nét nữa, và cứ tiếp tục như thế nếu nó có điều kiện được vẽ.

- Giai đoạn từ 3-4 tuổi là giai đoạn “hiện thực thất bại” (réalisme manqué): đứa trẻ muốn vẽ một vật (có thể do thấy cô đề nghị vẽ) song nó không thể vẽ được theo ý mình do chưa có đủ sự khéo léo và sự chắc chắn của bàn tay và các cơ vận động liên quan đến bàn tay. Vì lẽ đó bức vẽ của trẻ em ở giai đoạn này thường “khó hiểu” đối với người lớn.

- Giai đoạn từ 4-8 tuổi là giai đoạn “hiện thực trí tuệ” (réalisme intellectuel): trẻ vẽ cái gì nó biết chứ không vẽ cái nó nhìn thấy. Ví dụ: trẻ vẽ một chiếc xe hơi có người lái ngồi ở bên trong với đầy đủ hai chân. Nếu được hỏi tại sao em lại vẽ cả chân của người lái xe thì có thể nó sẽ trả lời là bởi vì người (có

Thông thường, những bức vẽ của trẻ em không chỉ bất chấp [disregard], mà còn mâu thuẫn trực tiếp với sự tri giác thực tế về đối tượng. Buhler gọi là “những bức vẽ X-quang” [x-ray drawings]. Một đứa trẻ sẽ vẽ một hình người có mặc quần áo, nhưng đồng thời sẽ đưa vào cả chân, bụng, ví tiền trong túi quần của người đó và thậm chí tiền trong cái ví – nghĩa là những thứ mà đứa trẻ biết nhưng không thể nhìn thấy trong trường hợp này. Khi vẽ một hình kỵ mã nhìn nghiêng [in profile], một đứa trẻ sẽ vẽ thêm con mắt thứ hai hoặc vẽ thêm một cái chân thứ hai cho người kỵ mã. Rốt cuộc, những bộ phận rất quan trọng của đối tượng sẽ bị bỏ qua; chẳng hạn, một đứa trẻ sẽ vẽ đôi chân mọc thẳng ra từ cái đầu, bỏ sót cái cổ hoặc phần thân người, hoặc sẽ kết hợp các bộ phận riêng lẻ của một hình.

Như Sully đã cho thấy, trẻ em không cố gắng miêu tả [representation]; trẻ em là những người theo chủ nghĩa biểu trưng [symbolist] hơn là theo chủ nghĩa tự nhiên [naturalist] và

thể nó nhớ lại bố, mẹ nó) phải có chân. Đứa trẻ chưa hiểu được (nguyên tắc tri giác) là chỉ có thể nhìn thấy đầu (qua cửa kính) chứ không thể nhìn thấy đôi chân (bị cánh cửa xe che khuất).

- Giai đoạn từ 8-9 tuổi là giai đoạn “hiện thực thị giác” (réalisme visuel): trẻ bắt đầu biết vẽ hiểu theo nghĩa biểu hình (représentation). Các bức vẽ lúc này mới có hình thù rõ ràng cho nên “dễ hiểu” đối với người lớn. Trẻ bắt đầu biết sử dụng luật viễn cận (điều này cũng lý giải tại sao các bức vẽ của trẻ em sau 5-6 tuổi không còn hấp dẫn các họa sĩ “hiện đại” vốn đã từ bỏ lối vẽ hàn lâm kiểu thời Phục Hưng là thời kỳ khai sinh và sử dụng nhiều luật viễn cận).

- Tóm lại, có thể thấy vẽ là hoạt động tự nhiên của con người và nó xuất hiện rất sớm ở con người. Và bản năng vẽ, giống như tư duy, hay nói cho đúng vẽ là tư duy, phát triển theo các giai đoạn. Thấy cô có muốn can thiệp cũng không được. Song thấy cô có thể, nói như phương châm giáo dục của Bà Montessori, người giáo viên sau khi đã chuẩn bị xong môi trường làm việc cho trẻ em thì hãy ngưng can thiệp, và để phòng xa thói quen thích can thiệp thì hãy “tự trói mình vào cột” (lời của Montessori). (nhđ).

chúng tuyệt nhiên không quan tâm tới sự tương đồng tuyệt đối hay chính xác, chúng chỉ ham muốn [desire] những chỉ dấu có tính bề mặt nhất [superficial]¹⁾. Chúng ta không thể giả định rằng trẻ em biết người [people] không tốt hơn so với chúng miêu tả người; đúng hơn, trẻ em cố gắng đặt tên [name] hoặc chỉ định tên [designate] hơn là cố gắng miêu tả lại [represent]. Trí nhớ của một đứa trẻ ở độ tuổi này không sản sinh ra một sự miêu tả đơn thuần những hình ảnh có tính biểu trưng. Nói chung, trí nhớ của trẻ em sản sinh ra những khuynh hướng có tính tổ chất [predisposition] cho các phán đoán [judgment] mang những đặc tính của ngôn ngữ hoặc có thể được ngôn ngữ phú cho những đặc tính như vậy. Chúng tôi thấy rằng khi một đứa trẻ bộc lộ cái kho ký ức của nó vào trong bức vẽ, thì nó cũng làm như vậy trong cách thức của ngôn ngữ nói – tức kể một câu chuyện. những ký ức chất chồng trong bộ nhớ của mình qua tranh vẽ, trẻ sẽ làm điều này theo phương thức lời nói – kể ra một câu chuyện. Phương thức này có một đặc điểm quan trọng đó là sự trừu tượng ở một mức độ nhất định, mà mọi sự miêu tả bằng lời nói đều nhất thiết đòi hỏi phải có. Như vậy, chúng tôi thấy rằng vẽ [drawing] là ngôn ngữ đồ họa [graphic speech] phát sinh trên cơ sở ngôn ngữ nói [verbal speech]. Hiểu theo nghĩa này, các lược đồ [scheme] phân biệt những bức vẽ đầu tiên của trẻ em làm ta nhớ lại điều này: các khái niệm ngôn ngữ [verbal concept] chỉ truyền đạt các đặc điểm có tính bản chất của các vật. Điều này cho phép chúng ta có cơ sở để coi lĩnh vực vẽ của trẻ em là giai đoạn chuẩn bị cho sự phát triển của ngôn ngữ viết.

1- J. Sully, *Studies of Childhood* (London, 1895) [Những nghiên cứu về tuổi thơ].

Tuy nhiên, sau đó khi trẻ em phát triển tiếp thì vẽ không chỉ là việc đưa trẻ tự hiểu trong đầu một cách máy móc [self-understood and mechanical]. Có một thời điểm kịch tính [critical], trẻ em chuyển từ việc đơn giản “đánh dấu” trên một tờ giấy sang sử dụng các dấu bút chì [pencil-mark] xét như những dấu hiệu miêu tả hay có ý nghĩa nào đó. Các nhà tâm lý học đều đồng ý rằng trẻ em ắt hẳn phải phát hiện ra rằng những đường kẻ mà chúng vẽ ra có thể mang một ý nghĩa nào đó. Sully minh họa phát hiện này bằng ví dụ về một đứa trẻ vẽ bừa một đường xoắn ốc, mà chẳng có bất kỳ ý nghĩa nào cả, rồi nó đột nhiên nắm bắt được [hay “chợt hiểu”: grasp] một sự tương đồng nào đó và reo lên: “Khói! Khói!”.

Mặc dù quá trình nhận ra [recognizing] này, tức nhận ra cái gì được vẽ ra là cái đã bắt gặp ở giai đoạn đầu đời, nhưng quá trình này vẫn không phải là tương đương với sự phát hiện ra chức năng biểu trưng [symbolic function], như nhiều quan sát đã chỉ ra. Ban đầu, dù một đứa trẻ nhận ra được một sự tương đồng trong một hình vẽ, nó vẫn coi hình vẽ ấy như là một đối tượng tương tự hay cùng loại, chứ không phải là một biểu tượng [tức nó hình dung trong đầu: representation] hay biểu trưng [tức cái thể chân cho vật hay đối tượng: symbol] của đối tượng ấy.

Khi một bé gái được cho xem một bức vẽ con búp bê của mình, em thốt lên: “Một con búp bê giống hệt búp bê của con!”, thì có thể là trong đầu em đang có ý nghĩ đến một vật khác, giống hệt với con búp bê của em. Theo Hetzer, không có bằng chứng xác thực nào buộc chúng ta phải giả định rằng sự so sánh tương đồng của một hình vẽ với một đồ vật thì đồng thời có nghĩa là đứa trẻ có một sự nhận thức [understanding] rằng hình vẽ là

biểu trưng của vật ấy. Đối với bé gái này, hình vẽ ấy không phải là một biểu trưng của một con búp bê, mà là một con búp bê khác giống hệt con búp bê của em. Điều này được chứng minh ở thực tế là trong một giai đoạn dài, trẻ em liên hệ các hình vẽ như thể chúng là các vật. Ví dụ, khi một bức vẽ miêu tả một cậu bé quay lưng về phía người quan sát, đứa trẻ sẽ lật mặt sau của tờ giấy để thử nhìn được cái mặt. Chúng tôi thường xuyên quan sát thấy thậm chí ở những đứa trẻ lên 5, khi trả lời câu hỏi “Mũi và mặt của cậu bé đâu rồi?”, chúng thường lật mặt sau của bức vẽ, và chỉ sau đó mới trả lời “Không có mặt và mũi ở đây, nó không được vẽ”.

Chúng tôi cảm nhận rằng Hetzer đã đúng khi ông khẳng định rằng nên quy sự miêu tả bằng biểu trưng bậc một như là sự miêu tả bằng ngôn ngữ nói, rằng trên nền tảng của lời nói mà tất cả các hệ thống dấu hiệu khác được tạo ra. Thật vậy, sự dịch chuyển liên tục hướng tới sự bắt đầu của thời điểm đứa trẻ đặt tên cho một hình vẽ cũng chính là một bằng chứng xác thực về tác động mạnh mẽ của lời nói tới sự phát triển của lĩnh vực vẽ ở trẻ em.

Chúng tôi đã có cơ hội quan sát bằng thực nghiệm cách nào mà việc vẽ của trẻ em trở thành ngôn ngữ thực sự, chúng tôi giao cho trẻ nhiệm vụ miêu tả bằng hình vẽ một cụm từ ít nhiều phức tạp. Điều thấy rõ nhất ở các thực nghiệm này là trẻ ở tuổi đi học có một khuynh hướng là chúng thay đổi từ viết chữ tượng hình [pictographic] thuần túy sang chữ viết biểu ý [ideographic], tức để miêu tả những mối tương quan cá biệt và có ý nghĩa bằng các dấu hiệu biểu trưng trừu tượng. Chúng tôi đã quan sát thấy sự chi phối này của lời nói so với chữ viết ở một trẻ trong tuổi đi học, em đã viết mỗi từ của một câu như mỗi hình vẽ tách biệt.

Chẳng hạn, câu “Em không nhìn thấy những con cừu, nhưng chúng ở đó” được viết lại như sau: một hình người (“Em”), một hình tương tự với đôi mắt bị che (“không nhìn thấy”), hai con cừu (“những con cừu”), một ngón trỏ và một vài cái cây, hai con cừu có thể được nhìn thấy ở phía sau mấy cây đó (“nhưng chúng ở đó”). Câu “Tôi tôn trọng bạn” được diễn tả như sau: một cái đầu (“tôi”), hai hình người, một hình người tay cầm chiếc mũ (“tôn trọng”) còn hình người kia thì mũ ở trên đầu (“bạn”).

Như vậy, chúng ta thấy bức vẽ tuân thủ thế nào câu nói và ngôn ngữ nói thâm nhập thế nào vào bức vẽ của trẻ em. Trong quá trình này, trẻ em thường phải có những phát hiện thực sự để phát minh ra một phương thức miêu tả phù hợp, và chúng ta có thể thấy rằng điều này là có ý nghĩa quyết định đối với sự phát triển của chữ viết và vẽ ở trẻ em.

CHỦ NGHĨA BIỂU TRƯNG TRONG VIẾT CHỮ

Theo nghiên cứu khái quát của chúng tôi, Luria đã thử đặt ra thời điểm của các biểu trưng của chữ viết để ông có thể nghiên cứu nó một cách có hệ thống^[1]. Trong các thực nghiệm của ông, những đứa trẻ chưa biết viết đã gặp khó khăn với bài tập tạo ra một dạng ghi ký hiệu đơn giản nào đó. Chúng được đề nghị nhớ một số cụm từ vượt quá khả năng ghi nhớ của chúng. Khi mỗi đứa trẻ tin chắc rằng mình không thể nhớ được tất cả các cụm từ này, mỗi em được phát một tờ giấy và được yêu cầu đánh dấu hay ghi lại các từ được trình bày theo một cách nào đó.

1- A. R. Luria, “Materials on the Development of Writing in Children,” *Problemi Marksistkogo Vospitaniya*, I (1929) : 143-176 [Tài liệu về sự phát triển chữ viết ở trẻ em].

Chúng thường bị sự gợi ý này gây bối rối và chúng trả lời rằng chúng không biết viết, nhưng người làm thực nghiệm đã cung cấp cho trẻ một quy trình nhất định và kiểm tra mức độ đưa trẻ có thể làm chủ được quy trình ấy và những nét đánh dấu bằng bút chì ở mức độ nào thì không còn đơn giản là các vật đồ chơi và trở thành những ký hiệu làm nhớ lại các cụm từ thích hợp. Ở trẻ từ 3 đến 4 tuổi, các ký hiệu [notation] mà trẻ viết ra không giúp gì cho việc làm nhớ lại các cụm từ, để nhớ lại, trẻ không nhìn vào tờ giấy. Nhưng đôi khi chúng tôi bắt gặp những trường hợp có vẻ lạ lùng, chúng mâu thuẫn rõ rệt với kết quả quan sát có tính phổ biến nói trên. Ở những trường hợp này, đứa trẻ cũng tạo ra những nét chữ nguệch ngoạc hoặc đường thẳng vô nghĩa hoặc không phân biệt được, nhưng khi trẻ nhắc lại các cụm từ, thì như thể nó đang đọc các nét vẽ ấy; đứa trẻ qui chiếu tới những dấu hiệu đặc trưng nào đó và có thể liên tục chỉ ra mà không có sai sót dấu hiệu nào biểu thị cụm từ nào. Một mối quan hệ hoàn toàn mới mẻ đối với những dấu hiệu này và một sự vận động tự củng cố [self-reinforcing] xuất hiện: lần đầu tiên các dấu hiệu trở thành những ký hiệu của thuật ghi nhớ [mnemotechnic symbol]. Chẳng hạn, đứa trẻ viết ra các dấu riêng lẻ ở những chỗ khác nhau của tờ giấy theo cách sao cho liên hệ một cụm từ nào đó với mỗi ký hiệu đánh dấu. Một dạng đặc trưng của phép đo vẽ địa hình [topography] xuất hiện – một ký hiệu ở một góc trang giấy có nghĩa là một con bò, trong khi một ký hiệu khác ở tiếp phía trên có nghĩa là người cạo ống khói. Như vậy, các ký hiệu là những dấu hiệu có tính chỉ dẫn thô sơ [primitive] cho các mục đích ghi nhớ.

Chúng tôi hoàn toàn có lý do để xem tiền thân của chữ viết trong tương lai là nằm ở giai đoạn thuật ghi nhớ này

[mnemotechnic]. Trẻ em cải biến một cách dần dần những ký hiệu đánh dấu [mark] không thể phân biệt được [undifferentiated]. Các dấu hiệu chỉ dẫn [indicatory sign], các ký hiệu đánh dấu [mark] và các nét viết nguệch ngoạc tượng trưng hóa [symbolizing mark] được thay thế bằng những hình vẽ [figure] hoặc những hình ảnh [picture] nhỏ và chúng, đến lượt mình, lại nhường chỗ cho các dấu hiệu [sign]. Các thực nghiệm không chỉ giúp có thể mô tả khoảnh khắc của sự phát hiện mà còn giúp có thể theo dõi được cách thức quá trình ấy xảy ra như một chức năng của những yếu tố nhất định. Ví dụ, nội dung và hình thức của các từ được đưa vào các cụm từ trước tiên và phá vỡ bản chất vô nghĩa của sự ghi ký hiệu [notation]. Nếu chúng ta đưa lượng [quantity] vào vật liệu [material], chúng ta có thể dễ dàng gợi ra một cách ghi ký hiệu [notation] phản ánh lượng này, ngay cả ở trẻ em 4 hay 5 tuổi (Có thể nhu cầu ghi lại lượng chính là cái, xét trên phương diện lịch sử, làm xuất hiện chữ viết). Theo cách tương tự, đưa màu sắc [color] và hình thức [form] cho phép trẻ em phát hiện được nguyên tắc của chữ viết. Chẳng hạn, một cụm từ “giống như màu đen”, “khói đen từ ống khói”, “có tuyết trắng vào mùa đông”, “một con chuột có cái đuôi dài” hay “Lyalya có hai con mắt và một cái mũi” nhanh chóng khiến trẻ thay đổi từ chữ viết xét như các chức năng của cử chỉ chỉ dẫn, sang chữ viết chứa đựng nguyên lý cơ bản của sự miêu tả.

Có thể dễ dàng thấy rằng dấu hiệu chữ viết là những biểu trưng bậc một tại thời điểm này, chúng biểu thị trực tiếp các đồ vật hay các hoạt động [tức ý nghĩa nguyên thủy của vật], và đưa trẻ vẫn chưa đạt tới biểu trưng bậc hai, bởi biểu trưng bậc hai tức là biết viết ra bằng chữ [dấu hiệu chữ viết: written sign] thay cho các biểu trưng bằng lời nói [spoken symbols of words]. Vì

điều này, trẻ em phải tạo ra một phát hiện có tính cơ bản – ấy là không chỉ vẽ các đồ vật, mà còn vẽ cả lời nói. Chỉ phát hiện này mới đưa được nhân loại đến với phương pháp thông minh của chữ viết bằng các từ và các chữ cái; và chính nó cũng đưa trẻ em đến với việc viết chữ. Từ quan điểm sư phạm, sự quá độ này cần phải được thu xếp bằng cách dịch chuyển hoạt động của trẻ em, từ vẽ các đồ vật sang vẽ lại lời nói. Khó có thể xác định được đích xác sự thay đổi này diễn ra như thế nào, bởi vì nghiên cứu thích hợp vẫn còn chưa đưa ra được những kết luận dứt khoát, và các phương pháp dạy viết đã được thừa nhận lại không cho phép quan sát được sự thay đổi này. Chỉ một điều duy nhất là chắc chắn, đó là ngôn ngữ viết của trẻ em phát triển theo cách di chuyển từ vẽ các vật [thing] sang vẽ các từ [word]. Các phương pháp dạy viết, dù khác nhau, đều thực hiện điều này theo các cách khác nhau. Nhiều phương pháp sử dụng các cử chỉ hỗ trợ như một phương tiện để thống nhất biểu trưng chữ viết và biểu trưng lời nói; số khác lại sử dụng các hình vẽ miêu tả các đồ vật thích hợp. Toàn bộ bí quyết của dạy ngôn ngữ viết là chuẩn bị và tổ chức quá trình chuyển đổi tự nhiên này một cách thích hợp. Ngay sau khi quá trình này hoàn tất, trẻ em sẽ nắm được nguyên tắc của ngôn ngữ viết và sau đó vấn đề còn lại chỉ là hoàn thiện phương pháp này mà thôi.

Căn cứ vào hiện trạng của tri thức tâm lý học, quan niệm của chúng tôi về trò chơi giả đồ, vẽ, và chữ viết có thể được coi là những thời điểm khác nhau trong quá trình phát triển về bản chất là có tính thống nhất của ngôn ngữ viết, sẽ dường như là quá cường điệu. Những sự gián đoạn hoặc những bước nhảy vọt từ phương thức hoạt động này sang phương thức hoạt động khác

là quá lớn để mối quan hệ [giữa các phương thức hoạt động] dường như là hiển nhiên. Nhưng các thực nghiệm và việc phân tích tâm lý học lại dẫn chúng tôi đi tới chính kết luận này. Chúng chỉ ra rằng, dù quá trình phát triển của ngôn ngữ viết có phức tạp thế nào, hoặc cho dù nó chưa vững vàng, gián đoạn, rời rạc, và có vẻ có tính bề mặt ra sao, thì thực ra là có một dòng có tính lịch sử thống nhất, nó dẫn tới các hình thức cao nhất của ngôn ngữ viết. Hình thức bậc cao này, mà chúng tôi sẽ chỉ đề cập lướt qua, là có liên quan tới sự quay ngược trở lại của ngôn ngữ viết từ biểu trưng bậc hai thành biểu trưng bậc một. Xét như các biểu trưng bậc hai, các biểu trưng viết hoạt động như là những tên gọi bằng lời nói. Sự nhận thức về ngôn ngữ viết trước tiên được thực hiện qua ngôn ngữ nói, nhưng dần dần con đường này được rút ngắn và ngôn ngữ nói biến mất như một mắt xích trung gian. Để đánh giá từ tất cả các bằng chứng sẵn có, ngôn ngữ viết trở thành biểu trưng trực tiếp, nó được nhận thức theo cách giống hệt như ngôn ngữ nói. Chúng ta chỉ cần thử hình dung những thay đổi to lớn trong quá trình phát triển văn hóa ở trẻ em, nó xảy ra như là kết quả của sự làm chủ ngôn ngữ viết và khả năng đọc và của việc trở nên nhận thức theo cách như vậy về mọi thứ mà tâm hồn con người đã sáng tạo nên trong lĩnh vực của chữ viết.

NHỮNG GỢI Ý CÓ TÍNH THỰC TIỄN

Một cái nhìn tổng quan về toàn bộ lịch sử phát triển của ngôn ngữ viết ở trẻ em dẫn dắt chúng ta một cách tự nhiên đến với ba kết luận mang tính thực hành đặc biệt quan trọng.

Thứ nhất, từ quan điểm của chúng tôi, sẽ là tự nhiên nếu đưa dạy viết vào giáo dục mầm non. Thật vậy, như các thực nghiệm

của Hetzer đã cho thấy, nếu trẻ nhỏ có khả năng phát hiện các chức năng biểu trưng [symbolic function] của chữ viết, thì việc dạy viết phải là trách nhiệm của giáo dục mầm non. Quả thật, chúng tôi thấy nhiều trường hợp chỉ ra rõ ràng ở Liên Xô, việc dạy viết rõ ràng là quá muộn xét theo quan điểm tâm lý học. Đồng thời, chúng tôi biết rằng việc dạy đọc và viết nói chung bắt đầu với trẻ lên 6 tuổi ở hầu hết các nước châu Âu và châu Mỹ.

Nghiên cứu của Hetzer chỉ ra rằng tám mươi phần trăm trẻ em lên 3 có đủ khả năng học để làm chủ được sự kết hợp một cách võ đoán [arbitrary] của dấu hiệu [sign] và ý nghĩa [meaning], trong khi hầu hết trẻ sáu tuổi đều có khả năng thực hiện thao tác này. Dựa trên cơ sở các quan sát của bà, ta có thể kết luận được rằng sự phát triển của trẻ em từ 3 đến 6 tuổi là không liên quan đến khả năng làm chủ các dấu hiệu có tính võ đoán xét như việc làm chủ này liên quan đến sự tiến bộ của khả năng chú ý và trí nhớ. Vì vậy, Hetzer ủng hộ việc bắt đầu cho trẻ em học đọc ở độ tuổi sớm hơn. Quả đúng vậy, bà bất chấp thực tế rằng chữ viết là biểu trưng bậc hai, trong khi những gì bà nghiên cứu là biểu trưng bậc một.

Burt thuật lại rằng mặc dù ở nước Anh, giáo dục phổ cập bắt đầu từ 5 tuổi, nhưng trẻ em từ 3 đến 5 tuổi được phép đến trường nếu trường còn chỗ và trẻ được dạy chữ cái^[1]. Phần lớn trẻ em có thể biết đọc khi lên bốn tuổi rưỡi. Montessori đặc biệt ủng hộ việc dạy đọc và viết ở độ tuổi sớm hơn^[2]. Mọi trẻ em trong trường mẫu giáo của bà ở Italy đều bắt đầu biết viết khi lên bốn

1- C. Burt, *Distribution of Educational Abilities* (London: P. S. King and Sons, 1917) [Sự phân bố các khả năng của giáo dục].

2- M. Montessori, *Spontaneous Activity in Education* (New York: Schocken, 1965) [Hoạt động tự phát trong giáo dục].

tuổi, thông qua các bài luyện tập khởi động trong khi diễn ra các trò chơi tình huống, và trẻ em có thể đọc tốt như học sinh lớp một khi lên 5 tuổi.

Nhưng ví dụ của Montessori cho thấy rõ nhất rằng tình huống này phức tạp hơn nhiều so với nhìn thoáng qua. Nếu chúng ta tạm thời bỏ qua tính chính xác và vẻ đẹp của các con chữ do học trò của bà vẽ ra, và tập trung vào nội dung của những gì các em viết, chúng ta bắt gặp những thông điệp như sau [ở một “Casa Bambini”, Ngôi nhà của trẻ em, của Montessori]: “Chúc mừng lễ Phục sinh kỹ sư Talani và bà hiệu trưởng Montessori. Những lời chúc tốt đẹp nhất đến Bác sĩ Montessori, người hiệu trưởng, cô giáo. Casa Bambini, Via Campania” v. v... Chúng tôi không phủ nhận có thể dạy đọc và viết cho trẻ mầm non; chúng tôi thậm chí còn thấy nên nhận một trẻ nhỏ tuổi hơn nếu nó có đủ khả năng đọc và viết. Nhưng việc dạy học phải được tổ chức theo cách mà đọc và viết là thiết yếu cho điều gì đó. Nếu chỉ để viết những lời chào mừng trang trọng cho nhân viên của trường hay bất cứ cái gì người giáo viên nghĩ ra (và rõ ràng là gợi ý cho đứa trẻ), thì việc tập luyện này sẽ thuần túy mang tính máy móc và có thể sớm trở nên nhàm chán với đứa trẻ; hoạt động của đứa trẻ sẽ không biểu lộ trong bài viết, và nhân cách đang chớm nở sẽ ngừng phát triển. Đọc và viết phải là cái gì đó mà đứa trẻ cần. Ở đây chúng ta có ví dụ sinh động nhất về sự mâu thuẫn cơ bản tồn tại trong việc dạy viết, không chỉ ở trường Montessori mà ở hầu hết các trường học khác cũng vậy, ấy là viết được dạy như một kỹ năng vận động, chứ không như một hoạt động có tính văn hóa phức tạp. Vì thế, vấn đề dạy chữ ở những năm mầm non nhất thiết phải bao gồm một yêu cầu thứ hai: viết phải “phù hợp với

cuộc sống” – theo cách giống hệt như chúng ta đòi hỏi một môn số học “quan yếu” [relevant].

Như vậy, kết luận thứ hai là viết phải có ý nghĩa đối với trẻ em, một nhu cầu có tính nội tại phải được đánh thức ở chúng, và viết phải được tích hợp vào một nhiệm vụ, nhiệm vụ ấy phải có tính thiết yếu và liên quan tới cuộc sống. Chỉ khi đó chúng ta mới có thể chắc chắn rằng viết sẽ phát triển không phải như là một vấn đề của thói quen của bàn tay và ngón tay, mà như là một hình thức thực sự mới mẻ và phức tạp của ngôn ngữ.

Điểm thứ ba, mà chúng tôi đang cố gắng để phát triển lên thành một kết luận mang tính thực hành, đó là viết phải được dạy một cách tự nhiên. Về mặt này, Montessori đã làm được rất nhiều điều. Bà đã cho thấy khía cạnh vận động của hoạt động này quả thực có thể được kết hợp trong quá trình vui chơi của trẻ em, và viết nên được “vun bồi” [cultivated] hơn là “áp đặt” [imposed]. Bà đưa ra một cách tiếp cận lấy “viết” làm động lực phát triển.

Theo con đường này, một đứa trẻ tiếp cận với chữ viết như một “mômen” [tức một cái “đà”: moment] tự nhiên trong quá trình phát triển của nó, và không phải là sự đào tạo từ bên ngoài. Montessori đã chỉ ra rằng mẫu giáo chính là môi trường đích thực cho việc dạy đọc và viết, và điều này có nghĩa rằng phương pháp tốt nhất là phương pháp mà trẻ em không học đọc hay học viết, mà cả hai kỹ năng này được tìm thấy trong các trò chơi tình huống. Vì vậy, điều có tính thiết yếu là “chữ” trở thành các yếu tố của cuộc sống của đứa trẻ, giống hệt như, chẳng hạn, ngôn ngữ nói. Trẻ em có khả năng học đọc và học viết giống hệt như cách trẻ em học nói. Các phương pháp dạy đọc và viết có tính tự nhiên

tức là phải lôi cuốn các hoạt động đặc thù của trẻ em với môi trường của chúng. Đọc và viết phải trở thành có tính thiết yếu đối với trẻ em trong khi chơi. Những gì mà Montessori đã làm được có liên quan đến các khía cạnh vận động của kỹ năng này giờ đây cần được thực hiện trong mối tương quan với khía cạnh bên trong của ngôn ngữ viết và sự tiếp thu có tính chức năng của nó [assimilation]. Dĩ nhiên, cũng cần phải làm cho trẻ em có sự nhận thức bên trong về chữ viết, và cần chuẩn bị sao cho viết sẽ là sự phát triển có tổ chức hơn là sự học tập. Về điều này, chúng tôi chỉ có thể chỉ ra một cách tiếp cận rất tổng quát: theo cách giống hệt như cách mà lao động chân tay và vẽ các đường nét [line-drawing] là những bài tập có tính chuẩn bị cho học sinh của trường Montessori để phát triển các kỹ năng viết, vẽ và vui chơi nên là các giai đoạn có tính chuẩn bị trong sự phát triển ngôn ngữ viết của trẻ. Nhà giáo dục nên tổ chức tất cả những hoạt động này và toàn bộ các quá trình phức tạp của sự quá độ từ một phương thức này của ngôn ngữ viết sang một phương thức khác. Nhà giáo dục nên bám theo, không bỏ qua các thời điểm kịch tính [critical] của nó, cho đến khi phát hiện ra sự thật rằng một đứa trẻ có thể vẽ không chỉ đồ vật mà còn cả lời nói. Nếu chúng tôi ước muốn tóm tắt tất cả các yêu cầu thực tiễn này và diễn đạt chúng bằng một yêu cầu duy nhất, chúng tôi có thể nói rằng trẻ em nên được dạy ngôn ngữ viết, chứ không chỉ dạy viết các chữ cái.

“Ý niệm lớn có tính căn bản cho rằng thế giới không được nhìn như một tổ hợp những vật được tạo thành một cách hoàn chỉnh, mà như là một tổ hợp các quá trình, trong đó các vật dường

như ổn định không kém những hình ảnh của chúng trong đầu óc chúng ta (các khái niệm của chúng ta), đang trải qua những thay đổi không ngừng.

Trong con mắt của triết học biện chứng, chẳng có gì được xác lập cho mãi mãi, không có gì là tuyệt đối hoặc bất khả xâm phạm. Triết học biện chứng nhìn vào mọi thứ và nhìn vào bên trong mọi thứ đều thấy dấu ấn của sự suy tàn tất yếu; không gì có thể cưỡng lại sự suy tàn tất yếu ấy ngoại trừ quá trình bất tận của sự hình thành và hủy diệt, sự tiến lên không ngừng từ thấp đến cao – một quá trình trong đó bản thân triết học chỉ là sự phản ánh đơn thuần ở bên trong bộ não biết tư duy”.

Friedrich Engels, Ludwig Feuerbach

LỜI BẠT

Trong bài viết ngắn này, chúng tôi hi vọng nêu bật một số điều giả định có tính lý thuyết quan trọng hơn cả của Vygotsky, đặc biệt là những giả định có thể là điểm bắt đầu cho nghiên cứu tâm lý học ngày nay. Sau nhiều năm nghiên cứu các bản thảo và các bài giảng của Vygotsky để xuất bản cuốn sách này, chúng tôi thừa nhận rằng lý thuyết của Vygotsky trước hết là có tính qui nạp, nó được xây dựng ở điểm “giữa dòng chảy” [midstream], tức Vygotsky khám phá các hiện tượng đa dạng như trí nhớ, ngôn ngữ bên trong [inner language] và trò chơi. Mục đích của chúng tôi là nghiên cứu một cách có hệ thống các khái niệm có ảnh hưởng lớn nhất tới cá nhân chúng tôi và trên phương diện lý luận khi biên tập các bản thảo của Vygotsky.

Với tư cách người đọc, chúng tôi thấy rằng việc tiếp thu những ý tưởng của Vygotsky đem lại những hệ quả và một động lực riêng. Trước tiên, việc dần hiểu rõ các ý tưởng của Vygotsky giúp ta vượt ra khỏi những sự ảnh hưởng có tính phân cực của các sách tâm lý học hiện nay; ông đưa ra một mô hình cho tư tưởng mới mẻ trong nghiên cứu tâm lý học cho những người hiện bất mãn với tình trạng căng kéo giữa phe theo thuyết hành vi [behaviorist] và phe cổ súy thuyết bẩm sinh [nativists]. Với một số độc giả, Vygotsky có vẻ như đại diện cho một lập trường trung gian; nhưng nếu đọc kỹ ta sẽ thấy vén mở ra sự nhấn mạnh những sự cải biến phức tạp vốn cấu tạo nên sự trưởng thành của con người, sự nhận thức về điều này đòi hỏi một cách đọc tích

cực, có tính thông dự [participation], về phía người đọc.

Đối với Vygotsky, sự phát triển không đơn thuần là một sự tích lũy dần dần những thay đổi có tính thống nhất, mà đúng ra, như ông viết: “một quá trình biến chứng phức tạp, được đặc trưng bởi tính giai đoạn, quá trình phát triển “không bằng phẳng” [unevenness] của các chức năng khác nhau, sự biến đổi hình thể [metamorphosis] hay sự cải biến về chất từ dạng này sang một dạng khác, đan xen với các yếu tố bên ngoài và các yếu tố bên trong, và những quá trình có tính thích nghi” (xem Chương 5). Và quả thật, theo ý nghĩa này, ông quan niệm lịch sử cá nhân và lịch sử của văn hóa là tương tự. Trong cả hai quan niệm này, Vygotsky đều bác bỏ khái niệm về sự phát triển tuyến tính và ông đưa khái niệm này vào sự hình thành khái niệm của ông về sự phát triển mang tính tiến hóa [evolutionary] lẫn “sự thay đổi có tính cách mạng” [tức sự thay đổi “triệt để”, thậm chí “khủng hoảng”: revolutionary]. Đối với ông, việc thừa nhận hai hình thức phát triển có tương quan với nhau này là một thành phần có tính thiết yếu của tư duy khoa học.

Do việc không dễ để khái niệm hóa một quá trình thay đổi biến chứng, nên chúng tôi thấy rằng các khái niệm của ông đã không tạo ra tác động đầy đủ của chúng, cho tới khi chúng tôi đã thử kết hợp nghiên cứu của mình với các ý tưởng có ảnh hưởng sâu xa của ông⁽¹⁾. Quá trình này đòi hỏi phải nghiên cứu kỹ lưỡng, trở đi trở lại, về sự mở rộng của các khái niệm cô đọng nhưng đầy thuyết phục của ông, và vận dụng chúng vào công việc của chúng tôi hoặc vào những quan sát hằng ngày về hành vi của con

1- Xem Nan Elsasser và Vera John-Steiner, “An Interactionist Approach to Advancing Literacy”, *Harvard Educational Review*, 47, no. 3 (August 1977): 355-370 [Một cách tiếp cận]

người. Tính chất bí ẩn của các văn bản của Vygotsky, mặc dù điều này có thể giải thích được do hoàn cảnh sống của ông những năm cuối đời, đã buộc chúng tôi nghiên cứu sâu để hiểu những khái niệm quan trọng nhất của ông. Bằng cách này, chúng tôi có thể lập được những khái niệm ấy, điều đáng chú ý là chúng đã đi từ những ý niệm độc đáo, và bốn mươi năm kể từ sau khi ông mất, chúng vẫn gợi ý triển vọng mới mẻ và đang dờ ở cả lĩnh vực tâm lý học lẫn giáo dục.

CÁC KHÁI NIỆM VỀ SỰ PHÁT TRIỂN

Mỗi chương của sách này đề cập một khía cạnh nào đó của sự thay đổi có tính phát triển như Vygotsky quan niệm. Mặc dù ông rõ ràng đã trung thành với một lập trường lý thuyết dễ thấy là khác với những người có ảnh hưởng ở thời của ông -Thorndike, Piaget, Koffka – song ông vẫn liên tục quay trở lại phân tích phương cách tư duy của họ để làm phong phú, sắc bén tư duy của chính mình. Mặc dù những người cùng thời với ông cũng đề cập đến vấn đề phát triển, nhưng cách tiếp cận của Vygotsky khác với của họ ở chỗ ông tập trung vào tâm lý học con người như được định hình và truyền thừa về mặt văn hóa. Mặt khác, cách tiếp cận theo lối phân tích của Vygotsky khác với các nhà tâm lý học ở sơ kỳ thuyết hành vi. Vygotsky viết:

Mặc dù có những tiến bộ quan trọng có thể được qui cho phương pháp luận theo thuyết hành vi, nhưng phương pháp này bị hạn chế một cách nghiêm trọng. Thách thức quan trọng nhất của nhà tâm lý học là phát hiện và làm sáng tỏ các cơ chế nền tảng của tâm lý phức tạp của con người. Mặc dù phương pháp theo thuyết hành vi là khách quan và phù hợp

cho nghiên cứu các hành động phản xạ đơn giản, nhưng rõ ràng nó thất bại khi áp dụng vào nghiên cứu các quá trình tâm lý phức tạp. Các cơ chế bên trong đặc trưng của những quá trình này vẫn còn chưa được phát hiện.

Cách tiếp cận theo thuyết tự nhiên luận [naturalistic], nói chung, không tính đến sự khác biệt về chất giữa lịch sử loài người và lịch sử của các loài vật. Kiểu phân tích theo thuyết tự nhiên luận đã có sự phân nhánh, đó là hành vi của con người được nghiên cứu mà không quan tâm tới lịch sử phát triển chung của loài người⁽¹⁾.

Vygotsky, ngược lại, nhấn mạnh cách tiếp cận có tính lý thuyết, và do đó nhấn mạnh một phương pháp luận, phương pháp luận của ông thu tóm mọi thứ vào sự thay đổi. Ông cố gắng phác ra biểu đồ của phát triển, điều này phần nào là để chỉ ra những ý nghĩa hàm ẩn về tâm lý học rằng con người là kẻ tham gia tích cực, mạnh mẽ vào sự tồn tại của chính mình và ở mỗi giai đoạn phát triển, trẻ em có thêm được những phương tiện nhờ đó chúng đủ năng lực để tác động tới thế giới của chúng và tới chính mình. Do đó, nhìn vào việc con người làm chủ thế giới và làm chủ chính mình tức là nhìn hướng tới một phương diện có tính cốt yếu, nó bắt đầu vào giai đoạn ấu thơ, đó là sự sáng tạo và khả năng sử dụng những sự kích thích có tính hỗ trợ hay có tính “nhân tạo” [artificial]; nhờ những kích thích này mà một tình huống có tính trực tiếp và sự phản ứng gắn liền với tình huống

1- Chúng tôi dịch đoạn này [tức từ tiếng Nga sang tiếng Anh], , được lấy trong cuốn “Công cụ và Biểu trưng” [Tool and Symbol] và “Sự phát triển của các chức năng tâm lý bậc cao” [Development of Higher Psychological Functions], nó không được đưa vào cuốn sách này. Vygotsky đã sử dụng thuật ngữ “tự nhiên” [natural] một cách rộng rãi trong cả hai cuốn này.

ấy được biến đổi đi bằng sự can thiệp tích cực của con người.

Những sự kích thích có tính hỗ trợ này, chúng là do con người sáng tạo ra, là không có bất kỳ mối liên hệ có tính cố hữu nào với tình huống hiện tại; đúng ra, con người đưa chúng vào như là một phương tiện để thích nghi một cách chủ động. Vygotsky quan niệm rằng những kích thích có tính hỗ trợ là vô cùng đa dạng: chúng bao gồm các công cụ của văn hóa, trẻ em sinh ra ở trong đó, ngôn ngữ của những người liên quan tới đứa trẻ và những phương tiện tài khéo [ingenious] do chính đứa trẻ tự mình tạo ra, trong đó có việc đứa trẻ làm chủ thể xác của chính mình. Một trong những ví dụ nổi bật nhất về sử dụng một thứ “công cụ” như thế [sử dụng thân thể hay “bản thân” như một công cụ] có thể được thấy ở hoạt động vui chơi của trẻ em nghèo, chúng không có điều kiện tiếp cận những đồ chơi được làm sẵn, song, chính những đứa trẻ ấy, vẫn có thể chơi “ngôi nhà”, “tàu hỏa” v.v.. với bất cứ vật nào sẵn có mà chúng có thể tự mình tìm thấy bằng sự tháo vát. Những khám phá có tính lý thuyết về các hoạt động này trong một bối cảnh gắn liền với sự phát triển là một chủ đề trở đi trở lại nhiều lần trong cuốn sách này, bởi lẽ Vygotsky nhìn nhận vui chơi như là phương tiện đầu tiên của sự phát triển văn hóa của trẻ em.

Piaget, như Vygotsky, cũng đề cao một sinh thể hữu cơ có tính chủ động. Cả hai cũng có chung khả năng quan sát trẻ em rất khéo léo. Tuy nhiên, ngoài các kỹ năng quan sát, Vygotsky còn đi xa hơn nhờ sự hiểu biết của ông về chủ nghĩa duy vật biện chứng, quan điểm của ông về sinh vật người [human organism] là rất “mềm dẻo” [plastic] và ông coi môi trường như những tình huống luôn thay đổi về mặt lịch sử hoặc văn hóa mà trẻ em

được sinh ra trong đó và chúng rốt cuộc cũng sẽ thay đổi. Trong khi Piaget nhấn mạnh các giai đoạn phát triển có tính phổ biến, nhấn mạnh nền tảng sinh học, thì Vygotsky nhấn mạnh sự tương tác giữa các điều kiện xã hội luôn biến đổi với cơ chất sinh học [biological substrata] của hành vi. Ông viết: “để nghiên cứu sự phát triển ở trẻ em, người ta phải bắt đầu bằng sự hiểu biết về sự thống nhất có tính biện chứng của hai dòng phát triển khác nhau một cách chủ yếu [sinh học và văn hóa], có thể mới nghiên cứu được một cách đúng đắn quá trình này, như vậy, một nhà thực nghiệm phải nghiên cứu cả hai cấu phần này và các quy luật chi phối *sự ràng buộc lẫn nhau* [interlacement] tại mỗi giai đoạn phát triển của một đứa trẻ”⁽¹⁾.

1- Trong cuốn sách này, nhóm biên tập đã diễn giải [hay hiểu] việc Vygotsky nói tới hành vi của một đứa trẻ khi nó sử dụng các khía cạnh có tính “tự nhiên” nghĩa là ông muốn nói tới những đặc tính được đem lại về mặt sinh vật [tức “tự nhiên” ở đây được hiểu là “tự phát” về mặt sinh học], chẳng hạn những phản xạ xuất hiện ngay từ lúc sinh ra. Ngoài cách hiểu về “tính chất tự nhiên” này, còn có thêm một cách hiểu được lấy từ lời tựa của A. N. Leontiev, A. R. Luria, và B. M. Teplov cho cuốn “Sự phát triển các chức năng tâm lý bậc cao” của Vygotsky.

Nỗ lực của ông [Vygotsky] để chỉ ra rằng không thể quy giản sự hình thành các chức năng tinh thần bậc cao vào quá trình phát triển của các dạng sơ đẳng của chúng đã dẫn tới sự phân chia giả tạo về sự tồn tại của các trình độ phát triển bậc cao trên bình diện di truyền [genetic] và bình diện của sự cùng tồn tại [coexistence] của chúng. Như vậy, chẳng hạn, sự phát triển của trí nhớ được trình bày như là trải qua hai giai đoạn: giai đoạn của trí nhớ mang tính thuần túy tự nhiên, giai đoạn này chấm dứt ở tuổi mẫu giáo và giai đoạn phát triển tiếp theo ở bậc cao hơn, diễn ra như là một quá trình có sự trung gian [mediated]. Sự phát triển của các dạng trí nhớ cùng tồn tại này được Vygotsky giải quyết theo cách như nhau. Một dạng trí nhớ [ở giai đoạn mẫu giáo] là chỉ dựa trên nền tảng sinh học, còn các dạng khác kia là sản phẩm của sự phát triển có tính xã hội hay văn hóa của đứa trẻ. Sự phân biệt đối lập này xuất hiện trong tác phẩm của ông và trong nghiên cứu của những cộng sự của ông đã bị phê phán một cách chính đáng ở giai đoạn đó. Điều này thực sự không có cơ sở: xét cho cùng, ngay cả ở những đứa

Mặc dù công trình của rất nhiều lý thuyết gia tâm lý học, trong đó có Piaget, đã được mô tả một cách đặc trưng là cổ súy tương tác luận [interactionist], song, với tính chất đặc trưng ấy, những tiền đề của cách tiếp cận như vậy vẫn còn thiếu một sự phát biểu thành hệ thống đầy đủ [formulation]. Một số khái niệm được mô tả trong cuốn sách này là cơ sở cho một phân tích về sự phát triển theo cách tiếp cận tương tác luận, nhưng mang tính biện chứng đầy đủ hơn [interactionist-dialectical analysis]. Một trong số những vấn đề có tính phê phán của mọi lý thuyết về sự phát triển là mối tương quan giữa cơ sở sinh học của hành vi và các điều kiện xã hội mà ở trong đó và thông qua đó hoạt động của

trẻ còn rất nhỏ, các quá trình tâm lý được hình thành dưới ảnh hưởng của những sự tương tác bằng lời nói với người lớn và do đó chúng là không có tính “tự nhiên”. Các quá trình trí nhớ của trẻ nhỏ là không “tự nhiên” bởi vì chúng đã bị thay đổi như là kết quả của việc chúng học nói. Chúng ta có thể nói như vậy đối với những trường hợp của sự bảo tồn của trí nhớ kiểu “chụp ảnh”, nó được phân biệt rõ nét ở tính chất “tự nhiên” nhưng rất cuộc kiểu trí nhớ này cũng phải phụ thuộc vào sự biến đổi ở trong con người.

Trong khi chỉ ra sự bất cập của sự phân biệt tương phản giả tạo của Vygotsky giữa các quá trình tâm trí ở dạng tự nhiên (có tính hữu cơ: organic) và quá trình tâm trí bậc cao (văn hóa), chúng ta phải nhấn mạnh rằng sự tương phản này không hề là hàm ý được suy ra từ lập trường lý thuyết chung của ông [Vygotsky].

Mặc dù Vygotsky bị phê phán là đã đặt ra sự đối lập nhị nguyên có tính giả tạo này, giữa tự nhiên và văn hóa, song, như Leontiev và Luria chỉ ra, sự phân biệt này thực ra là một sự phân biệt trừu tượng, nó là một phương tiện để mô tả một quá trình vô cùng phức tạp. “Sự phát triển tâm trí của đứa trẻ là một quá trình liên tục để giành được quyền kiểm soát một cách chủ động đối với các chức năng tâm trí ban đầu là có tính thụ động. Để đạt tới sự kiểm soát này, đứa trẻ học cách sử dụng các dấu hiệu [sign] và bằng cách ấy cải biến các chức năng tâm trí “tự nhiên” này thành các chức năng có tính văn hóa, tức có sự trung giới của dấu hiệu [sign-mediated]”. Edward E. Berg, “Lý thuyết của L. S. Vygotsky về nguồn gốc xã hội và lịch sử của ý thức” [L. S. Vygotsky's Theory of the Social and Historical Origins of Consciousness] (Luận văn tiến sĩ, trường Đại học Wisconsin, 1970), trang 164.

con người diễn ra. Một khái niệm then chốt của Vygotsky, ông đề xuất nó để miêu tả sự tương tác quan trọng nói trên, đó là, sự tương tác ấy là hệ thống học tập của các chức năng [functional learning system⁽¹⁾]. Trong quá trình phát triển khái niệm này, ông đã từ bỏ một cách đáng kể cả tâm lý học hiện có lúc bấy giờ lẫn các khái niệm về học tập vẫn bị trói chặt vào nghiên cứu về hành vi của loài vật.

Vygotsky đã thừa nhận, như những người khác trước ông, rằng các hệ thống chức năng [chức năng tâm trí] là có nguồn gốc ở những phản ứng thích nghi có tính cơ bản nhất của sinh vật, chẳng hạn các phản xạ không điều kiện và các phản xạ có điều kiện. Tuy vậy, đóng góp về mặt lý thuyết của ông là dựa trên mô tả của ông về mối tương quan giữa các quá trình đa dạng này với nhau:

Đặc trưng của các quá trình này là việc chúng có sự tích hợp mới mẻ mỗi quan hệ tương ứng giữa các bộ phận của những quá trình ấy. Cái toàn bộ và các bộ phận của cái toàn bộ cùng phát triển song song với nhau. Chúng ta sẽ gọi các cấu trúc thứ nhất là sơ cấp [elementary]; chúng là những cấu trúc nguyên vẹn xét về mặt tâm lý học [psychological whole], chúng được điều kiện hóa chủ yếu do các yếu tố qui định có tính sinh học [biological determinant]. Các cấu trúc xuất hiện sau đó, tức các cấu trúc xuất hiện trong quá trình phát triển có tính văn hóa, được gọi là các cấu trúc bậc cao... Theo sau mỗi giai đoạn ban đầu là sự phá hủy, tái lập lại của chính

1- "Hệ thống" được hiểu là sự hoạt động của các chức năng tâm lý bậc cao và sự phát triển của các chức năng ấy phải được đề cập như một cái "toàn bộ" chứ không được đề cập cái này tách rời với cái kia (nhđ).

cấu trúc đầu tiên và sự chuyển đổi của nó sang các *cấu trúc bậc cao* hơn về kiểu loại [type]. Khác với các quá trình phản ứng có tính trực tiếp, các cấu trúc muộn hơn này được xây dựng trên cơ sở của việc sử dụng các dấu hiệu và công cụ; các cấu trúc được hình thành mới này kết hợp các phương tiện thích nghi trực tiếp và gián tiếp^[1].

Vygotsky cho rằng các hệ thống tâm lý xuất hiện trong quá trình phát triển [của mỗi đứa trẻ], chúng thống nhất các chức năng riêng biệt thành những tổ hợp hoặc phức hợp mới mẻ. Khái niệm này sau đó đã được Luria phát triển thêm, ông nói rằng các thành phần và các mối tương quan trong đó mà các chức năng có tính thống nhất ấy tham gia vào là được hình thành trong quá trình phát triển của mỗi cá nhân và chúng phụ thuộc vào những kinh nghiệm có tính xã hội của đứa trẻ. Như vậy, về bản chất, các hệ thống chức năng của một người trưởng thành được hình thành do những kinh nghiệm trước đó của họ xét như một đứa trẻ, Vygotsky coi các khía cạnh xã hội của những kinh nghiệm này là có tính quy định [hay là điều kiện hóa: determinative] rất cao, khác với truyền thống lý thuyết nhận thức (trong đó có lý thuyết của Piaget) vốn không cho là đến như vậy.

Trong lý thuyết này của Vygotsky, có lẽ đặc điểm có tính nền tảng nhất của sự thay đổi mang tính phát triển là cách thức mà các chức năng trước đó còn mang tính sơ đẳng và riêng biệt được tích hợp vào trong các hệ thống học tập của các chức năng mới [new functional learning systems]: “Các chức năng tâm lý bậc cao không được đặt chồng lên nhau như thể tầng thứ hai ở trên

1- Đoạn này được trích trong bản dịch chưa xuất bản của “Công cụ và Biểu trưng” [Tool and Symbol].

các “tầng dưới” của các quá trình sơ đẳng; mà chúng đại diện cho các hệ thống tâm lý mới mẻ”. Các hệ thống này là có thể thay đổi và thích nghi một cách tối ưu cho các nhiệm vụ đặc thù mà đứa trẻ đối mặt, cũng như cho các giai đoạn phát triển của đứa trẻ. Cho dù có vẻ như trẻ em học theo cách thuần túy từ bên ngoài đưa vào [external], tức là, làm chủ các kỹ năng mới, học được bất kỳ một thao tác mới mẻ nào, nhưng thực ra đó là kết quả quá trình phát triển của mỗi đứa trẻ và phụ thuộc vào mỗi đứa trẻ. Sự hình thành các hệ thống chức năng học tập mới mẻ là bao gồm một quá trình tương tự như quá trình của sự nuôi dưỡng để một cơ thể trưởng thành, trong quá trình ấy, tại bất kỳ thời điểm cụ thể nào, có những dưỡng chất nào đó được tiêu hóa và đồng hóa, trong khi số khác bị loại bỏ.

Một cách tiếp cận tương tự như của Vygotsky đã xuất hiện trong các cuộc thảo luận hiện nay về vai trò của dinh dưỡng trong sự phát triển. Birch và Gussow đã tiến hành nhiều nghiên cứu liên văn hóa về sự tăng trưởng của thể chất và trí tuệ, hai người đã phát triển tiếp lý thuyết cổ súy sự tương tác như sau: “Môi trường hiệu quả một cách hiện thực [effective] của bất cứ sinh vật nào không bao giờ đơn thuần là tình huống có tính khách quan trong đó một sinh vật tình cờ sống ở trong đó, mà, đúng hơn, đó là sản phẩm của một sự tương tác giữa [một bên là] những đặc điểm riêng có về “cơ thể” và “tinh thần” của mỗi sinh thể hữu cơ [organismic] với [một bên là] bất kỳ những cơ hội nào do môi trường khách quan xung quanh có thể đem lại cho kinh nghiệm”^[1]. Tương tự, Vygotsky lập luận rằng, bởi vì các

1- Herbert G. Birch and Joan Dye Gussow, *Disadvantaged Children: Health, Nutrition and School Failure* (New York: Harcourt, Brace and World, 1970), p. 7 [Trẻ bị thiệt thòi: vấn đề sức khỏe, dinh dưỡng và sự thất bại học đường].

điều kiện lịch sử, trong một mức độ lớn, qui định nên các cơ hội cho sự nghiệm trải của con người là luôn luôn thay đổi, cho nên không bao giờ có bất kỳ một lược đồ có tính phổ quát nào để miêu tả một cách thỏa đáng mối tương quan năng động giữa các phương diện phát triển bên trong và bên ngoài. Do đó, một hệ thống học tập thực sự thiết thực [functional] của đứa trẻ này có thể lại không giống hệt [hay đồng nhất] với của một đứa trẻ khác, mặc dù tại những giai đoạn phát triển nào đó, chúng có những sự tương đồng. Ở đây, cũng vậy, phân tích của Vygotsky khác với của Piaget, Piaget mô tả các giai đoạn có tính phổ biến, có tính đồng nhất cho mọi trẻ em xét như một “hàm số” [function] của độ tuổi.

Quan điểm này của Vygotsky, nó nhắm tới việc gắn “cơ chất” sinh học [substrata] của sự phát triển với việc nghiên cứu về các chức năng đạt được trên phương diện lịch sử và văn hóa, có thể đã bị đơn giản hóa quá mức và dẫn tới những nhận thức sai lệch. Luria, là học trò và cộng sự của Vygotsky, đã tìm cách làm sáng tỏ những ý nghĩa hàm ngụ phức tạp về sinh lý học về sự tiến hóa nhận thức của *Homo sapiens* trong quan điểm nói trên của Vygotsky:

Trong tiến trình của lịch sử, con người đã phát triển các chức năng mới mẻ, sự kiện này không có nghĩa là mỗi chức năng ấy là nhờ có một tập hợp mới các tế bào thần kinh và các “trung tâm” mới mẻ này của chức năng thần kinh bậc cao xuất hiện như những trung tâm được các nhà thần kinh học hăng hái nghiên cứu trong suốt ba thập niên cuối của thế kỷ XIX. Sự phát triển của “cơ quan chức năng” mới [functional organ] diễn ra thông qua sự hình thành các hệ thống chức năng mới [new functional system], sự phát triển này là phương tiện

cho sự phát triển bất tận của hoạt động của não bộ. Vỏ đại não của con người [cerebral cortex], nhờ có nguyên lý này, trở thành một bộ phận của nền văn minh [civilization], trong đó ẩn chứa những khả năng vô biên, và nó [một bộ máy hoàn chỉnh] không đòi hỏi phải có thêm những “bộ phận” có tính hình thái mới mẻ [morphological apparatus] mỗi khi lịch sử tạo ra nhu cầu về một chức năng mới¹.

Trọng tâm nghiên cứu của Vygotsky là xem học tập là có tính “biến đổi cải tiến” [socially elaborated] về mặt xã hội, điều này xuất hiện rõ nhất trong các nghiên cứu của ông về trí nhớ trung gian [mediated memory]. Chính là ở trong quá trình tương tác giữa trẻ em và người lớn mà trẻ nhỏ học tức là chúng nhận diện được những phương tiện hiệu quả một cách thực tế cho việc ghi nhớ – chúng tiếp cận được những phương tiện ấy là nhờ những người có những kỹ năng ghi nhớ đã phát triển cao. Việc nhiều nhà giáo dục không nhận ra quá trình có tính xã hội này, không nhận ra rất nhiều những cách thức mà một người học từng trải [experienced learner] có thể chia sẻ với người học còn chưa phát triển được như họ, đã hạn chế sự phát triển trí tuệ của nhiều học sinh; những năng lực tiềm tàng của chúng [capability] được coi là được qui định về mặt sinh học hơn là được tạo điều kiện dễ dàng hơn về mặt xã hội [socially facilitated]. Ngoài những nghiên cứu về trí nhớ (xem Chương 3), Vygotsky còn khám phá vai trò của kinh nghiệm văn hóa và xã hội xuất phát từ nghiên cứu về trò chơi của trẻ em (xem Chương 7). Trong khi chơi, trẻ em bị phụ thuộc vào nhưng đồng thời chúng lại dùng trí tưởng tượng

1- A. R. Luria, “L. S. Vygotsky and the Problem of Functional Localization”, *Soviet Psychology*, 5, no. 3 (1967): 53-57 [L. S. Vygotsky và vấn đề vị trí thể xác của các chức năng tinh thần].

để cải biến các đồ vật và các dạng hành vi xã hội đã được làm cho có hiệu lực với chúng trong môi trường đặc thù của chúng. Một chủ đề luôn có mặt trong cuốn sách này là khái niệm của chủ nghĩa Marxist về tâm lý học con người được qui định về mặt lịch sử. Một số bản thảo khác của Vygotsky, vẫn chưa được dịch sang tiếng Anh, bàn rộng ra giả thuyết có tính nền tảng này của ông, đó là các chức năng tinh thần bậc cao được hình thành về mặt xã hội và được chuyển giao về mặt văn hóa: “Nếu ta thay đổi các công cụ tư duy sẵn có cho một đứa trẻ, trí tuệ của đứa trẻ ấy sẽ có một cấu trúc khác đi một cách triệt để”^[1].

Thông qua biểu trưng của dấu hiệu [signs], trẻ em có khả năng nội tại hóa [internalize] các phương tiện thích nghi xã hội đã sẵn có cho chúng, nguồn gốc của những phương tiện ấy là ở trong xã hội nói chung. Đối với Vygotsky, một trong những phương diện có tính bản chất của sự phát triển là đứa trẻ không ngừng gia tăng khả năng kiểm soát và điều khiển hành vi của mình, khả năng thành thạo này có được là nhờ sự phát triển của các dạng hoặc các chức năng tâm lý mới và nhờ việc sử dụng các biểu trưng và công cụ trong quá trình phát triển này. Càng lớn lên về sau, trẻ em mở rộng những ranh giới nhận thức của mình, chúng tích hợp các biểu trưng được biến đổi cải tiến về mặt xã hội [socially elaborated] vào trong ý thức (chẳng hạn các giá trị xã hội và niềm tin, kiến thức tích lũy về văn hóa, và những khái niệm của cuộc sống thực tế được mở rộng thành các khái niệm khoa học).

Trong cuốn *Thought and Language* [Tư duy và ngôn ngữ], Vygotsky trình bày một luận điểm rất tinh tế, ông chứng minh

1- E. Berg, “Vygotsky’s Theory”, p. 46 [Lý thuyết của Vygotsky].

rằng ngôn ngữ, nó chính là phương tiện nhờ đó mới có sự phản tư [reflection] và nhờ đó mới có được sự cải biến đối với kinh nghiệm, là một quá trình có tính cá nhân cao độ và đồng thời lại có tính xã hội ở bề sâu ở mỗi con người. Ông thấy mối tương quan giữa cá nhân và xã hội như một quá trình biện chứng, quá trình ấy, tựa như một dòng sông và các nhánh sông, kết hợp và phân tách các yếu tố khác nhau của cuộc sống con người. Đối với Vygotsky, chúng không bao giờ là những đối cực đóng băng.

Cho đến nay, hành vi sử dụng-dấu hiệu được xem là quan trọng nhất trong sự phát triển của trẻ em chính là ngôn ngữ. Thông qua ngôn ngữ, trẻ em tự giải phóng chính mình khỏi rất nhiều ràng buộc trực tiếp của môi trường của chúng. Trẻ em tự chuẩn bị chính mình cho hoạt động sẽ làm; chúng lên kế hoạch, ra lệnh và kiểm soát hành vi của chính mình và hành vi của người khác. Ngôn ngữ nói [speech] cũng là một ví dụ tốt nhất về sử dụng dấu hiệu, một khi đã được nội tại hóa, nó trở thành một bộ phận có tính thâm nhập rộng và sâu của các quá trình tâm lý bậc cao; đứa trẻ nói tức là hành động [act] để tổ chức, thống nhất và tích hợp nhiều khía cạnh rời rạc khác nhau của hành vi, chẳng hạn tri giác, trí nhớ và giải quyết một vấn đề (xem Chương 4). Vygotsky mở ra cho độc giả ngày nay một con đường, một con đường có tính khuyến khích giải quyết một vấn đề gây tranh cãi luôn tái diễn, đó là mối tương quan giữa các quá trình phát triển “bên ngoài” [overt] và các quá trình phát triển “bên trong” [covert].

Các công cụ và các dấu hiệu biểu trưng không dùng đến lời nói [nonverbal], cũng không khác gì các từ ngữ [word], chúng cung cấp cho người học những cách thức hiệu quả, nhờ đó các nỗ lực thích nghi hoặc giải quyết một vấn đề trở nên hiệu quả hơn.

Vygotsky thường minh họa những phương tiện muôn màu muôn vẻ của sự thích nghi của con người, các ví dụ được rút ra từ các xã hội chưa có nền công nghiệp [nonindustrialized]:

Đếm ngón tay [counting fingers] đã có thời là một thành tựu văn hóa quan trọng của loài người. Nó có tác dụng như một cầu nối giữa sự tri giác về lượng một cách trực tiếp [quantative perception] và hành động đếm. Theo cách này, người Papua ở New Guinea đã bắt đầu đếm từ ngón út của bàn tay trái, rồi tiếp tục sang các ngón còn lại trên bàn tay trái, sau đó thêm bàn tay phải, cẳng tay, khuỷu tay, vai trái, vai phải, v.v.. rồi kết thúc bằng ngón út của bàn tay phải. Khi như vậy chưa đủ, họ thường sử dụng các ngón tay của người khác, hoặc ngón chân của chính mình, hoặc những cái que, vỏ sò và các vật nhỏ có thể cầm tay. Chúng ta có thể quan sát thấy ở các hệ đếm sơ khai cái quá trình giống hệt như ở các dạng đã phát triển thực sự, quá trình ấy hiện diện dưới dạng sơ đẳng ở trong quá trình phát triển về lập luận của một đứa trẻ với các con số.

Tương tự, việc thắt nút dây [tying of knots] để nhắc đừng quên điều gì là có liên hệ với tâm lý trong cuộc sống hằng ngày. Một người phải nhớ một điều gì đó, phải thực hiện một yêu cầu nào đó, phải cái này, cái kia, tìm một vật gì đó. Do không tin vào trí nhớ của mình hoặc không muốn phụ thuộc vào trí nhớ, người ấy thường thắt nút chiếc khăn tay hoặc sử dụng một mẹo tương tự, chẳng hạn dán một mẩu giấy nhỏ lên mặt sau chiếc đồng hồ bỏ túi của mình. Kể từ đó về sau, cái nút thắt ấy được gán định là nhắc nhở người ấy phải làm gì. Và mẹo này thường thực hiện thành công chức năng này.

Đây, một lần nữa, lại là một hoạt động có tính thao tác không thể tưởng tượng nổi hoặc không thể xảy ra trong trường hợp của loài vật. Ngay trong chính sự ra đời của một phương tiện có tính nhân tạo để hỗ trợ việc ghi nhớ, sự chủ động tạo ra và sử dụng một kích thích như một công cụ để ghi nhớ, chúng ta thấy được một đặc điểm mới về nguyên lý chỉ có ở hành vi của con người^[1].

Hành vi sử dụng công cụ và sử dụng dấu hiệu là có chung một số thuộc tính quan trọng; cả hai đều bao hàm hoạt động được trung giới [mediated activity]. Song hai hành vi này cũng dị biệt với nhau: theo Vygotsky, một mặt, dấu hiệu được hướng vào bên trong, dấu hiệu là một phương tiện có ảnh hưởng tâm lý, nó nhắm tới việc làm chủ bản thân; mặt khác, công cụ [tools] lại hướng ra bên ngoài, nó nhắm tới việc chiến thắng tự nhiên. Sự phân biệt này giữa dấu hiệu và công cụ là một ví dụ tuyệt vời, nó cho thấy khả năng phân tích của Vygotsky, ông can thiệp vào các khía cạnh của kinh nghiệm của con người, chúng tương tự nhau hoặc khác nhau về loại. Một số ví dụ khác là về vấn đề tư duy và ngôn ngữ, trí nhớ trực tiếp và trí nhớ trung gian, và trên một phạm vi rộng hơn là cái sinh học [the biological] và cái văn hóa [the cultural], cá nhân và xã hội.

Vygotsky mô tả trong một đoạn văn súc tích sự biến đổi tâm lý qua hai giai đoạn, ông nắm bắt được cách thức trong đó đứa trẻ nội tại hóa các kinh nghiệm có tính xã hội, ông cũng mô tả một động lực mà ông tin rằng nó hiện diện xuyên suốt

1- Dịch từ bản thảo cuốn *Development of Higher Psychological Functions* [Sự phát triển của các chức năng tâm lý bậc cao] đoạn văn dịch này không được đưa vào sách này.

toàn bộ cuộc đời con người: “Trong sự phát triển văn hóa của mỗi đứa trẻ, mọi chức năng đều xuất hiện hai lần, trên hai cấp độ. Đầu tiên là cấp độ xã hội và sau đó là cấp độ tâm lý; đầu tiên, là giữa con người với nhau xét như một phạm trù *tâm lý xã hội* [interpsychological], và sau đó là bên trong đứa trẻ, xét như một phạm trù *tâm lý cá nhân* [intrapsychological]. Điều này cũng đúng với sự chú ý có chủ định [voluntary attention], với trí nhớ có tính luận lý [logical memory] và với sự hình thành các khái niệm [formation of concepts]. “Bên dưới mọi chức năng bậc cao đều có các mối tương quan thực sự giữa những cá nhân con người” (Chương 4). Đứa trẻ sơ sinh trong vài tháng đầu đời nó sống giữa muôn vàn âm thanh hỗn độn, điều này làm cho đầu óc nó không thể có sự phân biệt âm thanh này với âm thanh khác [buzzing confusion⁽¹⁾], cha mẹ hỗ trợ đứa trẻ bằng cách chỉ ngón

1- “The blooming buzzing confusion”: đây là cụm từ rất nổi tiếng và được dẫn dụng rất nhiều của nhà tâm lý học người Mĩ William James (1842-1910), người được coi là cha đẻ của tâm lý học *đích thực* ở Mĩ. Câu này nằm trong tiểu mục “The Exteriority of Objects of Sensation” [Tính ngoại tại của các đối tượng của cảm giác] trong tác phẩm thời danh *Principles of Psychology* của ông xuất bản lần đầu tiên năm 1890, tái bản có sửa chữa và rút gọn năm 1892 với đầu đề *Psychology, Briefer Course*. Cho tới William James, quan điểm thịnh hành trong tâm lý học đều cho rằng các tính chất của sự vật bên ngoài được cảm nhận trước tiên ở trong ý thức của ta rồi sau đó mới được phóng chiếu ra ngoài nhờ một hành động của ý thức ở cấp độ cao hơn cấp độ của sự cảm tính – một quan điểm duy lý triệt để. Trẻ sơ sinh trong những tuần đầu tiên (chỉ ngủ là chính), trí óc của chúng giống như ở trong một trạng thái “mộng du”, nó tiếp nhận cùng một lúc nhiều ấn tượng từ bên ngoài nó bằng một “ý thức duy nhất” (ý thức thuần túy: pure conscience) thông qua ngũ quan – cái “biết” ở trình độ cảm năng – cho nên thế giới bên ngoài là cái “một”, cái không được phân biệt song lại vô cùng phong phú, đó là cơ sở để xây dựng nên sự nhận thức sau này về thế giới bên ngoài (biết nhận ra sự vật này với sự vật kia, rồi mối quan hệ giữa các sự vật v.v..). Ta nhớ lại Jean Piaget: ở trình độ cảm giác-vận động, trẻ vẫn chưa phân biệt được thân xác nó và vật ở bên ngoài thân xác như là những sự vật, những “đối tượng” của tinh thần. Nhưng tri thức cảm giác-vận động là những viên

tay vào các đồ vật và bế đứa trẻ tới gần vị trí của các đồ vật và vị trí có ý nghĩa thích hợp với các đồ vật ấy (đồ chơi, cái tủ lạnh, cái tủ quần áo, cái xe đẩy em bé), làm như vậy tức là đang giúp đứa trẻ bỏ qua những đặc điểm khác không thích hợp của môi trường (chẳng hạn những đồ vật của người lớn như sách, các dụng cụ v.v.). Lúc này sự chú ý của đứa trẻ được qua trung gian xã hội, nó phát triển để trở thành sự chú ý có chủ định, mang tính độc lập hơn, đứa trẻ sẽ dần dần biết cách sử dụng trí nhớ này để phân loại môi trường xung quanh nó.

Ngược lại với phát biểu nổi tiếng của J. B. Watson, người đã viết về tư duy như là “ngôn ngữ phụ” [subvocal language], còn Vygotsky trong *Thought and Language* [Tư duy và ngôn ngữ], mô tả đứa trẻ đang trưởng thành thì nó nội tại hóa ngôn ngữ xã hội như thế nào để biến nó thành ngôn ngữ cá nhân, và hai phương diện này của sự nhận thức ban đầu độc lập với nhau rồi sau này được kết hợp với nhau như thế nào: “Cho tới một thời điểm nào đó, hai ngôn ngữ này đi theo các dòng khác nhau, chúng độc lập với nhau ... Tại một thời điểm nhất định, hai dòng này gặp nhau, và thế là, tư duy trở thành có “tiếng nói” và lời nói trở thành có tính chất của tư duy suy lý [rational]” (trang 44 [bản tiếng Anh]). Bằng cách này, Vygotsky chứng minh tính hiệu quả của việc khái niệm hóa các chức năng có liên hệ với nhau không phải như một cái đồng nhất [identity] mà như là sự thống nhất của hai quá trình khác nhau.

Chúng tôi tin rằng quan niệm này về sự phát triển của con người trong những biểu hiện muôn màu muôn vẻ của nó là có

gạch móng xây nên tòa nhà tri thức của trẻ về thế giới hiện thực ở bên ngoài nó (nhở).

ý nghĩa giá trị cho những nghiên cứu tâm lý học hiện nay. Mặc dù Vygotsky tập trung phần lớn sức lực nghiên cứu vào việc tìm hiểu trẻ em, nhưng việc coi nhà tâm lý học người Nga vĩ đại này trước nhất như một nhà nghiên cứu về sự phát triển của trẻ em thì sẽ là một sai lầm; ông đã đề cao việc nghiên cứu về sự phát triển bởi vì ông tin rằng đó là phương tiện lý thuyết và phương pháp luận đầu tiên để lần ra manh mối các quá trình phức tạp của con người, đây chính là một cái nhìn về tâm lý con người để phân biệt ông với những người cùng thời với ông và với chúng ta. Đối với ông, không làm gì có sự phân biệt thực sự nào giữa tâm lý học phát triển và nghiên cứu tâm lý học cơ bản. Mặt khác, ông nhận ra rằng một lý thuyết trừu tượng là không đủ để nắm bắt được những thời điểm thay đổi kịch tính; và ông đã chứng minh rằng nhà nghiên cứu phải là một nhà quan sát sắc sảo trẻ em khi chúng chơi, khi chúng trở nỗ lực để học tập, những phản ứng của chúng với sự truyền đạt [teaching]. Sự khéo léo của Vygotsky trong các thực nghiệm của ông là kết quả của kỹ năng, của sự quan tâm của ông với tư cách là một nhà quan sát và một nhà thực nghiệm.

Ý NGHĨA VỚI GIÁO DỤC

Xuyên suốt cuốn sách này, Vygotsky khám phá các chiều kích thời gian khác nhau của đời người. Ông chưa bao giờ đánh đồng sự phát triển lịch sử của loài người với các giai đoạn của sự tăng trưởng cá nhân, bởi vì ông phản đối lý thuyết về sự tiến hóa của cá thể phải lặp lại sự tiến hóa của loài [biogenetic recapitulation]. Đúng hơn, ông quan tâm tới những hệ quả của hoạt động của con người khi con người làm biến đổi cả tự nhiên và xã hội. Mặc dù

lao động của con người nhằm cải thiện thế giới bắt nguồn từ các điều kiện vật chất của thời đại, song lao động cũng bị tác động bởi khả năng con người học hỏi từ quá khứ, khả năng tưởng tượng và lập kế hoạch cho tương lai. Những khả năng đặc trưng người này là còn thiếu khuyết ở trẻ sơ sinh, nhưng vào quãng 3 tuổi, đứa trẻ đã có thể nghiệm trải sự căng kéo [tension] giữa [một bên là] những sự ham muốn [desires] chỉ có thể được thỏa mãn trong tương lai, và [một bên là] những đòi hỏi phải được thỏa mãn ngay lập tức. Thông qua chơi mà mâu thuẫn này được phát hiện và được giải quyết một cách tạm thời. Và như vậy Vygotsky cho rằng con người bắt đầu biết tưởng tượng ở độ tuổi lên 3: “Trí tưởng tượng là thứ được hình thành hoàn toàn mới, nó không có sẵn ở trong ý thức của trẻ thơ, nó hoàn toàn không có ở động vật, và nó đại diện cho một dạng hoạt động hữu thức đặc trưng ở con người. Như mọi chức năng của ý thức, trí tưởng tượng có nguồn gốc từ hoạt động. Có thể đảo ngược câu ngạn ngữ cổ nói rằng “con trẻ đem trí tưởng vào trò chơi”: chúng ta có thể nói được rằng trí tưởng tượng ở tuổi thiếu niên và nhi đồng là chơi mà không cần hành động” (chương 7).

Khi trẻ em chơi tức là chúng tự phóng chiếu chính mình vào các hoạt động của người lớn của nền văn hóa của chúng, là “diễn tập” [rehearse] các vai trò và các giá trị tương lai của chúng. Như vậy, chơi đến trước sự phát triển, bởi với cách thức này [tức chơi “thì” phát triển], trẻ em bắt đầu học được động cơ, các kỹ năng và những thái độ cần thiết cho sự tham gia xã hội của chúng, điều này chỉ có thể đạt tới được một cách trọn vẹn với sự hỗ trợ của bạn bè đồng trang lứa và những người lớn tuổi hơn”.

Ở mẫu giáo và ở trường phổ thông, trí khôn khái niệm được

phát triển dài rộng ra [stretching] thông qua các trò chơi và qua việc sử dụng trí tưởng tượng. Trong khi chơi các trò chơi muôn màu muôn vẻ, trẻ em học và phát minh ra các luật chơi, hoặc như Vygotsky mô tả: “Một đứa trẻ khi nó chơi thì bao giờ nó cũng cao hơn tuổi trung bình của nó, cao hơn hành vi hằng ngày của chính nó, trong vui chơi, dường như thể nó cao hơn chính mình một cái đầu” (Chương 7). Khi trẻ em bắt chước người lớn tuổi hơn chúng tức là chúng bắt chước các mẫu hoạt động xét trên phương diện văn hóa, các mẫu ấy tạo ra các cơ hội cho sự phát triển trí tuệ của đứa trẻ. Lúc đầu, trò chơi của chúng là những sự hồi tưởng và sự tái hiện lại các tình huống thực tế; nhưng bằng động lực của trí tưởng tượng và sự nhận ra các quy tắc không hiển ngôn [implicit], chúng chi phối các hoạt động, mà trẻ em đã mô phỏng lại được những trò chơi của mình, chúng hoàn thành được tư duy trừu tượng ở mức độ sơ đẳng. Hiểu theo nghĩa này, Vygotsky lập luận rằng trò chơi dẫn dắt sự phát triển.

Tương tự, sự truyền đạt kiến thức và học tập trong nhà trường là đi trước sự phát triển nhận thức của trẻ em. Vygotsky đưa ra một so sánh giữa trò chơi và sự truyền đạt kiến thức nhà trường: cả hai đều tạo ra một “vùng tiệm cận phát triển” (Chương 6 và Chương 7), và ở cả hai ngữ cảnh này, trẻ em biến đổi cải tiến [elaborate] các kỹ năng và hiểu biết xã hội sẵn có rồi bắt đầu nội tại hóa chúng [internalize]. Trong khi ở trò chơi mọi khía cạnh cuộc sống của trẻ đều trở thành những chủ đề của trò chơi thì ở trường học, nội dung của những gì đang được dạy cũng như vai trò của người lớn được đào tạo đặc biệt cho việc dạy này [tức người thầy] được lên kế hoạch cẩn thận và được quy vào trọng tâm hẹp hơn.

Trong một tiểu luận về các quan niệm tâm lý học của L. S. Vygotsky [Vygotsky's Psychological Ideas], Leontiev và Luria đã tóm tắt một vài đặc điểm của giáo dục nhà trường:

Giáo dục nhà trường khác về chất với giáo dục hiểu theo nghĩa rộng. Ở trường, trẻ em đối mặt với một nhiệm vụ cụ thể: lĩnh hội kiến thức cơ bản của các môn khoa học, tức một hệ thống các khái niệm khoa học.

Trẻ em bắt đầu đi học khi chúng đã có trước ở trong đầu những gì đã trở thành những điều tổng quát hóa phức tạp do chúng tự có được hoặc có trước những điều có ý nghĩa quan trọng đối với chúng; song, trẻ em hầu như không bắt đầu từ những thứ đó, mà chúng mang theo những thứ đó bước vào một con đường mới, đây là con đường của trí khôn phân tích, so sánh, tổng hợp và xác lập các mối quan hệ lôgic. Trẻ em lập luận theo những giải thích được đem lại cho chúng và sau đó tự làm lại cho mình những thao tác lôgic mới mẻ để chuyển đổi từ một điều khái quát hóa [generalization] này thành những điều khái quát hóa khác. Những khái niệm đưa trẻ đã có trước khi đi học đã gắn liền với chúng trong quá trình sinh hoạt và được hỗ trợ bởi mối quan hệ với môi trường xã hội của chúng (Vygotsky gọi là những khái niệm “thường ngày” [everyday] hay khái niệm có tính “tự phát” [spontaneous], tự phát hiểu theo nghĩa chúng được hình thành bên lề [aside] mọi quá trình có mục đích dành riêng cho việc làm chủ chúng [tức giáo dục nhà trường]) nay được chuyển đổi sang một quá trình mới, sang một mối quan hệ mới mẻ, có tính nhận thức đặc biệt về thế giới, và do đó trong quá trình này, các khái niệm [khái niệm tự phát] của trẻ em

được biến đổi, và cấu trúc của những khái niệm ấy cũng thay đổi. Với sự phát triển ở trong ý thức của mỗi đứa trẻ, việc lĩnh hội những cơ sở của một hệ thống khoa học của các khái niệm giờ đây giữ vai trò chủ đạo^[1].

Sinh thời, Vygotsky và Luria đã bắt đầu các nghiên cứu về những hệ quả của nhận thức do sự thay đổi xã hội nhanh chóng và tác động có tính đặc trưng riêng của giáo dục nhà trường^[2]. Ngoài mối quan tâm của ông về sự phát triển nhận thức ở những dân tộc không có chữ viết, ông còn quan tâm rộng ra tới những khía cạnh khác của những biến đổi xã hội và giáo dục do cuộc Cách mạng Tháng Mười đem lại. Đây cũng là những vấn đề quan tâm của nhiều nhà giáo dục đương thời tại các nước đang trải qua công cuộc hiện đại hóa và đô thị hóa nhanh chóng. Ngay cả ở Hoa Kỳ, nơi mà khái niệm giáo dục công [public education] đã tồn tại hai thế kỷ, thì những vấn đề tương tự vẫn nảy sinh bởi vì nhiều nhóm đông đảo vẫn chưa được hội nhập hoặc chưa được hưởng lợi từ giáo dục đại trà. Một số vấn đề Vygotsky quan tâm vẫn tồn tại cho tới nay, đó là vấn đề thời gian [tức nhà trường kéo dài bao nhiêu năm] và qui mô của giáo dục công lập [length and scope], việc sử dụng các bài trắc nghiệm chuẩn hóa để đánh giá năng lực của học sinh, và các mô hình giảng dạy hiệu quả và chương trình học.

1- A. N. Leontiev and A. R. Luria, "The Psychological Ideas of L. S. Vygotskii", in B. B. Wolman, ed., *Historical Roots of Contemporary Psychology* (New York: Harper and Row, 1968), pp. 338-367 [Nguồn gốc lịch sử của tâm lý học hiện đại].

2- A. R. Luria, *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (Cambridge: Harvard University Press, 1976) [Sự phát triển của nhận thức: những nền tảng văn hóa và xã hội].

Thông qua khái niệm về vùng tiệm cận phát triển [zone of proximal development] được Vygotsky đưa ra trong các cuộc tranh luận gay gắt về giáo dục vào những năm 1930, từ quan điểm về truyền thụ kiến thức trong nhà trường, ông đặt trọng tâm vào các nguyên lý có tính trung tâm của lý thuyết của ông về sự nhận thức: sự cải biến của một quá trình liên cá nhân [interpersonal] sang một quá trình có tính nội tâm [intrapersonal]; các giai đoạn nội tại hóa [internalization]; vai trò của người học đã có kinh nghiệm [tức người lớn nói chung và người giáo viên nói riêng]. Ông viết rằng vùng tiệm cận phát triển là *"khoảng cách giữa trình độ phát triển hiện tại [của đứa trẻ] xét như được qui định bởi việc đứa trẻ có khả năng giải quyết vấn đề một cách độc lập, với trình độ phát triển tiềm năng xét như được qui định qua việc đứa trẻ có khả năng giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của người lớn hoặc có sự hợp tác với những bạn đồng trang lứa có khả năng hơn"* (Chương 6).

Nhiều nhà giáo dục trong khi thừa nhận rằng tốc độ học tập của mỗi đứa trẻ có thể biến đổi khác nhau, đã cách ly những đứa trẻ "chậm hiểu" [slow learner] với giáo viên và bạn bè đồng trang lứa của chúng, họ sử dụng một cách truyền đạt được lập trình hóa, thường là có tính máy móc cho những đứa trẻ như vậy. Vygotsky, ngược lại, bởi vì ông nhìn nhận học tập như là một quá trình có tính xã hội sâu sắc, cho nên ông nhấn mạnh sự đối thoại và các vai trò khác nhau của ngôn ngữ trong truyền đạt kiến thức và trong sự tăng trưởng nhận thức mà ngôn ngữ là cái trung gian. Chỉ đơn thuần cho người học tiếp xúc với vật liệu mới qua các bài giảng bằng lời nói sẽ không cho phép sự hướng dẫn của người lớn hoặc sự hợp tác của các bạn cùng trang lứa.

Để triển khai khái niệm vùng tiệm cận phát triển vào giáo dục, các nhà tâm lý học và các nhà giáo dục phải cộng tác để phân tích các quá trình phát triển bên trong [tức dòng phát triển “ngầm”: subterrean] được kích thích bởi sự truyền đạt của người dạy và cần thiết cho kiến thức tiếp theo. Như vậy, theo lý thuyết này, mỗi bài học đại diện cho những phương tiện, nhờ đó đưa trẻ có sự phát triển tiến bộ; tức là nội dung của tri thức nhân loại ở mức độ được biến đổi cải tiến trên phương diện xã hội [socially elaborated] và các chiến lược nhận thức cần thiết cho sự nội tại hóa [internalization] được gọi lên ở người học căn cứ theo “trình độ phát triển thực tế” của người học. Vygotsky phê phán mọi sự can thiệp giáo dục tụt lại sau [lag behind] các quá trình phát triển tâm lý thay vì tập trung vào các chức năng và khả năng như chúng vừa xuất hiện. Các chiến dịch xóa mù chữ của Paolo Freire ở các nước thuộc Thế giới Thứ Ba là một sự vận dụng các nguyên tắc nói trên một cách đặc biệt sáng tạo. Bởi vì Paolo Freire đã điều chỉnh phương pháp giáo dục của mình cho phù hợp với bối cảnh lịch sử và văn hóa cụ thể mà người học sống trong đó, họ có thể kết hợp các khái niệm có tính “tự phát” của mình (những khái niệm dựa trên tập quán xã hội) với những khái niệm được các giáo viên đưa vào trong môi trường giáo dục⁽¹⁾.

CÁCH TIẾP CẬN LỊCH SỬ-VĂN HÓA CỦA VYGOTSKY

Có lẽ chủ đề độc đáo nhất trong các tác phẩm của Vygotsky là sự nhấn mạnh những phẩm chất chỉ có ở loài người chúng ta,

1- P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury, 1970) [Nền sư phạm của những người bị áp bức], bản dịch tiếng Việt của Lê Hồng Vân đã có mặt tại Việt Nam năm 2021 (nhđ).

xét như là con người, chúng ta nhận thức một cách chủ động và tự thay đổi chính mình như thế nào trong những bối cảnh đa lịch – văn hóa đa dạng. Trong sách này, Vygotsky nhiều lần phân biệt khả năng thích nghi của loài vật với khả năng thích nghi của con người. Yếu tố quan trọng có tính kịch tính để từ đó có được sự phân biệt này là cuộc sống của con người có những chiều kích được cải biến phức tạp và tinh vi trong lịch sử và văn hóa, điều này hoàn toàn không có trong sự tổ chức xã hội của các loài vật. Trong sự phát triển của các chức năng bậc cao – tức là trong sự nội tại hóa các quá trình của nhận thức – những cái đặc thù của tồn tại xã hội của con người được phản ánh trong sự nhận thức: mỗi cá nhân đều có năng lực ngoại tại hóa [hoặc “xuất nhượng” hay là diễn tả, bộc lộ chính mình ra bên ngoài: externalize] và chia sẻ với những thành viên khác trong nhóm xã hội sự nhận thức của mình về kinh nghiệm được chia sẻ ấy.

Sự non nớt của trẻ sơ sinh là sự non nớt có tính tương đối [relative immaturity], tương phản với những giống loài khác, nó bắt buộc phải dựa lâu dài vào những người lớn chăm sóc chúng, đây là một hoàn cảnh tạo ra một sự mâu thuẫn căn bản trong tâm lý của trẻ sơ sinh: một mặt, trẻ sơ sinh phụ thuộc hoàn toàn vào những sinh thể hữu cơ cực kỳ giàu kinh nghiệm hơn, và mặt khác, nó được hưởng những lợi ích của một sự sắp đặt tối ưu, được phát triển về mặt xã hội cho việc học tập. Mặc dù trẻ em phụ thuộc vào sự nuôi dưỡng và chăm sóc lâu dài, nhưng chúng là những người tham gia tích cực vào việc học tập của chính mình trong những bối cảnh có tính hỗ trợ của gia đình và cộng đồng. Như Edward E. Berg đã chỉ ra:

Các công cụ lao động thay đổi theo lịch sử, cũng vậy, công

cụ của tư duy cũng thay đổi theo lịch sử. Một công cụ lao động mới mẻ sẽ làm xuất hiện các cấu trúc xã hội mới mẻ, cũng hết như vậy, các công cụ tư duy mới cũng làm xuất hiện những cấu trúc tinh thần mới. Theo truyền thống, người ta nghĩ rằng rất nhiều thứ, chẳng hạn gia đình và nhà nước bao giờ cũng hầu như đã tồn tại dưới hình thái hiện thời của chúng. Tương tự như vậy, người ta cũng có khuynh hướng nhìn nhận cấu trúc của tinh thần như cái gì có tính phổ biến [universal] và vĩnh cửu. Nhưng với Vygotsky, các cấu trúc xã hội và các cấu trúc tinh thần rốt cuộc đều có nguồn gốc lịch sử rất rõ ràng, và đều là những sản phẩm rất đặc trưng của các trình độ phát triển công cụ nào đó^[1].

Nghiên cứu của Vygotsky về sự phát triển của con người chịu ảnh hưởng sâu sắc bởi Friedrich Engels, Engels đã nhấn mạnh vai trò cực kỳ quan trọng của lao động và công cụ lao động trong việc cải biến mối quan hệ giữa con người và môi trường. Vai trò của công cụ trong sự phát triển của con người được Engels mô tả như sau: “Công cụ tượng trưng một cách đích xác cho hoạt động của con người, cho sự cải biến của con người đối với tự nhiên: nền sản xuất”^[2]. Một cách tiếp cận như vậy đòi hỏi phải có một sự nhận thức về vai trò tích cực của lịch sử trong sự phát triển của tâm lý con người. Trong cuốn “Biện chứng của tự nhiên” [The Dialectics of Nature], Engels đã trình bày một số khái niệm then chốt, Vygotsky đã lấy lại những khái niệm ấy rồi cải biến cho tinh vi hơn. Cả hai đều phê phán những nhà tâm lý học hay triết

1- “Vygotsky’s Theory”, pp. 45-46 [Lý thuyết của Vygotsky].

2- K. Marx and F. Engels, *Selected Works* (Moscow: 1953), p. 63 [Marx và Engels toàn tập].

gia trung thành với quan điểm “rằng chỉ có tự nhiên tác động tới con người và chỉ có những điều kiện tự nhiên mới qui định sự phát triển có tính lịch sử của con người”, và đều nhấn mạnh rằng trong tiến trình của lịch sử, con người cũng “tác động tới tự nhiên, biến đổi nó, tạo ra cho cuộc sống của chính mình những điều kiện tồn tại tự nhiên mới”¹. Hơn nữa, Vygotsky còn lập luận rằng việc sử dụng công cụ gây tác động tới con người một cách căn bản không chỉ bởi vì nó đã giúp con người liên hệ một cách hiệu quả hơn với môi trường bên ngoài, mà còn bởi vì việc sử dụng công cụ có những tác động quan trọng đến các mối quan hệ có tính chức năng ở bên trong não người.

Mặc dù lý thuyết của Engels và Vygotsky đều đi từ cơ sở những phát hiện khảo cổ học sẵn có ở giai đoạn họ viết tác phẩm của mình [“Phép biện chứng của tự nhiên” của Engels và cuốn sách này của Vygotsky], song ngày nay các nhà khảo cổ học và các nhà nhân chủng học thể lý [physical anthropologist], như Leakeys và Sherwood Washburn, đã diễn giải những phát hiện gần đây hơn cho thấy cách giải thích của họ phù hợp với quan điểm của Engels và Vygotsky. Washburn phát biểu: “Chính sự thành công của những công cụ đơn giản nhất đã bắt đầu toàn bộ xu hướng tiến hóa của loài người và dẫn đến nền văn minh ngày nay”. Rất có thể Vygotsky sẽ đồng ý với Washburn, người nhìn sự tiến hóa của sự sống con người, từ tổ tiên là loài linh trưởng, như là thành quả có nguồn gốc từ “loài linh trưởng hoạt bát, thông minh, ưa khám phá, tinh nghịch... và công cụ, công việc săn bắt, lửa, ngôn ngữ có tính xã hội phức tạp, phương thức nói chung

1- Engels, *Dialectics of Nature* (New York: International Publishers, 1940), p. 172.

chỉ có ở con người và bộ não đã tiến hóa, tất cả đã cùng nhau để tạo ra người tối cổ^[1]. Những phát hiện khảo cổ này ủng hộ các khái niệm của Vygotsky về con người là gì?

Công cuộc nghiên cứu của Vygotsky có sự tác động, như của mọi lý thuyết gia lớn ở mọi nơi, tác động ấy vừa có phổ biến và vừa mang tính đặc thù. Các nhà tâm lý học nhận thức và các nhà giáo dục hiện nay quan tâm tới việc khám phá những ý nghĩa sâu xa trong các quan niệm của ông, dù họ tham khảo các quan niệm của ông về trò chơi, sự xuất sinh và phát triển [genesis] của các khái niệm khoa học hay mối tương quan giữa ngôn ngữ và tư duy. Những môn đệ của ông bốn mươi năm trước đây hiện vẫn tranh luận về những ý tưởng của ông với sự sôi nổi xen lẫn căng thẳng do chỗ ngay cả chúng tôi, những người làm công việc biên tập, có cơ hội phát hiện ra đôi khi có những cách diễn giải mâu thuẫn về tác phẩm của ông. Nhưng vẫn tồn tại mãi một mạch nguồn đầy mãnh lực, nó vẽ nên bức chân dung Vygotsky với những trước tác đa dạng và gợi rất nhiều cảm hứng: trí óc của ông đã hoạt động theo cách như vậy. Trong một thế giới ngày càng tự hủy diệt chính nó và làm tha hóa con người, di sản của ông, qua những lý thuyết được phát biểu một cách có hệ thống, dâng hiến một công cụ đầy sức mạnh cho công cuộc tái cấu trúc lại đời sống con người, bằng một mục tiêu hướng tới sự sống còn^[2].

1- "Tools and Human Evolution", *Scientific American*, 203, no. 3 (1960): 63-75 [Công cụ và cuộc tiến hóa của người].

2- Chúng tôi đặc biệt cảm ơn Stan Steiner và Ricardo Maez vì sự hỗ trợ bền bỉ nhiều năm dành cho cuốn sách này và vì sự thừa nhận của hai vị về tầm quan trọng của các trước tác của Vygotsky đối với tương lai chung của tất cả chúng ta.

NIÊN BIỂU TÓM TẮT

1896-1913: Sinh ngày 5 tháng 11 năm 1896 tại Orcha, gần Minsk. Gia đình Vygotsky gốc Do Thái, có tám con, Vygotsky là con thứ hai.

Thuở bé chủ yếu học ở nhà, có một thời gian học tại một trường trung học dành cho trẻ em nam dân Do Thái. Biết sáu ngoại ngữ: Đức, Anh, Pháp, Latinh, Hébreu (tiếng Do Thái cổ) và tiếng Hi Lạp cổ.

1913-1917: Học tại Đại học Moscow. Đầu tiên theo học ngành y (theo yêu cầu của gia đình) nhưng chỉ sau một tháng, đã quyết định bỏ học y khoa và đăng ký học luật.

Trong thời gian học tại Đại học Moscow, còn theo học môn triết và môn lịch sử tại Đại học đại chúng Shaniavsky thành lập năm 1908 (bất cứ ai cũng đều có thể đăng ký học, miễn phí, trường có nhiều giáo sư rất nổi tiếng như V. I. Vernadsky, Y. I. Aikhenwald, P. N. Lebedev). Năm 1911, một nhóm giáo sư của trường đã xin thôi việc và sau đó họ cùng ký một kháng thư gửi Bộ giáo dục công dân. Chính những năm học tại trường này đã có ảnh hưởng lớn tới sự phát triển nhiều ý tưởng của Vygotsky: khóa giảng về sự phạm của P. P. Blonsky và của nhóm các nhà

nghiên cứu ngôn ngữ học do G. G. Shpet sáng lập (một nhà triết học, tâm lý học và phê bình nghệ thuật).

Vygotsky bắt đầu quan tâm tới những vấn đề của tâm lý học, một lĩnh vực còn rất mới mẻ ở Nga nhưng đã bắt đầu phát triển rất sôi nổi: Viện tâm lý học được thành lập năm 1914 tại Moscow và nhiều phòng nghiên cứu tâm lý học thực nghiệm được mở cùng thời gian này.

Bắt đầu viết các bài phê bình văn học, chủ yếu về các nhà thơ Nga theo chủ nghĩa tượng trưng (symbolism).

Tác phẩm phê bình nghệ thuật đầu tay, in năm 1915 và năm 1916 là *Bi kịch của Hamlet, Hoàng tử Đan Mạch* của W. Shakespeare. vở kịch có ý nghĩa rất lớn với Vygotsky. Cách phê bình văn học của ông kết hợp phân tích tâm lý học và phê bình văn học để thành một quan điểm hoàn toàn mới mẻ, chưa từng có trước ông. Vygotsky gọi “Hamlet” là “bi kịch của mọi bi kịch”. Năm 1925 ông viết một bài phân tích mới về “Hamlet” và đưa vào tác phẩm *Tâm lý học nghệ thuật* và tháng 5 năm 1934, theo gương “con bệnh” Hamlet, ông nhập viện và sau đó mãi mãi không bao giờ quay về nhà nữa.

Leontiev (năm 1982) đã nhìn thấy những mầm mống của cách tiếp cận duy vật chủ nghĩa của Vygotsky, nhưng Yaroshvsky, nhà nghiên cứu lịch

sử tâm lý học (năm 1986) lại tin rằng Vygotsky, khi viết phê bình vở Hamlet, đã rời rất xa khỏi tâm lý học duy vật chủ nghĩa (materialist) và đã hoàn toàn đứng về lập trường của mỹ học duy ý niệm chủ nghĩa (idealist)

Sự thay đổi lập trường ý thức hệ chỉ xảy ra ở giai đoạn ông quay trở về sống tại Gommel (1917-1924).

1917-1924: Sau khi tốt nghiệp Đại học Moscow, Vygotsky trở về Gomel.

Năm 1918, mắc bệnh lao phổi (sau này căn bệnh đã hành hạ ông suốt cả cuộc đời và ông mất vì lao phổi) do lây từ mẹ và em trai khi đi cùng hai người tới Crimea.

Dạy tại nhiều trường, trong đó có cả các trường phổ thông.

1924, bắt đầu thực sự chuyên tâm vào tâm lý học. Nghiên cứu L. P. Pavlov, V. M. Bechterev.

Thành lập một phòng nghiên cứu tâm lý học về trẻ mồ côi và trẻ tật nguyền. Các kết quả nghiên cứu được ông đưa vào cuốn *Tâm lý học sư phạm* (Pedagogical Psychology). Bản thảo được xuất bản thành sách khi ông chuyển tới làm việc tại Moscow.

1924-1934: Giai đoạn rực rỡ nhất của Vygotsky,

1924-1928: Phòng thực nghiệm Kornikov.
Tháng 1 năm 1924, trình bày ba bài nói tại Hội

ng nghị toàn nước Nga về tâm lý học thần kinh.

Làm việc tại Moscow trong 10 năm, sống dưới tầng hầm của tòa nhà của Viện Tâm lý học Moscow.

Gặp A. Leontiev và A. R. Luria. Nhóm ba người do Vygotsky làm lãnh đạo đã tiến hành nhiều nghiên cứu về tâm lý học, họ được gọi là nhóm “Troika” (bộ ba). Ngày nay, “Troika” được coi là những người sáng lập trường phái tâm lý học Xô Viết.

Năm 1925, tới London tham dự một hội nghị quốc tế về giáo dục trẻ em-điếc. Trong chuyến đi nước ngoài duy nhất này, ông có ghé qua Đức và Pháp.

Viết nhiều lời tựa cho các bản dịch sách tâm lý học (tâm phân học, thuyết hành vi luận, tâm lý học Gestalt).

Năm 1925, phát biểu quan điểm của mình về vấn đề “ý thức” (conscience).

1928-1931: vẫn tiếp tục làm việc tại Viện Tâm lý học ở Moscow do Kornilov làm viện trưởng nhưng từ năm 1928 hoạt động nhiều tại Học viện khoa học sư phạm Krupskaya do N. K. Krupskaya và P. P. Blonsky sáng lập.

Bắt đầu nghiên cứu thực nghiệm về các chức năng tâm lý bậc cao: tri giác, trí nhớ, sự chú ý, tư duy v.v...

Cuối thập niên 1920, bắt đầu đưa vào khái niệm “dấu hiệu” (sign) được ông xem là “rất quan trọng cho sự phát triển những ý tưởng của ông” (Vygotsky, 1930).

Ở cuối giai đoạn “mười năm” này, Vygotsky và các môn đệ (trong đó có Luria) ngày càng bị phê phán nhiều hơn, bị buộc tội làm thay đổi chủ nghĩa Marxist và gắn bó với tâm lý học tư sản.

Mặc cho những chỉ trích, Vygotsky và Luria vẫn tiếp tục tiến hành các nghiên cứu mới, nghiên cứu về những khác biệt của các chức năng tâm trí ở một số nền văn hóa ở Trung Á, nhất là văn hóa của người du mục Ouzbekistan và Kirghizstan.

1932-1934: Kết thúc “Troïka” và Viện Herzen.

Vẫn tiếp tục các hoạt động giáo dục ở bên ngoài. Viết lời tựa cho bản dịch Piaget sang tiếng Nga. Xuất bản (bằng tiếng Nga) cuốn *Ngôn ngữ và tư duy*.

Tiếp tục nghiên cứu vấn đề “phát triển”.

“Trong khi chơi, một đứa trẻ bao giờ cũng cư xử vượt ra ngoài độ tuổi trung bình của nó, vượt lên bên trên những hành vi hằng ngày của nó; trong khi chơi, sự việc như thể đứa trẻ cao hơn chính mình một cái đầu” (Vygotsky).

“Mozart” của tâm lý học mất ngày 11 tháng 6 năm 1934, vì bệnh lao phổi.

CÁC TÁC PHẨM CỦA VYGOTSKY

SÁCH, BẢN THẢO, CÁC BÀI VIẾT, BÀI GIẢNG BẰNG TIẾNG NGÀ

1915

“The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark” [Kịch Hamlet, Hoàng tử Đan Mạch]. Bản thảo, tư liệu cá nhân của L. S. Vygotsky.

1916

“Literary Remarks on *Petersburg* by Andrey Biely” [Bình luận văn học về tác phẩm *Petersburg* của Andrey Biely]. Tạp chí *The New Way*, 1916, no. 47, tr. 27-32; bài điểm sách tác phẩm *Petersburg* đăng trên tạp chí *Chronicle*, 1916, no. 12, tr. 327-328; bài điểm sách cho cuốn tiểu luận *Furrows and Bounds* của nhà thơ Nga Vyacheslav Ivanov đăng trên tạp chí *Chronicle*, 1916, no. 10, tr. 351-352.

1917

Bài điểm sách cho vở kịch *Joy Will be* của D. Merezhkovskyn (đăng trên tạp chí *The Lights*, 1916); tạp chí *Chronicle*, 1917, no. 1; tr. 309-310.

1922

“About the Methods of Teaching Literature in Secondary Schools” [Về các phương pháp dạy văn ở trường phổ thông]. Báo cáo khoa học, tháng 7, năm 1922. Lưu trữ của L. S. Vygotsky, bản thảo, 17 trang.

1923

“Investigation of the Processes of Language Comprehension Using Multiple Translation of Text from One Language to

Another" [Nghiên cứu các quá trình đọc hiểu qua dịch văn bản tiếng nước ngoài]. Lưu trữ cá nhân của L. S. Vygotsky, bản thảo, 8 trang.

1924

Vygotsky, L. S. , Problems of Education of Blind, Deaf-Dumb and Retarded Children [Những vấn đề về giáo dục trẻ khiếm thị, câm-điếc và chậm phát triển]. Moscow: SPON NPK Publishing House, 1924.

"Methods of Reflexological and Psychological Investigation" [Các phương pháp nghiên cứu phản xạ học và tâm lý học]. Báo cáo tại Hội nghị quốc gia về tâm lý học thần kinh, Lenigrad, tháng 1 năm 1914. In trong *The Problems of Contemporary Psychology* [Những vấn đề Tâm lý học ngày nay], II, 26-46. Leningrad: Government Publishing House, 1926.

"Psychology and Education of Defective Children" [Tâm lý học và giáo dục trẻ khuyết tật] in trong *Problems of Education of Blind, Deaf-Dumb and Retarded Children*, tr. 5-30. Moscow: SPON NPK Publishing House, 1924.

Lời tựa cho *Problems of Education of Blind, Deaf-Dumb and Retarded Children*. Moscow: SPON NPK Publishing House, 1924.

"Principles of Education of Physically Defective Children" [Những nguyên tắc của giáo dục trẻ khiếm khuyết về thể xác]. Báo cáo tại Hội nghị lần hai của SPON, tháng 12 năm 1924. Tạp chí *Public Education*, 1925, no. 1, tr. 112-120.

1925

Bài điểm sách cho *The Auxiliary School* [Trường dành cho trẻ em chậm phát triển tâm trí] của tác giả A. N. Graborov, đăng trên *Public Education*, 1925, no. 9, tr. 170-171.

Lời tựa cho *Beyond the Pleasure Principle* của S. , Freud, Moscow: Contemporary Problems, 1915 (viết cùng A. R. Luria).

Lời tựa cho *General and Experimental Psychology* [Tâm lý

học đại cương và tâm lý học thực nghiệm] của A. F. Lasursky. Leningrad: Government Publishing House, 1925.

"The Principle of Social Education of Deaf-Dumb Children". Tư liệu cá nhân của L. S. Vygotsky. Bản thảo, 26 trang.

The Psychology of Art [Tâm lý học nghệ thuật]. Moscow Art Publishing House, 1965 (379 trang); tái bản lần hai năm 1968 (576 trang).

"The Conscious as a Problem of the Psychology of Behavior" [Ý thức như là một vấn đề của tâm lý học hành vi]. In *trong Psychology and Marxism* [Tâm lý học và chủ nghĩa marxist] I, 175-198. Moscow-Leningrad: Government Publishing House.

1926-1927

Graphics of Bikhovsky [Nghệ thuật đồ họa của Bikhovsky]. Moscow: Contemporary Russia Publishing House, 1926.

"Methods of Teaching Psychology" [Các phương pháp giảng dạy môn tâm lý học (giáo trình)]. The State Archives of Moscow District, fol. 948, vol. I, set 613, tr. 25.

"About the Influence of Speech Rhythm on Breathing" [Về các bệnh ảnh hưởng đến phát âm] in *trong Problems of Contemporary Psychology* [Những vấn đề của tâm lý học hiện nay], II, 169-173. Leningrad: Government Publishing House, 1926.

Pedagogical Psychology [Tâm lý học sư phạm]. Moscow: The Worker of Education Publishing House, 1926.

"Introspection" [Phân tích Nội quan] của Koffka in *trong "Problems of Contemporary Psychology"*, tr. 176-178 Moscow-Leningrad: Government Publishing House, 1926.

Lời tựa cho "Principles of Learning Based upon Psychology" của tác giả E. L. Thorndike (dịch từ tiếng Anh), tr. 5-23. Moscow: The Worker of Education Publishing House, 1926.

Lời tựa cho "The Practice of Experimental Psychology, Education and Psychotechnics" của tác giả R. Schulz (dịch từ

tiếng Đức), tr. 3-5. Moscow: Labor Publishing House 1926.

(Viết cùng A. R. Luria). Vygotsky's Works 143 "The Problem of Dominant Reactions." In trong *Problems of Contemporary Psychology*, II, 100-123. Leningrad: Government Publishing House. 1926.

Điểm sách, *The Psyche of Proletarian Children*, tác giả Otto Rulle (MoscowLeningrad, 1926). Lưu trữ cá nhân của L. S. Vygotsky. Bản thảo, 3 trang.

"The Biogenetic Law in Psychology and Education." *The Great Soviet Encyclopedia*, 1927, vol. VI, 1927, vol. VI, cols. 275-279.

"Defect and Supercompensation." In trong *Retardation, Blindness and Mutism*, tr. 51-76. Moscow: Down with Illiteracy Publishing House, 1927.

"The Historical Meaning of the Crisis in Psychology." [Ý nghĩa lịch sử của khủng hoảng trong tâm lý học] Bản thảo 430 trang, Lưu trữ cá nhân L. S. Vygotsky.

The Manual of Experimental Psychology [Cẩm nang tâm lý học thực nghiệm]. Moscow: Government Publishing House, 1927. (Biên soạn cùng V. A. Artomov, N. A. Bernshtein, N. F. Dobrinin, và A. R. Luria.)

Readings in Psychology [Các bài giảng về tâm lý học]. Moscow-Leningrad: Government Publishing House, 1927. (Soạn cùng V. A. Artomov, N. F. Dobrinin, và A. R. Luria).

Điểm sách, *The Method of Psychological Observation of Children*, tác giả M. Y. Basov (Moscow-Leningrad: Government Publishing House, 1926).

Teacher of the People, 1927, no. 1, p. 152. "Contemporary Psychology and Art." Soviet Art, 1927, no. 8, pp. 5-8; 1928, no. 1, pp. 5-7.

1928

"Anomalies of Cultural Development of the Child." Report

to the Department of Defectology, Institute of Education of the Second Moscow State University, April 28, 1928. *Problems of Defectology*, 1929, no. 2 (8), pp. 106-107.

"Behaviorism." *The Great Soviet Encyclopedia*, 1928, vol. III, cols. 483-486. "Sick Children." *Pedagogical Encyclopedia*, 1928, vol. II, cols. 396-397.

"The Will and Its Disturbances." *The Great Soviet Encyclopedia*, 1928, vol. V, cols. 590-600.

"The Education of Blind-Deaf-Mute Children." *Pedagogical Encyclopedia*, 1928, vol. II, cols. 395-396.

"Report of the Conference of Methods of Psychology Teaching in Teachers' College," April 10, 1928. The State Archives of Moscow District, fol. 948, vol. I, pp. 13-15.

"The Genesis of Cultural Forms of Behavior." Lecture, Dec. 7, 1928. Private archives of L. S. Vygotsky. Bản tốc ký, 28 tr.

"Defect and Compensation." *Pedagogical Encyclopaedia*, 1928, vol. II, cols. 391-392.

"The Instrumental Method in Psychology." In *The Main Problems of Pedology in the USSR*, pp. 158-159. Moscow, 1928.

"The Results of a Meeting." *Public Education*, 1928, no. 2, pp. 56-67. "Invalids." *Pedagogical Encyclopaedia*, 1928, vol. II, col. 396.

"The Question of the Dynamics of Children's Character. In *Pedology and Education*, pp. 99-119. Moscow: The Worker of Education Publishing House, 1928.

"The Question Concerning the Duration of Childhood in the Retarded Child." Report to the Meeting of Defectology Department by the Institute of Vygotsky's Works 144 of Pedagogics of the Second Moscow State University, Dec. 18, 1928. *Problems of Defectology*. 1929, no. 2(8), p. 111.

"The Question of Multilingualism in Childhood." Private archives of L. S. Vygotsky. Manuscript, 32 pp.

"Lectures on the Psychology of Development." Private archives of L. S. Vygotsky. Stenography, 54 pp.

"The Methods of Investigating Retarded Children." Report to the First National Conference of Auxiliary School Workers. Archives of the Institute of Defectology, Academy of Pedagogical Sciences, USSR. Manuscript, 1 p.

"On the Intersections of Soviet and Foreign Education." Problems of Defectology, 1928, no. 1, pp. 18-26.

"To the Memory of V. M. Bekhterev." Public Education, 1928, no. 2, pp. 68-70.

The Pedology of School-age Children. Lectures 1-8. Moscow: Extension Division of the Second Moscow State University, 1928.

"The Problem of the Cultural Development of Children." Pedology, 1928, no. 1, pp. 58-77. "Psychological Science in the USSR." In The Social

Sciences of the USSR (1917-1927), pp. 25-46. Moscow: The Worker of Education Publishing House, 1928. "The Psychological Basis for Teaching Dumb-Mute Children." Pedagogical Encyclopaedia, 1928, vol. II, col. 395.

"The Psychological Basis for Teaching Blind Children." *Pedagogical Encyclopaedia*, 1928, vol. II, cols. 394-395.

"Psychophysiological Basis for Teaching Abnormal Children." Pedagogical Encyclopaedia, 1928, vol. II, cols. 392-393.

"The Investigation of the Development of the Difficult Child." In Leading Problems of Pedology in the USSR, pp. 132-136. Moscow, 1928.

"Abnormal and Normal Children." *Pedagogical Encyclopaedia*, 1928, vol. II, col. 398.

"The Sociopsychological Basis for Teaching the Abnormal Child." Pedagogical Encyclopaedia, 1928, vol. II, cols. 393-394.

"The Three Main Types of Abnormality." *Pedagogical Encyclopaedia*, 1928, vol. II, col. 392.

"Difficult Childhood." Lectures 3 and 4. Archives of the Institute of Defectology, Academy of Pedagogical Sciences, USSR. Stenography, 9 pp.

"The Retarded Child." *Pedagogical Encyclopaedia*, 1928, vol. II, cols. 397- 398.

1929

"Lectures on Abnormal Childhood." *Problems of Defectology*, 1929 (1930), no. 2 (8), pp. 108-112.

"Developmental Roots of Thinking and Speech." *Natural Science and Marxism*, 1929, no. 1, pp. 106-133.

"Genius." *The Great Soviet Encyclopedia*, 1929, vol. VI, cols. 612-613.

"About the Plan of Research Work for the Pedology of National Minorities." *Pedology*, 1929, no. 3, pp. 367-377.
Vygotsky's Works

"The Intellect of Anthropoids in the Work of W. Kohler." *Natural Science and Marxism*, 1929, no. 2, pp. 131-153.

"Some Methodological Questions." The Archives of the Academy of Pedagogical Science, USSR, fol. 4, vol. I, no. 103, pp. 51-52, 7~74.

"The Main Postulates of the Plan for Pedagogical Research Work Concerning Difficult Children." *Pedology*, 1929, no. 3, pp. 333-342.

"The Main Problems of Contemporary Defectology." Report to the Defectological Section of the Institute of Education, Moscow State University. In *trong The Works of the Second Moscow State University*, I, 77-106. Moscow, 1929.

"History of the Cultural Development of the Normal and Abnormal Child." Private archives of L. S. Vygotsky. 1929-1930. Manuscript.

The Pedology of Teenagers. Lectures 1-4, 5-8. Moscow: Extension Division of the Second Moscow State University, 1929.

Subject and Methods of Contemporary Psychology. Moscow: Extension Division of the Second Moscow State University, 1929.

"The Problem of Cultural Age." Lecture, Feb. 15, 1929. Private archives of L. S. Vygotsky. Stenography, 18 pp.

"The Development of Active Attention during Childhood." In Problems of Marxist Education, I, 112-142. Moscow: Academy of Communist Education, 1929. *Selected Psychological Investigations*, tr. 389-426. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences Publishing House, 1956.

Điểm sách, *School Dramatic Work as the Basis for Investigation of the Child's Creativity*, tác giả Dimitrieva, Oldenburg, và Perekrestova (Moscow: Government Publishing House, 1929). *Art in the School*, 1929, no. 8, pp. 29-31.

Điểm sách, *Contemporary Advances in Animal Psychology*, tác giả D. N. Kashkarov (Moscow: Government Publishing House, 1928). *Natural Science and Marxism*, 1929, no. 2, pp. 209-211.

Điểm sách, *The Language of Children*, tác giả C. Stern và W. Stern (Leipzig: Barth, 1928). *Natural Science and Marxism*, 1929, no. 3, pp. 185-192.

Điểm sách, *Means of Educational Influence*, tác giả S. M. Rives (Moscow: The Worker of Education Publishing House, 1929). *Pedology*, 1929, no. 4, pp. 645-646.

"The Structure of Interests in Adolescence and the Interests of the Teenage Worker. In *Problems of Pedology of the Teenage Worker*, IV, pp. 25-68. Moscow, 1929.

1930

"The Biological Base of Affect." *I Want to Know Everything*, 1930, nos. 15- 16, pp. 480-481.

Lời tựa cho *Tuyển tập tài liệu của các nhà nghiên cứu thuộc Viện Khoa học Giáo dục* Aprill3, 1930. Lưu trữ của Viện hàn lâm khoa học giáo dục Liên Xô fol. 4, vol. I, no. 103, tr. 81-82.

"Is It Possible to Simulate Extraordinary Memory?" *I Want to Know Everything*, 1930, no. 24, pp. 700-703. 145 Vygotsky's Works 146

"Imagination and Creativity in Childhood." [Trí tưởng tượng và sáng tạo ở trẻ] Bản thảo L. S. Vygotsky.

Problems of Defectology, VI. L. S. Vygotsky, ed. 1930. (With D. I. Asbukhin and L. V. Zankov.)

Lời tựa cho *The Essay of Spiritual Development of the Child*, tác giả K. Buhler. Moscow: The Worker of Education Publishing House, 1930.

"Extraordinary Memory." *I Want to Know Everything*, 1930, no. 19, pp. 553-- 554.

"The Instrumental Method in Psychology." Report in the Academy of Communist Education. Private archives of L. S. Vygotsky. Manuscript.

"The Question of Speech Development and Education of the Deaf-Mute Child. Report to the Second National Conference of School Workers. Archives of the Institute of Defectology, Academy of Pedagogical Sciences, USSR. Manuscript, 2 pp.

"The Problem of the Development of Interests in Adolescence." *Education of Workers*, 1930, nos. 7-8, pp. 63-81.

"The Cultural Development of Abnormal and Retarded Children." Report to the First Meeting for Investigation of Human Behavior, Moscow, Feb. I, 1930. Trong Psychological Sciences in the USSR, pp. 195-196. Moscow Leningrad: Medgiz, 1930.

"New Developments in Psychological Research." Report to the Third National Meeting of Child Care, May 1930. The Internat, 1930, no. 7, pp. 22-27.

"Psychological Systems." Report to the Neurology Clinic of

the First Moscow State University, Oct. 9, 1930. Private archives of L. S. Vygotsky. Stenography. "Tool and Sign." Bản thảo lưu trữ của L. S. Vygotsky.

"The Connection between Labor Activity and the Intellectual Development of the Child." *Pedology*, 1930, nos. 5--6, pp. 588-596.

"The Behavior of Man and Animals." Bản thảo lưu trữ của L. S. Vygotsky, 1929-1930.

Lời tựa cho *Teachers' Guide to the Investigation of the Educational Process*, tác giả B. R. Bekingem. Moscow: The Worker of the Education Publishing House, 1930.

Lời tựa, *Investigation of the Intellect of Anthropoids*, tác giả W. Kohler. Moscow: Publishing House of the Communist Academy, 1930.

"The Problem of the Higher Intellectual Functions in the System of Psychological Investigation." *Psychology and Psychophysiology of Labor*, vol. 3 (1930), no. 5, pp. 374-384.

"The Mind, Consciousness, Unconsciousness." Trong *Elements of General Psychology*, 4th ed. , pp. 48-61. Moscow: Extension Division of the Second Moscow State University, 1930.

"The Development of the Highest Patterns of Behavior in Childhood." Report to the First Meeting of Human Behavior, Jan. 28, 1930. In *Psychoneurological Sciences in the USSR*, pp. 138-139. Moscow-Leningrad: Medgiz, 1930.

"The Development of Consciousness in Childhood." Bản thảo tốc ký của L. S. Vygotsky.

"Sleep and Dreams." Trong *Elements of General Psychology*, pp. 62-75. Moscow: Extension Division of the Second Moscow State University, 1930.

"The Communist Reconstruction of Man." Varnitso. 1930, nos. 9-10, pp. 36-44.

"Structural Psychology." Trong *Main Trends in Contemporary Psychology*, L. S. Vygotsky và S. Gellershtein, pp. 84-125. Moscow-Leningrad: Government Publishing House, 1930.

"Eidetics." Trong *Main Trends in Contemporary Psychology*, L. S. Vygotsky và S. Gellershtein, pp. 178-205. Moscow-Leningrad: Government Publishing House, 1930.

"Experimental Investigation of the Highest Processes of Behavior." Report to the First Meeting for Studying Human Behavior, Jan. 28, 1930. Trong *Psychoneurological Sciences in the USSR*. Moscow-Leningrad: Medgiz, 1930.

1931

Buhler, C. , et al. *The Social-Psychological Study of the Child During the First Year of Life*. L. S. Vygotsky, ed. Moscow-Leningrad: Medgiz, 1931. (viết cùng A. R. Luria.)

"Report of the Reactological Discussion, 1931." Archives of the Institute of General and Pedagogical Psychology, Academy of Pedagogical Sciences, USSR, fol. 82, vol. I, pp. 5-15. Stenography (corrected by L. S. Vygotsky).

The Diagnosis of Development and Pedological Clinics for Difficult Children. Moscow: Publishing House of the Experimental Defectology Institute, 1936.

"The History of the Development of Higher Psychological Functions." In *Development of Higher Psychological Functions* by L. S. Vygotsky, pp. 13-223. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, RSFSR, 1960.

"The Question of Compensatory Processes in the Development of the Retarded Child." Report to the Conference of the Workers of Auxiliary Schools, Leningrad, May 23, 1931. Private archives of L. S. Vygotsky. Stenography, 48 pp.

"Problems of Pedology and Related Sciences." *Pedology*, 1931, no. 3, pp. 52-58.

"The Collective as a Factor of Development in the Abnormal

Child." Trong *Problems of Defectology*, 1931, nos. 1-2, pp. 8-17; no. 3, pp. 3-18.

"Thinking." The Great Soviet Encyclopedia, 1931, vol. XIX, cols. 414-426.

The Pedology of Teenagers. Lectures 9-16. Moscow-Leningrad: Extension Division of the Second Moscow State University, 1931.

"Practical Activity and Thinking in the Development of the Child in Connection with a Problem of Politechnism." Bản thảo lưu trữ của L. S. Vygotsky, 4 pp.

Lời tựa, *Development of Memory*, tác giả A. N. Leontiev. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1931.

Lời tựa, *Essay on the Behavior and Education of the Deaf-Mute Child*, tác giả Y. K. Zvelfel. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1931.

The Psychological Dictionary [Từ điển tâm lý học] Moscow: Uchpedgiz, 1931. (cùng B. E. Varshava.)

Báo cáo "Psychotechnics and Pedology," Report to the Meeting of the Communist Academy, Nov. 21, 1930. Archives of the Institute of General and Pedagogical Psychology, Academy of Pedagogical Sciences, USSR, fol. 82, vol. I, no. 3, pp. 23-57.

1932

"The Problem of Creativity in Actors." Trong *The Psychology of the Stage Feelings of an Actor*; P. M. Jakobson, pp. 197-211. Moscow: Government Publishing House, 1936.

"Toward a Psychology of Schizophrenia." *Soviet Neuropathology, Psychiatry and Psychohygiene*, vol. 1 (1932), no. 8, pp. 352-361.

"Toward a Psychology of Schizophrenia." Trong *Contemporary Problems of Schizophrenia*, pp. 19-28. Moscow: Medgiz, 1933.

"Lectures on Psychology." Leningrad Pedagogical Institute,

March-April 1932. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography. In trong *Development of Higher Psychological Functions*, pp. 235-363. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, RSFSR, 1960.

"Infancy." Bản thảo lưu trữ L. S. Vygotsky; 78 pp.

Lời tựa, *Education and Teaching of the Retarded Child*, tác giả E. K. Gracheva. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1932.

Lời tựa, *Development of Memory*, tác giả A. N. Leontiev. Moscow, 1932. (cùng A. N. Leontiev.)

"The Problem of Development of the Child in the Research of Arnold Gesell." Trong *Education and Childhood*; A. Gesell, pp. 3-14. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1932.

"Problem of the Speech and Thinking of the Child in the Teachings of Piaget." Trong *Language and Thought of the Child*, tác giả J. Piaget, pp. 3-54. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1932.

"Early Childhood." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, Dec. 15, 1932. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 50 pp.

"Contemporary Directions in Psychology." Report to the Communist Academy, June 26, 1932. Trong *Development of Higher Psychological Functions*; L. S. Vygotsky, pp. 458-481. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, RSFSR, 1960.

1933

"Introductory Lecture about Age-Psychology." The Central House of Art Education of Children, Dec. 19, 1933. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 34 pp.

"Dynamics of Mental Development of School Children in Connection with Education." Report to the Meeting of the Department of Defectology of Bubnov Pedagogical institute, Dec. 23, 1933. Trong *Mental Development of Children during Education*; L. S. Vygotsky, pp. 33-52. Moscow-Leningrad: Government Publishing House, 1935.

"Preschool Age." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, Dec. 13-14, 1933. Private archives of L. S. Vygotsky. Stenography, 15 pp.

"Play and Its Role in the Psychological Development of the Child." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, 1933. *Problems of Psychology*, 1966, no. 6, pp. 62-76.

"Questions about the Dynamics of Development of the Intellect of the Normal and Abnormal Child." Lecture, Bubnov Pedagogical Institute, Dec. 23, 1933. Private archives of L. S. Vygotsky. Stenography.

"Crisis of the First Year of Life." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 37 pp.

"Critical Ages." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, June 26, 1933. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Manuscript, 15 pp.

"The Negative Phase of Adolescence." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, June 26, 1933. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Manuscript, 17 pp.

"Study of Schoolwork in School Children." Report to the Leningrad Pedagogical Institute, Jan. 31, 1933. Private archives of L. S. Vygotsky. Stenography.

"Pedological Study of the Pedagogical Process." Report to the Experimental Defectological Institute, March 17, 1933. In *Mental Development of Children during Education* by L. S. Vygotsky, tr. 116-134. MoscowLeningrad: Uchpedgiz, 1935.

"Adolescence." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, June 25, 1933. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 19 pp.

"Pedology of Preschool Age." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, Jan. 31, 1933. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 16pp.

Foreword to *Difficult Children in Schoolwork* by L. V. Zankov, M. S. Pevsner, and V. F. Shmidt. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1933.

"Problems of Age: Play." Concluding speech to the Seminar of the Leningrad Pedagogical Institute, March 23, 1933. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 39 pp.

"Problems of Development." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, Nov. 27, 1933. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 17pp.

"The Problem of Consciousness." Report after the speech of A. R. Luria on Dec. 5 and 9, 1933. In *Psychology of Grammar*, pp. 178-196. Moscow: Moscow State University, 1968.

"Development of Common Sense and Scientific Ideas during School Age." Report to the Scientific Conference, Leningrad Pedagogical Institute, May 20, 1933. In *Mental Development of Children during Education*, pp. 96--115. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1935.

"Study of Emotions." Private archives of L. S. Vygotsky, 1933. Manuscript. 555 pp. Also "The Study of Emotions in the Light of Contemporary Psychoneurology." *Questions of Philosophy*, 1970, no. 6, pp. 110-130. See also, "Two Directions in the Comprehension of the Nature of Emotions in Foreign Psychology in the beginning of the Twentieth Century." *Problems of Psychology*, 1968, no. 2, pp. 149-156.

1934

"Dementia during Pick's Disease." *Soviet Neuropathology, Psychiatry, Psychohygiene*, vol. 3 (1934), no. 6, pp. 97-136. (With G. V. Birenbaum and N. V. Samukhin.)

"Development of Scientific Ideas during Childhood." In *The Development of Scientific Ideas of School Children* by Zh. I. Shif, pp. 3-17. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1935.

"Infancy and Early Age." Lecture, Leningrad Pedagogical

Institute, Feb. 23, 1934. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 24pp.

Thought and Language. Moscow-Leningrad: Sozetskiz, 1934.

"The Thinking of School Children." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, May 3, 1934. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 11 pp.

Fundamentals of Pedology. Moscow: Second Moscow Medical Institute, 1934.

"Adolescence." Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, March 25, 1934. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography.

"Problems of Age." Private archives of L. S. Vygotsky. Manuscript, 95 pp. Also in *Problems of Psychology*, 1972, no. 2, pp. 114-123.

"Problems of Education and Mental Development in School Age." In *Mental Development of Children during Education* by L. S. Vygotsky, pp. 3-19. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1935.

"Problem of Development in Structural Psychology." In *Fundamentals of Psychological Development* by K. Koffka, pp. ix-lxi. Moscow-Leningrad: Sozetskiz, 1934.

"Problem of Development and Destruction of the Higher Psychological Functions." In *Development of Higher Psychological Functions* by L. S. Vygotsky, pp. 364-383. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, RSFSR, 1960. (Vygotsky's last report, prepared one month before his death.)

"Psychology and Teaching of Localization." In *Reports of the First Ukrainian Meeting of Neuropathologists and Psychiatrists*, pp. 34-41. Kharkov, 1934.

"Dementia during Pick's Disease." Private archives of L. S. Vygotsky, 1934. Manuscript, 4 pp. *Fascism in Psychoneurology*. Moscow-Leningrad: Biomedgiz, 1934. (With V. A. Giljarovsky et al.)

“School Age.” Private archives of D. B. Elkonin, 1934. Manuscript, 42 pp. “School Age.” Lecture, Leningrad Pedagogical Institute, Feb. 23, 1934. Archives of the Leningrad Pedagogical Institute. Stenography, 61 pp.

“Experimental Investigation of the Teaching of New Speech Reflexes by the Method of Attachment with Complexes.” Private archives of L. S. Vygotsky. Manuscript.

1935

“Education and Development during School Age.” Report to the National

Conference of Preschool Education. In *Mental Development of Childret. during Education*, pp. 20-32. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1935.

“Problem of Dementia.” In *The Retarded Child*, pp. 7-34. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1935. *The Retarded Child*. L. S. Vygotsky, ed. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz, 1935.

**CÁC TÁC PHẨM, BẢN THẢO KHÁC VIẾT RẢI RÁC
TRONG NHIỀU NĂM**

Pedology of Youth: Features of the Behavior of the Teenager. Lessons 6-9. Moscow: Extension Division of the Faculty of Education, Second Moscow State University.

“Problem of the Cultural Development of the Child.” Private archives of L. S. Vygotsky. Manuscript, 81 pp.

“The Blind Child.” Private archives of L. S. Vygotsky. Manuscript, 3 pp. Difficult Childhood. Moscow: Extension Division of the Faculty of Education, Second Moscow State University.

TÁC PHẨM ĐƯỢC DỊCH SANG TIẾNG ANH

"The Principles of Social Education of Deaf and Dumb Children in Russia." In International Conference on the Education of the Deaf, pp. 227-237. London, 1925.

"The Problem of the Cultural Development of the Child." *Journal of Genetic Psychology*, 1929, vol. 36, pp. 415-434.

"Thought in Schizophrenia." *Archives of Neurological Psychiatry*, 1934, vol. 31.

"Thought and Speech." *Psychiatry*, 1939, vol. 2, pp. 29-54. Rpt. in S. Saporta, ed., *Psycholinguistics: A Book of Readings*, pp. 509-537. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

Thought and Language. Cambridge: MIT Press and Wiley, 1962. (Originally published in Russian in 1934.)

"Psychology and Localization of Functions." *Neuropsychologia*, 1965, vol. 3, pp. 381-386. (Originally published in Russian in 1934.)

"Development of the Higher Mental Functions." In A. Leontiev, A. Luria, and A. Smimov, eds., *Psychological Research in the USSR*, vol. 1, pp. 11-46. Progress Publishing, 1966. (Abridged.)

"Play and Its Role in the Mental Development of the Child." *Soviet Psychology*, 1967, vol. 3. (Vygotsky memorial issue. Includes preface by J. S. Bruner and articles by Soviet psychologists Luria, Davydov, El'konin, Gal'perin, and Zaporozhietz. Article based on 1933 lecture.)

The Psychology of Art. Cambridge: MIT Press, 1971. (Collected writings of literary and art criticism spanning several decades.)

"Spinoza's Theory of the Emotions in Light of Contemporary Psychoneurology." *Soviet Studies in Philosophy*, 1972, vol. 10, pp. 362-382.

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN...

MỤC LỤC

Đôi lời nhân tái bản lần thứ nhất.....	7
Lời người dịch	10
Lời tựa của nhóm chủ biên	12
Dẫn nhập.....	18
Michael Cole và Sylvia Scribner	18
Ghi chú về tiểu sử của L. S. Vygotsky	47
Phần Một. Sự cấu tạo có tính xã hội của trí khôn người	
Lý thuyết và dữ liệu căn bản.....	49
1. Công cụ và biểu tượng trong sự phát triển của trẻ em.....	50
2. Sự phát triển của tri giác và sự chú ý.....	74
3. Trí nhớ và tư duy.....	88
4. Sự nội tại hóa của các chức năng tâm lý bậc cao.....	115
5. Các vấn đề của phương pháp	129
Phần Hai. Nguồn gốc xã hội của trí khôn	
Những gợi ý cho giáo dục.....	165
6. Sự tương tác giữa học tập và phát triển	166
7. Vai trò của trò chơi trong sự phát triển	191
8. Tiền sử của ngôn ngữ viết	216
Lời bạt.....	245
Niên biểu tóm tắt.....	274
Các tác phẩm của Vygotsky	279

NHÀ XUẤT BẢN HỘI NHÀ VĂN

65 Nguyễn Du, quận Hai Bà Trưng, Hà Nội.

ĐT: (024) 3822 2135, (024) 3942 8634

Email: nxbhoinhavan65@gmail.com

Website: nxbhoinhavan.vn

LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY

NGUỒN GỐC XÃ HỘI CỦA TRÍ KHÔN

*Sự phát triển của các quá trình tâm lý bậc cao
(tái bản lần thứ nhất)*

Dương Phú Việt Anh dịch

Phạm Anh Tuấn hiệu đính

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Giám đốc - Tổng biên tập

NGUYỄN QUANG THIỀU

Biên tập: Đào Quốc Minh

Trình bày, bìa: Phạm Ích

Đối tác liên kết:

Công ty TNHH Sách Thật



Số 44 ngõ 105, Phố Bạch Mai, Thanh Nhàn,
Quận Hai Bà Trưng, Hà Nội.

In 1.000 bản, khổ 14.5 x 20.5 cm.

In tại Công ty TNHH In Thanh Bình, địa chỉ: 432, đường K2,
Phường Cầu Diễn, Quận Nam Từ Liêm, Hà Nội.

Số XNĐK xuất bản: 1635-2022/CXBIPH/15-41/HNV.

QĐXB số: 559/QĐ-NXBHNV ngày 26/05/2022.

In xong và nộp lưu chiểu năm 2022.

Số ISBN: 978-604-368-508-4.