CÁC LÝ THUYẾT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ NGƯỜI

Table of Contents

CAC LY THUYET PHAT TRIEN TAM LY NGUOI

Chuong 1. THUYET HANH VI

1.1. NHUNG CONG TRINH NGHIEN CUU LY LUAN VA THUC NGHIEM LAM CO SO TRUC TIEP CUA TAM LY HOC HANH VI

1.1.1. Thuyet phan xa co dieu kien cua I.P.Pavlov va phan xa ket hop cua V.M.Becherev

1.1.2. Thuyet lien he cua E.L.Thorndike

1.2. CAC QUAN DIEM TAM LY HOC CUA J.WATSON

1.2.1. Cuong linh tam ly hoc

1.2.2. Doi tuong nghien cuu cua Tam ly hoc hanh vi

1.2.3. Khai niem co ban cua Thuyet hanh vi

1.2.4. Phuong phap nghien cuu cua Thuyet hanh vi

1.2.5. Quan diem cua J.Watson ve ban nang, xuc cam va tu duy

1.3. SU TIEN HOA CUA THUYET HANH VI SAU J.WATSON

1.3.1. Cac thuc nghiem sau J.Watson

1.3.2. Thuyet thao tac

1.4. CAC THUYET HANH VI MOI

1.4.1. Thuyet hanh vi nhan thuc cua E.C. Tolman

1.4.2. Thuyet hanh vi dien dich gia thuyet cua K.Hull

1.5. THUYET HANH VI TAO TAC CUA B.F. SKINNER

1.5.1. Hanh vi tao tac

1.5.2. Su cung co

1.5.3. B.F.Skinner va cong nghe hanh vi

1.6. THUYET HANH VI XA HOI VA THUYET HOC TAP XA HOI

1.6.1. Thuyet hanh vi xa hoi cua J. Mid

1.6.2. Thuyet nhan thuc xa hoi cua Albert Bandura

1.6.3. Thuyet hoc tap xa xa hoi cua D.Rotter

Mo rong: UNG DUNG THUYET HANH VI TRONG DAY HOC VA TRONG TRI LIEU TAM LY

Chuong 2. THUYET PHAN TAM

2.1. CAC YEU TO TIEN THAN CUA PHAN TAM HOC

2.1.1. Tien de triet hoc ve vo thuc va cac khoa hoc tu nhien

2.1.2. Nhung nghien cuu ve tam benh hoc

2.1.3. Anh huong cua doi song xa hoi chau Au the ky XIX
2.2. SIGMUND FREUD VA SU HINH THANH PHAN TAM HOC
2.2.1. Cuoc doi va su nghiep cua S. Freud
2.2.2. Bai giang cua Freud tai Dai hoc Tong hop Clark (Mi) ngay 9/9/1909
2.2.3. Luan thuyet ve bo may tam than cua con nguoi
2.2.4. Ly thuyet ve cac xung luc tam ly
2.2.5. Su phat trien tam ly tinh duc cua tre em
2.2.6. Doi tuong nghien cuu cua S. Freud
2.2.7. Phuong phap nghien cuu va tai lieu cua S.Freud
2.2.8. Chu nghia Freud
2.3. CAC LY THUYET PHAN TAM HOC SAU S. FREUD
2.3.1. Tam ly hoc cai toi cua Anna Freud
2.3.2. Ly thuyet phat trien tam ly xa hoi cua Eric. Ericson
2.3.4. Tam ly hoc phan tich cua Karl Jung
2.3.5. Cac hoc thuyet phan tich tam ly - xa hoi cua Alfred Adler va Karen Horney
Mo rong: CAC LY THUYET TRI LIEU TAM LI THEO TRUONG PHAI PHAN TAM
Chuong 3. THUYET PHAT SINH NHAN THUC CUA J. PIAGET
3.1. CO SO XUAT PHAT VA KHAI NIEM CONG CU CUA J. PIAGET
3.1.1. Co so sinh hoc va khai niem thich nghi
3.1.2. Logic hoc va khai niem cau truc
3.1.3. Phuong phap nghien cuu chu yeu cua J.Piaget - Phuong phap lam sang tam ly, thuc nghiem va trac nghiem
3.2. SU PHAT SINH THAO TAC TRI TUE
3.2.1. Dinh nghia tri tue
3.2.2. Thao tac tri tue
3.2.3. Su hinh thanh cau truc nhan thuc va cau truc thao tac tri tue
3.3. CAC GIAI DOAN PHAT TRIEN TRI TUE O TRE EM
3.3.1. Giai doan cam giac - van dong (0 - 2 tuoi)
3.3.2. Giai doan tien thao tac (2 - 6 hoac 7 tuoi)
3.3.3. Giai doan thao tac cu the (7 - 11 hoac 12 tuoi)
3.3.4. Giai doan thao tac hinh thuc (13 - 18 tuoi)

3.3.5. Quan diem cua J.Piaget ve qua trinh xa hoi hoa cac cau truc tri tue

3.4. QUAN NIEM CUA J.PIAGET VE CAC YEU TO CHI PHOI SU PHAT SINH PHAT TRIEN NHAN THUC CA NHAN

Mo rong: SU PHAT TRIEN SUY LUAN DAO DUC CUA TRE THEO LY THUYET LAWRENCE KOHLBERG VA ROBERT SELMAN

Chuong 4. TAM LY HOC HOAT DONG

4.1. PHAM TRU HOAT DONG TRONG TRIET HOC MAC - LENIN

4.1.1. Hoat dong. Bien chung giua hoat dong voi ton tai. Hoat dong la ban the cua tinh than

4.1.2 Cau truc cua hoat dong, quan le va chuyen hoa giua muc dich - phuong tien, giua chu the va doi tuong trong hoat dong

4.1.3 Hoat dong voi su hinh thanh y thuc trong triet hoc Mac - Lenin

4.1.4. Ban chat con nguoi va vai tro cua hoat dong doi voi su hinh thanh va phat trien con nguoi

4.1.5. Quan diem cua C.Mac va Ph. Angghen ve vai tro cua hoat dong thuc tien trong nhan thuc cua con nguoi

4.1.6. Luan diem xuat phat cua viec nghien cuu ban chat con nguoi

4.2. HOC THUYET LICH SU VAN HOA VE SU PHAT TRIEN CAC CHUC NANG TAM LY CAP CAO CUA L.X. VUGOTXKI

4.2.1. Phuong phap luan nghien cuu tam ly hoc cua L.X.Vugotxki

4.2.2. Cac phuong phap nghien cuu Tam ly hoc cua L. X. Vugotxki

4.2.3. Cac chuc nang tam ly, cau truc va nguon cua cac chuc nang tam ly cap cao

4.2.4. Su phat sinh, phat trien tu duy va ngon ngu o tre em

4.2.5. Su phat trien khai niem khoa hoc va khai niem thong thuong o tre em

4.2.6. Van de lua tuoi trong su phat trien cua tre em

4.2.7. Hai huong tiep can pham tru hoat dong trong tam ly hoc Xo Viet sau L.X.Vugotxki. Cac nguyen tac phuong phap luan cua X.L. Rubinstein

4.3. LY THUYET HOAT DONG TAM LY CUA A.N. LEONCHEV

4.3.1. Quan diem xuat phat, chi dao cua A.N.Leonchev

4.3.2. Doi tuong cua tam ly hoc la hoat dong cua con nguoi

4.3.3. Phan loai hoat dong va xac dinh nguon goc cua chung

4.3.4. Cau truc chung cua hoat dong.

4.3.5. Su phat trien tam ly tre em

4.3.6. Hoat dong chu dao trong su phat trien cua tre
4.4. LY THUYET CUA P.IA.GALPERIN VE CAC BUOC HINH THANH HANH DONG TRI TUE VA KHAI NIEM
4.4.1. Dac diem cua hanh dong
4.4.2. Cac buoc hinh thanh hanh dong tri tue
4.4.3. Van de nghia va y trong qua trinh hinh thanh hanh dong tri tue
4.4.4. Cac cach dinh huong viec hinh thanh hanh dong tri tue cho tre em
4.5. PHAM TRU HOAT DONG TRONG CONG TRINH CUA B.PH. LOMOV
4.5.1. Doi tuong cua tam ly hoc hoat dong
4.5.2. Cau truc cua hoat dong ca nhan
4.5.3. Hoat dong cung nhau.
4.5.4. Hoat dong giao tiep
TAI LIEU THAM KHAO
MUC LUC

CÁC LÝ THUYẾT
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ NGƯỜI

Chủ biên: Phan Trọng Ngọ

Chia sẽ ebook : http://downloadsachmienphi.com/
Tham gia cộng đồng chia sẽ sách :
Fanpage : https://www.facebook.com/downloadsachfree
Cộng đồng Google : http://bit.ly/downloadsach

MỞ ĐẦU

(I)

Nền văn minh nhân loại đang bước vào thế kỷ XXI. Nếu hỏi một thanh niên đã tốt nghiệp trung học, ta sẽ nhận được câu trả lời của họ về nhiều thứ: về cách triển khai một công thức toán học phức tạp và cao siêu, về nội dung của học thuyết tiến hoá sinh vật và của loài người, về cấu tạo hoá học của một phân tử vật chất nhỏ bé hay của vũ trụ, về các định luật vật lý do Newton, Archimedes, hay thậm chí các học thuyết phức tạp do Einstein phát hiện, về quy luật diễn biến và sự bất thường của khí hậu, về chế độ chính trị của các quốc gia trước kia và hiện nay, về truyền thống văn hiến của dân tộc và trách nhiệm của mỗi công dân đối với sự tồn vong của xã hội, đất nước v.v. Nói tóm lại ta sẽ nhận thấy ở họ khối kiến thức phong phú, nhiều mặt về thế giới tự nhiên, xã hội và sẽ cảm thấy hãnh diện về họ. Thế nhưng, nếu ta thử hỏi họ xem chính đời sống tâm hồn của họ như thế nào và từ đâu mà có? rằng họ tự cho mình là người thông minh hay khờ dại và điều đó là do đâu? rằng họ đã được sinh ra, lớn lên và trưởng thành như thế nào? đã bao lần họ có những hành vi gây khó chịu cho người khác - những hành vi mà chính họ cũng không mong muốn? còn nhiều vấn đề quan trọng khác như sự đam mê, tình yêu và lòng hận thù, tinh thần lạc quan và trạng thái khủng hoảng, nghị lực sống, sự thành đạt và thất bại của bản thân trong học tập, trong cuộc sống và trong quan hệ v.v. Với những vấn đề thiết thực và quan trọng như không khí trong đời sống của mọi người không trừ ai, ta sẽ rất ngạc nhiên về những câu trả lời phiến diện, thậm chí có phần bi quan hoặc lạc quan thiếu cơ sở của họ. Phải chăng đây là một khiếm khuyết? Nếu đúng vậy thì do đâu?

Khoa học khẳng định sự phát triển của mình bằng các học thuyết. Toán học sở dĩ khẳng định được mình là nhờ có những định lý đã hình thức hoá các quan hệ vật chất. Thiên văn học hiện đại được mọi người biết đến nhờ các học thuyết của Copernicus, Newton…Vật lý học hiện đại phân biệt

với vật lý học cổ điển nhờ Thuyết tương đối của Eistein và Thuyết cơ lượng tử v.v. Cũng như mọi khoa học khác, Tâm lý học sở dĩ trở thành khoa học độc lập là nhờ các học thuyết của mình. Thậm chí; trong hệ thống khoa học, có học thuyết tâm lý được sánh ngang với Thuyết thiên văn của Copernicus, Thuyết tiến hoá muôn loài của Darwin. Như vậy cũng như nhiều lĩnh vực khác, sự bí ẩn của tâm hồn con người đã được quan tâm khám phá và đã được xây dựng thành các học thuyết. Qua thử thách của thời gian, nhiều học thuyết tâm lý đã được kiểm chứng, trở thành tri thức cơ bản và phổ thông của nhân loại, cần được truyền bá rộng rãi trong trường học, giống như các thuyết lớn của nhiều lĩnh vực khoa học khác. Rất tiếc, điều này chưa xảy ra trong thực tiên ở nhiều quốc gia. Các thuyết tâm lý học mới chỉ được biết đến như là lĩnh vực riêng của số ít nhà nghiên cứu hay thực hành tâm lý học.

Ở Việt Nam, tình hình cũng không khác. Trước kia, Tâm lý học chỉ được dạy và nghiên cứu trong lĩnh vực đào tạo giáo viên. Sau đó, từng bước được phổ biến trong các trường đào tạo nghề có liên quan trực tiếp tới con người: y tế, văn học - nghệ thuật, luật sư, kinh tế, thông tin, du lịch v.v. Các chương trình tâm lý học hiện hành chủ yếu đề cập những khái niệm cơ bản của Tâm lý học đại cương hay chuyên ngành của Khoa học tâm lý. Còn các học thuyết tâm lý, nhất là những học thuyết lớn, được giới thiệu quá vắn tắt. Điều này không tránh khỏi sự hiểu biết thiếu triệt để, dẫn đến khó vận dụng chúng vào thực tiễn. Đặc biệt đối với cán bộ nghiên cứu, nghiên cứu sinh, học viên cao học và sinh viên chuyên ngành tâm lý học. Vì vậy đã đến lúc cần phải cung cấp hệ thống và rộng rãi hơn các lý thuyết trong Khoa học tâm lý cho các đối tượng trên và cho những ai quan tâm tới tâm lý học.

(II)

Lịch sử tâm lý học là lịch sử hình thành và phát triển các học thuyết. Mỗi học thuyết sau đều kế thừa các thành tựu của những trường phái trước đó và đưa quan điểm, cách tiếp cận mới về các vấn đề trọng tâm của Tâm lý học như đối tượng, nhiệm vụ, phương pháp nghiên cứu v.v. Từ khi trở thành khoa học độc lập đến nay, tâm lý học đã xuất hiện nhiều hệ thống lý thuyết đan xen vào nhau. Sự phức tạp và đa dạng của chúng tới mức không có hệ thống nào tồn tại độc lập mà không chịu sự tác động của các hệ thống khác và không thể dễ dàng tách riêng một học thuyết nào đó ra khỏi hệ thống chung, để quy chúng vào một bảng phân loại giản đơn. Mặc dù vậy, do nhu cầu nghiên cứu chúng, buộc ta phải tách ra một cách tương đối các lý thuyết hiện có. Nhiều nhà nghiên cứu Lịch sử tâm lý học cố gắng làm việc này và đã đưa ra cách phân loại của mình, đại thể như sau:

Trường phái lý thuyết	**Đối tượng nghiên cứu**	**Phương pháp chủ yếu**	**Người sáng lập và nhân vật tiêu biểu**
Tâm lý học cấu trúc	Cấu trúc ý thức	Nội quan	Vundt, Ticherner Ebingaus, Kiulpe
Tâm lý học chức năng	Chức năng của ý thức	Nội quan, thực nghiệm, quan sát	James, Holl, Endgell, Cattell, Woodwoth
Tâm lý			

học hành vi	Hành vi bên ngoài	Thực nghiệm, quan sát	Watson, Tolman Hull, Skinner, Bandura
Tâm lý học Gestal	Tâm lý là một hình thể	Thực nghiệm	Wertheimer Koffka, Koehler, Lewin
Tâm lý học Phân tâm	Vô thức	Phân tích tâm lý	Freud, Adler, Jung A.Freud, Ericson
Tâm lý học nhân văn	Nhân cách, sáng tạo	Phân tích tâm lý	Maslow, Roger
Tâm lý học phát sinh	Phát sinh nhận thức và trí tuệ	Quan sát lâm sàng, trắc nghiệm	J. Piaget
Tâm lý học nhận thức	Quá trình nhận thức, tính tích cực của ý thức	Thực nghiệm, quan sát khách quan	Miller, Bruner, Naiser
Tâm lý học hoạt động	Hoạt động tâm lý, ý thức người	PPL luận biện chứng duy vật; thực nghiệm	L.X.Vưgotxki; A.N.Leonchev P.Ia.Galperin

Bảng phân loại trên chắc chắn chưa đủ và chưa bao quát được hết các lý thuyết hiện có. Vì thế chưa thoả mãn nhiều người có cách nhìn khác về hệ thống lý thuyết trong tâm lý học hiện nay. Tuy nhiên, dù nhìn theo bất kỳ góc độ nào, cũng có những lý thuyết được đề cập tới trong mọi bảng phân loại. Trong khuôn khổ của tài liệu này, không thể đề cập hết được chúng, chỉ xin giới hạn bốn trong số lý thuyết phổ biến đó: Tâm lý học hành vi, Tâm lý học phân tâm, Tâm lý học phát sinh và Tâm lý học hoạt động. Đây là những lý thuyết cơ bản nhất và hiện đại trong hệ thống tâm lý học thế kỷ XX, đặc biệt trong lĩnh vực tâm lý học phát triển. Vì vậy, việc học tập và nghiên cứu chúng còn rất cần đối với ai quan tâm tới sự phát triển con người. Đó cũng chính là động lực thôi thúc chúng tôi và kết quả là bạn đọc đã có tài liệu trong tay.

(III)

Trong nhiều lĩnh vực khoa học, các lý thuyết thường được bắt đầu từ sự cực đoan, nhưng quá trình phát triển cả hệ thống của nó tiến dần tới chân lý hơn. Các lý thuyết phát triển tâm lý người cũng không ngoài quy luật đó.

J.Watson, cha đẻ của Thuyết hành vi, đã cương quyết và bằng mọi cách gạt bỏ ý thức người ra

khỏi danh mục đối tượng nghiên cứu trong các công trình thực nghiệm và lý luận của mình. Ông chỉ thừa nhận đối tượng duy nhất của tâm lý học là hành vi với tư cách là tổng số các phản ứng của cơ thể có thể quan sát và kiểm soát được bằng thực nghiệm.. Nhưng như chúng ta sẽ thấy, các hậu duệ của ông như E.C.Tolman, A.Bandura và nhiều người khác đã không còn giữ nguyên sự thái quá về đối tượng của tâm lý học như bậc tiền bối.

Ở phía bên kia, khi xây dựng lý thuyết Phân tâm học, S.Freud đã dành mọi công sức và nhiệt huyết của mình để cổ vũ cho cái vô thức, cái ấy và các xung năng tính dục (đặc biệt là cái khoái cảm tính dục - libido). Với ông, chúng là tất cả nguồn năng lượng sống, chi phối mọi hành vi của con người, ngoài chúng ra, những cái khác chỉ là thứ yếu. Chúng ta hãy tưởng tượng, nếu nhân loại chỉ dừng lại ở những cái như Freud khẳng định thì sẽ ra sao? Sự thực là, các học trò và cộng sự của ông như Anna Freud, Eric Ericson, A.Adler, K.Horney, K.Jung v.v… đã chuyển dịch những luận điểm ban đầu của Phân tâm học nặng về tâm lý vô thức bản năng đến tâm lý học về cá nhân bình thường. Trong đó, hoạt động sống của con người không chỉ được thúc đẩy bởi những lực lượng do Freud chỉ ra, mà còn và chủ yếu là những động lực hữu thức khác. Con người xét về cả phương diện loài và cá thể, hơn con vật là ở chỗ, trong phần lớn cuộc đời của mình, bằng mọi cách để kiểm soát được các xung lực vô thức. Nếu ai đó, trong hoàn cảnh nào đó, chưa làm chủ được các xung lực ấy thì tâm lý học phải giúp họ. Chính S.Freud đã gián tiếp nêu ra nguyên lý này, khi ông khẳng định nguyên tắc chữa trị các rối nhiễu tâm lý: làm cho cái vô thức được ý thức hoá. Vậy là rốt cuộc chủ nhân đích thực của ngôi nhà tâm lý cá nhân là ý thức, chứ không phải là vô thức. S.Freud đã vạch ra các nền tảng sâu thẳm của đời sống tâm lý con người, từ đó, các học trò và cộng sự của ông phát triển đến các chức năng tâm lý của cá nhân hiện thực đang sống và hoạt động trong các mối quan hệ xã hội phong phú và biến động.

Dưới góc độ khác, khi đi tìm vai trò của cá nhân trong sự kiến tạo ra cái tâm lý của mình, J.Piaget đã trao cho đứa trẻ quyền lực tối thượng. Ông quan niệm chúng như các nhà phát minh, thám hiểm hiếu kỳ và độc lập trong thế giới xa lạ. Điều này có thể là thái quá. Đành rằng không ai có thể làm thay đứa trẻ trong việc tạo dựng thế giới nội tâm của nó. Nhưng sao lại phải tách thế giới ra và đối lập với đứa trẻ, coi đó là cái có trước, cái bên ngoài, còn đứa trẻ có bổn phận phải thích nghi với nó? Rõ ràng không phải hoàn toàn như vậy. Xã hội, đối với mỗi cá nhân, xét cho cùng là hệ thống các quan hệ hiện thực giữa nó với riêng cá nhân đó. Vì vậy thế giới (thế giới quan hệ giữa con người và thế giới đồ vật) vừa chi phối đứa trẻ, vừa chịu tác động của chính đứa trẻ. Chỉ khi có sự tác động như vậy thì nó mới thực sự là xã hội của trẻ. Luận điểm này gần hiện thực hơn và ta thấy chúng xuất hiện trong lý thuyết của các nhà tâm lý học nhận thức sau này.

Trong Lý thuyết hoạt động tâm lý, L.X.Vưgotxki là thủ lĩnh. Ông là người kiên định vận dụng triết học Mác - Lênin vào lĩnh vực nghiên cứu ý thức con người, gián tiếp thông qua nghiên cứu hoạt động của nó. Nhưng ông cũng là người cực đoan, khi cho rằng chìa khoá để mở ra cánh cửa nghiên cứu thế giới ý thức của cá nhân là công cụ tâm lý, mà đã bỏ qua yếu tố quan trọng nhất là chính bản thân hoạt động sống của nó. Các học trò và cộng sự của L.X.Vưgotxki như A.N. Leonchev, P.Ia.Galperin sau này đã tạo thế cân bằng và xác lập được lôgíc khách quan của việc chuyển cái tâm lý từ bên ngoài thành cái bên trong. Kết quả là, vấn đề công cụ tâm lý theo L.X.Vưgotxki, không những vẫn được bảo toàn mà còn được chứng minh cả về cơ chế hình thành. Hơn nữa, lần đầu tiên, trong tâm lý học đã giải được khá đầy đủ mệnh đề triết học của C.Mác: "Ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất bên ngoài được chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biên trong đó".

Như vậy, các lý thuyết tâm lý được giới thiệu trong tài liệu này thường bắt đầu từ sự cực đoan của các bậc tiền bối. Sự vĩ đại của họ chính là ở chỗ đó, ở chỗ nhờ có chúng, từ sự cực đoan trong tư tưởng của họ, đã tạo ra cơ sở cốt yếu của các lý thuyết tâm lý học, nhìn nhận sự phát triển người từ

nhiều phía khác nhau. Quá trình phát triển tiếp theo của mỗi lý thuyết đã đưa các lý thuyết tâm lý học được xuất phát từ nhiều cực khác nhau đến chỗ xích lại gần nhau, tiến gần đến tâm điểm của chân lý về sự phát triển người. Do đó, khi nghiên cứu và ứng dụng các lý thuyết tâm lý học, không thể không nghiên cứu sâu các luận điểm cơ bản của những người sáng lập, nhưng cũng không nên dừng lại ở đó, mà cần phải đi đến những tư tưởng phát triển sau này.

(IV)

Sức sống của khoa học được khẳng định trong thực tiễn, thông qua tầm vực ảnh hưởng tới đời sống xã hội. Các lý thuyết được đề cập trong tài liệu này không chỉ có vai trò quy định sự phát triển lý luận của tâm lý học khoa học, mà chủ yếu chúng là hệ thống lý thuyết tác động mạnh mẽ tới tư tưởng và hành động của toàn xã hội. Giải thích và định hướng sự phát triển tất cả các lĩnh vực, từ quản lý chính trị, kinh tế, giáo dục, y tế, đến văn học - nghệ thuật, đạo đức tôn giáo; từ đời sống cộng đồng của cả xã hội đến đời sống của mọi gia đình, cá nhân. Do sức mạnh tiềm năng và hiện thực to lớn, đa dạng của các lý thuyết này, nên không thể giới hạn (một cách chủ quan) phạm vi tác động của chúng vào một số lĩnh vực nào đó của xã hội. Trong thực tiễn, sau khi tìm hiểu các lý thuyết này, bất kỳ ai cũng có thể thu được những kinh nghiệm bổ ích, giúp cho việc giải quyết mọi tình huống trong hoạt động nghề nghiệp và trong đời sống của mình. Tuy nhiên, giá trị nguyên thuỷ của các lý thuyết tâm lý học trong tài liệu này là tạo lập cơ sở khoa học cho việc vun trồng sự phát triển của mỗi cá nhân, từ khi còn trong bào thai đến từ giã cõi đời; tạo cơ sở khoa học cho việc chữa trị những tổn thất, sai lệch trong sự phát triển đó. Các lý thuyết này, trước hết cần cho những ai hoạt động trong các lĩnh vực giáo dục, y tế và những ai liên quan tới các lĩnh vực trên.

Vậy phải chăng các lý thuyết tâm lý học hiện có có vị thế như nhau trong việc giải thích, định hướng, thúc đẩy, kiểm soát và điều chỉnh sự phát triển người? Nếu không phải là như vậy, thì trong các lý thuyết đã nêu, lý thuyết nào giữ vai trò trụ cột? Là hướng tiếp cận cơ bản đến sự phát triển của cá nhân? Theo nhãn quan của các tác giả tài liệu này, đó chính là Lý thuyết hoạt động tâm lý. Lý thuyết hoạt động tâm lý xứng đáng với vai trò đó, không phải vì nó ra đời sau các lý thuyết khác (Dĩ nhiên, trong khoa học, sự sinh sau sẽ có nhiều cơ hội để đứng trên vai các bậc tiền bối khổng lồ), mà chủ yếu là nó được xây dựng trên nền tảng phương pháp luận triết học hoạt động - một phương pháp luận biện chứng được hình thành và phát triển từ Aristot qua Hégel đến C.Mác. Cho đến nay, chỉ có triết học này mới đủ sức giải quyết được vấn đề bản chất của sự tồn tại và phát triển tâm lý người, thông qua sự chuyển hoá giữa các dạng tiềm năng và hiện thực của hoạt động Trong thực tiễn, các lý thuyết tâm lý học đều có thể nhận được từ triết học hoạt động những định hướng lý luận cơ bản. Nhưng, các lý thuyết khác đã không trực tiếp hoặc không triệt để dựa vào triết học này, ngoại trừ Tâm lý học hoạt động.

Thế mạnh của Tâm lý học hoạt động là đã xây dựng được hệ thống phương pháp luận và lý luận cơ bản của tâm lý học; chỉ ra được con đường, cơ chế phát triển trẻ em trong các môi trường văn hoá xã hội nhất định. Nhờ đó, giúp cho xã hội nói chung, người làm công tác giáo dục nói riêng, định hướng đúng đắn chiến lược phát triển trẻ em từ sơ sinh đến trưởng thành. Tuy nhiên, cho dù Tâm lý học hoạt động có vai trò rất quan trọng trong việc vạch ra bản chất, quy luật hình thành và phát triển tâm lý người, nhưng một mình lý thuyết này không bao quát hết được các phương diện, các sự kiện trong đó. Một mình lý thuyết hoạt động không tạo nên nền tảng lý luận về sự phát triển người trong tâm lý học. Để có cách nhìn đầy đủ, bao quát và cụ thể về lĩnh vực đa dạng và biến động này, cần phải kết hợp nhiều lý thuyết khác nhau. Sự kết hợp này là rất cần thiết. Tất nhiên, đó không phải là sự chắp ghép các lý thuyết với nhau theo kiểu cơ học, mà là sự chọn lọc những tinh hoa của mỗi thuyết và vận

dụng chúng trong từng hoàn cảnh riêng, trên cơ sở sự định hướng lý luận của Tâm lý học hoạt động

(V)

Các lý thuyết tâm lý học được đề cập trong tài liệu này có quá trình hình thành và phát triển qua nhiều thập kỷ và là kết tinh tâm huyết và trí tuệ của nhiều thế hệ các nhà bác học vĩ đại. Ngay trong mỗi học thuyết, không phải là sự thống nhất đơn tuyến của các công trình nghiên cứu kế tiếp nhau; mà là một hệ thống các lý thuyết phong phú và sâu sắc mà chỉ riêng việc nghiên cứu từng lý thuyết thành phần đó cũng là công việc to lớn, cần có sự hợp lực của nhiều người, trong thời gian dài. Vì vậy, không thể phản ánh đầy đủ các hệ thống lý thuyết này trong một tài liệu nhỏ. Hơn nữa, do trình độ và khả năng của người biên soạn có hạn, nên việc giới thiệu các lý thuyết này trong tài liệu chỉ có tính chất điểm báo, chắc chắn sẽ không thoả mãn những ai có nhu cầu nghiên cứu chuyên sâu, xin được lượng thứ trước.

Với mục đích giúp bạn đọc thuận lợi trong việc theo dõi sự trưởng thành của cả hệ thống tâm lý học phát triển, các lý thuyết trong tài liệu này được giới thiệu không theo trật tự thời gian hình thành, mà theo hoàn cảnh khách quan và vai trò lịch sử của chúng, trong tiến trình đấu tranh, xây dựng nền tâm lý học khoa học. Tài liệu gồm bốn chương: Chương một: Thuyết hành vi; chương hai: Thuyết phân tâm; chương ba: Thuyết phát sinh nhận thức của J.Piaget; chương bốn: Thuyết hoạt động. Trong mỗi chương được trình bày theo lôgic: xuất xứ của lý thuyết (tác giả, các ảnh hưởng triết học và khoa học cơ bản); đối tượng và phương pháp nghiên cứu; các khái niệm cơ bản và nội dung chủ yếu của học thuyết. Ngoài nội dung lý thuyết, trong ba chương đầu có thêm phần mở rộng, giới thiệu các lý thuyết trị liệu hành vi và trị liệu phân tâm hiện đang được ứng dụng phổ biến trong việc điều trị các chứng rối nhiễu tâm lý cá nhân. Đối với Lý thuyết hoạt động tâm lý, do vai trò chủ đạo của nó trong việc định hướng sự phát triển người, nên tầm vực ứng dụng của nó cần được phân tích sâu trong chuyên đề khác.

Cuốn sách được hoàn thành có sự động viên, khích lệ của PGS Lê Văn Hồng, sự góp ý sâu sắc của PGS. TS Nguyễn Thạc, PGS. TS Nguyễn Ngọc Bích và các đồng nghiệp, bạn bè. Nhân đây, chúng tôi xin chân thành cảm ơn sự động viên cũng như những ý kiến quý báu đó.

Do vấn đề đặt ra rộng và phức tạp, nên cho dù chúng tôi đã cố gắng rất nhiều, song chắc hẳn cuốn sách không tránh khỏi những thiếu sót nhất định. Vì vậy, chúng tôi rất mong nhận được sự thông cảm và góp ý của độc giả để cuốn sách có thể được hoàn thiện hơn trong lần tái bản sau.

Hà nội, tháng 2 năm 2003
Các tác giả

Chương 1. THUYẾT HÀNH VI
Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM
Chương 3. THUYẾT PHÁT SINH NHẬN THỨC CỦA J. PIAGET
Chương 4. TÂM LÝ HỌC HOẠT ĐỘNG
TÀI LIỆU THAM KHẢO

Created by AM Word2CHM

Chương 1. THUYẾT HÀNH VI

Khi J.Watson quẹt sáng đầu diêm, một tiếng nổ bùng ra và thuyết hành vi xuất hiện

E. Boring

" Hãy cho tôi một tá trẻ em khoẻ mạnh, phát triển bình thường và thế giới riêng của tôi, trong đó tôi có thể chăm sóc chúng và tôi cam đoan rằng khi chọn một cách ngẫu nhiên một đứa trẻ, tôi có thể biến nó thành một chuyên gia bất cứ lĩnh vực nào - một bác sĩ một luật sư, một thương gia hay thậm chí một kẻ trộm cắp hạ đẳng - không phụ thuộc vào tư chất và năng lực của nó, vào nghề nghiệp và chủng tộc của cha ông nó".

J.Watson

Tiếp cận hành vi là một trong những cố gắng rất lớn của tâm lí học thế giới đầu thế kỉ XX, nhằm khắc phục tính chủ quan trong nghiên cứu tâm lí người thời đó. Kết quả là đã hình thành trường phái có ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển tâm lí học Mĩ và thế giới trong suốt thế kỷ XX: Tâm lý học hành vi, mà đại biểu là các nhà tâm lí học kiệt xuất: E.L.Thorndike (1874-1949), J.B.J.Watson (1878:1958), E.C.Tolman (1886-1959), K.L.Hull (1884-1952) và B.F.Skinner (1904-1990) và A. Bandura v.v…

Tâm lý học hành vi ra đời là một cuộc cách mạng, làm thay đổi cơ bản hệ thống quan niệm về tâm lý học đương thời. Theo đó, đối tượng của tâm lý học là hành vi chứ không phải ý thức. Phương pháp nghiên cứu là quan sát và thực nghiệm khách quan chứ không phải là nội quan. Trước và trong thời kỳ xuất hiện Thuyết hành vi, tâm lý học được hiểu là khoa học về ý thức và phương pháp nghiên cứu là nội quan (tự quan sát và giải thích). Ngay từ khi ra đời ở Đức năm 1879, với tư cách là khoa học độc lập, tâm lý học đã được mệnh danh là Tâm lý học nội quan. W.Wundt - người sáng lập ra Tâm lý học này, đã xác định đối tượng của tâm lý học là "tổ hợp các trạng thái mà ta nghiệm thấy - các trạng thái được trực tiếp thể nghiệm trong vòng ý thức khép kín". Sự phát triển tiếp theo của Tâm lý học nội quan đã hình thành nên Tâm lý học cấu trúc ở Mĩ. Mặt khác, do nhu cầu khắc phục sự bế tắc của Tâm lý học nội quan, cũng ở Mĩ những năm này đã xuất hiện Tâm lý học chức năng. Tuy nhiên, trên thực tế, cả hai dòng phái đều không tạo lập được khoa học khách quan về ý thức. Lý luận của chúng gắn liền với phương pháp chủ quan, điều này gây sự thất vọng ở khắp mọi nơi.

Kết quả là, những vấn đề cơ bản của tâm lý học trở nên mờ mịt đối với nhiều người: Đối tượng nghiên cứu (ý thức) và nguồn gốc của nó (ý thức bắt đầu từ đâu), phương pháp nghiên cứu (nội quan, nguyên tắc giải thích: nguyên nhân tâm lý như là sự chế ước của một số hiện tượng ý thức đối với các hiện tượng khác). Từ đó đã xuất hiện nhu cầu cấp thiết về đối tượng, phương pháp và nguyên tắc mới, đặc biệt ở Mĩ, nơi mà cách tiếp cận thực dụng trong nghiên cứu con người chiếm vai trò

thống trị. Điều này đã được chứng minh bằng khuynh hướng chức năng, mà trọng tâm chú ý là vấn đề thích ứng của cá nhân với môi trường. Nhưng chủ nghĩa chức năng, vốn bắt nguồn từ các quan niệm thời cổ đại về ý thức như là một bản thể đặc biệt vươn tới mục đích, đã bị bất lực khi giải thích nguyên nhân điều khiển hành vi con người, sự tạo ra những hình thức hành vi mới.

Phương pháp chủ quan đã mất uy tín, phải nhường vị trí cho phương pháp khách quan. Ở đây, sinh lý học, đặc biệt là sinh lý học thần kinh đã đóng vai trò quan trọng, trong đó công đầu thuộc về nhà sinh lý học người Nga I.P.Pavlov, với khái niệm phản xạ có điều kiện. Về phương diện kỹ thuật, phương pháp nghiên cứu phản xạ có điều kiện cho phép ta nhận biết khách quan các phản ứng của cơ thể đối với một kích thích. Các nhà hành vi học đã không bỏ qua thành tựu này. Phương pháp phản xạ trở thành cứu cánh của họ. Mặt khác, sự phát triển của tâm lý học động vật đã mang lại cho Tâm lý học hành vi đối tượng nghiên cứu mới: hành vi của động vật. Sự xuất hiện những nghiệm thể mới – động vật - không có khả năng nội quan, đã đóng vai trò quan trọng giúp nhà nghiên cứu chuyển từ quan sát sang thực nghiệm. Hiệu quả tác động của nghiệm viên bây giờ không phải là tự "thông báo" của nghiệm thể về các trạng thái của mình (như trong Tâm lý học nội quan) mà là những phản ứng vận động - một điều hoàn toàn khách quan. Trong biên bản thực nghiệm đã xuất hiện các thông tin kiểu mới về nguyên tắc. Hơn nữa, chính những nguyên tắc và phương pháp này đã chịu ảnh hưởng trực tiếp của triết học thực chứng và chủ nghĩa cơ học, đang chi phối tinh thần nước Mĩ. Đó chính là hoàn cảnh tư tưởng - lý luận đã sinh ra Thuyết hành vi.

Nhân vật hàng đầu của Tâm lý học hành vi là J.Watson. Các luận điểm của ông là nền tảng lý luận của hệ thống tâm lý học này. Nói tới Tâm lý học hành vi, không thể không nói nhiều về các quan điểm đó. Tuy nhiên, một mình J.Watson không làm nên trường phái thống trị tâm lý học Mĩ và ảnh hưởng lớn tới sự phát triển tâm lý học thế giới suốt thế kỷ XX. Trước J.Watson có nhiều bậc tiền bối, mà tư tưởng và kết quả thực nghiệm của họ là cơ sở trực tiếp, để trên đó Watson xây dựng các luận điểm then chốt của Tâm lý học hành vi. Sau J.Watson nhiều nhà tâm lý học lớn khác của Mĩ đã phát triển học thuyết này, đưa nó thành hệ thống tâm lý học đa dạng và bám rễ vào mọi ngóc ngách của đời sống xã hội. Vì vậy, có thể chia quá trình phát triển của Tâm lý học hành vi thành ba giai đoạn không hoàn toàn theo trật tự tuyến tính về thời gian: những cơ sở lý luận và thực nghiệm đầu tiên hình thành các luận điểm cơ bản (Thuyết hành vi cổ điển); sự phát triển tiếp theo của Tâm lý học hành vi, sau khi có các luận điểm của J.Watson (các thuyết hành vi mới và hậu hành vi).

1.1. NHỮNG CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU LÝ LUẬN VÀ THỰC NGHIỆM LÀM CƠ SỞ TRỰC TIẾP CỦA TÂM LÝ HỌC HÀNH VI
1.2. CÁC QUAN ĐIỂM TÂM LÝ HỌC CỦA J.WATSON
1.3. SỰ TIẾN HÓA CỦA THUYẾT HÀNH VI SAU J.WATSON
1.4. CÁC THUYẾT HÀNH VI MỚI
1.5. THUYẾT HÀNH VI TẠO TÁC CỦA B.F. SKINNER
1.6. THUYẾT HÀNH VI XÃ HỘI VÀ THUYẾT HỌC TẬP XÃ HỘI
Mở rộng: ỨNG DỤNG THUYẾT HÀNH VI TRONG DẠY HỌC VÀ TRONG TRỊ LIỆU TÂM LÝ

Created by AM Word2CHM

1.1. NHỮNG CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU LÝ LUẬN VÀ THỰC NGHIỆM LÀM CƠ SỞ TRỰC TIẾP CỦA TÂM LÝ HỌC HÀNH VI

Về phương diện triết học, Tâm lý học hành vi bắt nguồn từ triết học thực chứng của Auguste Comte. Còn về khoa học, các bậc tiền bối trực tiếp của J.Watson là các nhà sinh lý học thần kinh và tâm lý học động vật. Trong số đó trước hết là I.P.Pavlov (1849 - 1936), V.M. Becherev (1857 - 1927) và E.L.Thorndike.

1.1.1. Thuyết phản xạ có điều kiện của I.P.Pavlov và phản xạ kết hợp của V.M.Becherev
1.1.2. Thuyết liên hệ của E.L.Thorndike

Created by AM Word2CHM

1.1.1. Thuyết phản xạ có điều kiện của I.P.Pavlov và phản xạ kết hợp của V.M.Becherev

Quan sát các thực nghiệm của J.Watson và cộng sự nhằm hình thành phản xạ có điều kiện cho cháu bé Anbert, Piter với con thỏ thì sẽ thấy rõ ảnh hưởng của I.P.Pavlov đối với Tâm lý học hành vi của J.Watson đến mức độ nào. Chính J.Watson đã nhiều lần công khai cảm ơn I.P.Pavlov và sử dụng phương pháp hình thành phản xạ có điều kiện của I.P Pavlov cũng như phản xạ kết hợp của V.M. Becherev làm phương pháp nghiên cứu của Tâm lý học hành vi.

1.1.1.1. Phản xạ có điều kiện của I.P.Pavlov

I.P.Pavlov sinh năm 1849 ở Riazan, miền Trung nước Nga. Ông là con cả của một linh mục nông thôn có 1 người con. Ngay từ thời ấu thơ, ông đã được dạy phải lao động cần cù và ý thức trách nhiệm - những phẩm chất mà ông giữ gìn suốt cả cuộc đời mình. Thời còn nhỏ, ông đi học chậm vì bị chấn thương hộp sọ khi 7 tuổi. Năm 1860 I.P.Pavlov học trường dòng để chuẩn bị làm linh mục. Sau đó, khi đọc những công trình nghiên cứu của Ch.Darwin, I.P.Pavlov đã thay đổi. Ông đã đi hàng trăm dặm đến Xanh - Pêtecbua để vào học Đại học tổng hợp, chuyên ngành tâm lý học động vật.

Sau khi nhận bằng đại học, I.P.Pavlov trở thành đại biểu của giới trí thức, một tầng lớp mới được sinh ra trong xã hội Nga lúc đó. Ông là người trung thành đến mức cuồng tín đối với khoa học đơn thuần và những nghiên cứu thực nghiệm trong suốt cuộc đời.

I.P.Pavlov nhận học vị tiến sỹ vào năm 1875 và bắt đầu dạy y khoa nhưng không để nhằm trở thành bác sỹ thực hành, mà hy vọng được nghiên cứu sinh lý học. Ông đã học 2 năm ở Đức, sau đó quay về Xanh- Pêtecbua, nơi ông giữ chức trợ lý phòng thí nghiệm trong vài năm.

Cả cuộc đời của I.P.Pavlov dành cho khoa học thực nghiệm theo đúng nghĩa của nó. Ông không quan tâm đến những vấn đề đời thường - tiền lương, quần áo, điều kiện sống. I P.Pavlov cưới vợ năm 1881. Xara vợ ông, đã hy sinh sự nghiệp và lợi ích của mình để tránh cho chồng khỏi vướng những công việc vặt, mà chỉ tập trung cho hoạt động khoa học. Ông đã duy trì lịch làm việc 7 ngày trong tuần từ tháng 9 đến tháng 5. Mùa hè ông về nông thôn.

Sự thờ ơ của ông đối với công việc đời thường đến mức "lập dị". Xara kể lại rằng, không thể giao cho ông tự mua trang phục cho bản thân. Khi 70 tuổi, ông đã nhảy từ tàu điện xuống khi tàu đang chạy, bị ngã gãy chân. Bà vợ đứng cạnh đó kêu lên "Trời ơi, một thiên tài lại không biết cách xuống tàu điện để rồi bị gãy chân!".Gia đình của ông sống trong cảnh nghèo túng cho đến năm 1890, khi ông ở độ tuổi 41, đã trở thành giáo sư dược học thuộc Học viện quân y Xanh-Pêtecbua. Một nhóm sinh viên khi biết được những khó khăn về tài chính của ông, đã đưa tiền cho ông, nói lý do là trả cho những bài giảng được chuẩn bị theo đơn yêu cầu, I.P.Pavlov đã dành hết số tiền đó cho các con chó thực nghiệm. Sự tận tâm với khoa học của ông mạnh đến mức, những điều nhỏ nhặt trong cuộc sống không làm ông lo lắng. Ông nói rằng điều đó không làm ông quan tâm.

I.P.Pavlov nổi tiếng bởi tính nóng nảy. Khi làm việc, nhiều khi ông bị kích thích bởi những cơn tức giận đột với những cộng sự của mình. Vào thời gian cách mạng năm 1917, ông đã mắng một cộng tác viên khi người này đến làm việc chậm 10 phút vì trên đường đi có chiến sự. Với ông, tiếng súng ngoài phố không phải là lý do làm ngừng công việc.

Thông thường, những cơn giận như vậy nhanh chóng qua đi. Các cộng tác viên và sinh viên biết ông mong đợi ở mình cái gì vì I.P.Pavlov luôn nói rõ với họ về điều đó. Trong giao tiếp với người xung quanh, I.P.Pavlov là người thẳng thắn và trung thực, tuy không tế nhị lắm. Cho đến những ngày cuối đời I.P.Pavlov vẫn làm khoa học.

Trong suốt cuộc đời khoa học của mình, I.P.Pavlov luôn nhận được sự ủng hộ của nhà nước Xô viết và nhân dân Liên Xô. Ông được phép tiến hành mọi nghiên cứu của mình, với những trang thiết bị tốt thời bấy giờ, ngay cả khi đất nước đang trong giai đoạn khó khăn nhất.

Ivan Petrovitch Pavlov mất năm 1936, để lại cho nhân loại di sản khoa học đồ sộ.

Trên con đường công danh lâu dài và vĩ đại của mình, I P.Pavlov đã nghiên cứu ba lĩnh vực cơ bản: các vấn đề liên quan đến chức năng của dây thần kinh tim; các cơ quan tiêu hoá cơ sở. Những công trình tuyệt vời về tiêu hoá đã giúp ông được nhận giải Nobel vào năm 1904. Lĩnh vực thứ ba, mà nhờ đó ông chiếm vị trí vĩ đại trong lịch sử tâm lý học, là nghiên cứu các phản xạ có điều kiện. Trong những năm đầu thế kỷ XX, I.P.Pavlov được tôn vinh là nhà sinh lý học thần kinh số một thế giới.

**** Phản xạ có điều kiện***

Phản xạ có điều kiện là phản xạ bị chế ước hay phụ thuộc vào các điều kiện hình thành một liên hệ (liên tưởng) giữa kích thích và phản ứng.

Khi nghiên cứu các chức năng của nước bọt được tiết ra một cách không chủ định, ngay sau khi thức ăn vào miệng chó, I.P.Pavlov đã nhận thấy đôi khi nước bọt được tiết ra trước khi chó nhận được thức ăn. Chúng tiết nước bọt khi nhìn thấy thức ăn hay người thường xuyên cho chúng ăn. Phản ứng tiết nước bọt như vậy bị quy định bởi kích thích liên hệ với thức ăn theo kinh nghiệm trước đó.

Những phản xạ đó đã được hình thành ở chó do tác động của các tác nhân kích thích khác với tác nhân ban đầu (thức ăn). I.P.Pavlov đi đến kết luận rằng, điều đó xảy ra vì đã xuất hiện mối liên hệ (liên tưởng) giữa việc cho ăn và những kích thích đó (hình dáng người hay những âm thanh do họ phát ra).

Thời kỳ đầu (cũng như E.L.Thorndike, J.Loeb…), I.P.Pavlov tập trung vào các thể nghiệm tâm lý của động vật làm thực nghiệm. Ông đã viết về những mong muốn, biểu tượng và ý chí của động vật, giải thích các sự kiện theo tinh thần chủ quan và hình thái nhân chủng học.

Sau này I.P.Pavlov đã từ bỏ tất cả những định nghĩa tâm lý học đó: "Lúc đầu trong các thực nghiệm vật lý của mình, chúng tôi cố ý giải thích những kết quả và hình dung trạng thái chủ quan của động vật. Nhưng điều đó không thu được kết quả gì ngoài mâu thuẫn và những biểu hiện của quan điểm cá nhân không thể nào kiểm tra được. Vì thế, chúng tôi không còn cách nào khác là buộc phải tiến hành những nghiên cứu của mình trên cơ sở hoàn toàn khách quan".

**** Kích thích có điều kiện***

Kích thích củng cố là những gì nâng cao xác suất phản ứng.

Những thực nghiệm đầu tiên của I.P.Pavlov hoàn toàn đơn giản. Ông cầm trong tay một mẩu bánh mỳ cho chó xem trước khi cho nó ăn. Cùng với thời gian, chó bắt đầu tiết nước bọt ngay khi nhìn

thấy bánh mỳ. Việc tiết nước bọt đúng thời điểm mà thức ăn vào miệng là phản ứng tự nhiên của hệ tiêu hoá. Để gây ra phản ứng đó không cần phải dạy. I.P.Pavlov gọi đó là phản xạ không điều kiện bẩm sinh. Còn việc tiết nước bọt khi nhìn thấy thức ăn, không phải là phản xạ không điều kiện. Để gây ra phản xạ đó cần phải dạy, I.P.Pavlov gọi là phản xạ có điều kiện (phản xạ bị chế ước). Vì nó bị chế ước và phụ thuộc vào mối liên hệ liên tưởng giữa hình dạng thức ăn với sự nuốt kế tiếp sau đó.

Sau này, quá trình thực nghiệm hình thành các phản xạ có điều kiện trên động vật được đảm bảo khách quan và chính xác tới mức tối đa. Thậm chí I.P.Pavlov đã thiết kế một phòng thí nghiệm ba tầng - gọi là "Tháp im lặng" trong đó cửa sổ làm bằng kính dày. Trong các phòng cũng lắp cửa sắt kép, các hộp bằng thép, các tấm ngăn. Những tiếng rung, tiếng ồn, sự thay đổi nhiệt độ, mùi và các tác nhân ngoại lai khác bị loại trừ. I.P.Pavlov cố gắng để không có tác động nào có thể ảnh hưởng đến động vật thực nghiệm, ngoại trừ những tác nhân kích thích đến chúng khi thực nghiệm. I.P.Pavlốp đã phát hiện thấy nhiều tác nhân kích thích có khả năng gây ra phản xạ có điều kiện tiết nước bọt ở chó thực nghiệm, nếu chúng có thể lôi cuốn sự chú ý của con vật và đồng thời không gây ra nỗi sợ hãi hay tính xâm kích: bóng đèn, tiếng còi âm nhạc, tiếng nước sôi, tiếng máy gõ nhịp v.v…

Một thực nghiệm điển hình trong phòng thí nghiệm của I.P.Pavlov. Tác nhân kích thích có điều kiện (ánh sáng) bắt đầu xuất hiện (trong trường hợp này đèn bật sáng), ngay tức thì xuất hiện tác nhân kích thích không điều kiện (thức ăn). Sau một số lần đồng thời xuất hiện ánh sáng và thức ăn, động vật bắt đầu tiết nước bọt ngay khi chỉ có ánh sáng xuất hiện, tức là nó đã quen phản ứng bằng cách nhất định đối với tác nhân kích thích có điều kiện. Giữa ánh sáng và thức ăn đã hình thành mối liên hệ liên tưởng. Quá trình học này có thể diễn ra trong trường hợp mà việc bật ánh sáng kèm theo sự xuất hiện của thức ăn với một số lần vừa đủ. Như vậy, việc học tập chỉ có thể diễn ra trong trường hợp nếu có sự củng cố (cho ăn): Trình tự các bước hình thành phản xạ có điều kiện như sau:

1. US - UR (Kích thích không điều kiện điều kiện - Phản xạ không điều kiện): Thức ăn - tiết nước bọt.

2. CS - Không R (Kích thích có điều kiện - Không có phản ứng). Máy đánh nhịp - không có phản ứng.

3. CS + US - UR (Kích thích có điều kiện + Kích thích không điều kiện - UR). Máy đánh nhịp + thức ăn - tiết nước bọt.

4. CS - CR (Kích thích có điều kiện - phản xạ có điều kiện). Máy đánh nhịp - tiết nước bọt.

Như vậy, kích thích có điều kiện (sự xuất hiện của người chăm sóc, âm thanh của máy đánh nhịp) đã bắt đầu tạo ra một số phản xạ- vốn là kết quả của kích thích không điều kiện (thức ăn). (Lưu ý rằng kích thích trung tính hoặc kích thích có điều kiện đã được điều kiện hoá với kích thích không điều kiện.

I.Pavlov tin rằng nếu có thể tạo ra phản xạ có điều kiện bằng kỹ thuật này, thì cũng có thể làm mất hoặc giảm phản xạ bằng kỹ thuật đó. Chó được đặt vào tình huống bình thường có máy đánh nhịp và tiết nước bọt, nhưng không đưa thức ăn ra. Sau vài lần như thế, khi máy đánh nhịp hoạt động, chó không tiết nước bọt nữa, phản xạ có điều kiện đã bị dập tắt.

Phản xạ có điều kiện do I.P.Pavlov phát hiện được gọi là phản xạ có điều kiện cổ điển (điều kiện hoá cổ điển), nhằm phân biệt với phản xạ có điều kiện do B.F.Skinner phát hiện sau này.

**** Các nguyên tắc của điều kiện hoá cổ điển***

I.Pavlov đã phát hiện một số nguyên tắc của điều kiện hoá cổ điển, bao gồm: khái quát hoá,

phân biệt và tắt phản xạ:

+ Khái quát hoá kích thích: liên quan đến quá trình mà nhờ đó phản xạ có điều kiện được chuyển sang kích thích tương tự với kích thích có điều kiện ban đầu. Ví dụ, khi đã được học rằng "màu đỏ" có nghĩa là dừng lại, chúng ta có xu hướng dừng lại, đi chậm lại khi gặp những gì có liên quan đến màu đỏ: đèn đỏ của tín hiệu giao thông, đèn đỏ ở ngoài cửa ra vào… Khái quát hoá kích thích là quá trình hàng đầu của việc di chuyển trong học tập. Giáo viên mong muốn học sinh có khả năng sử dụng tài liệu đã được học vào các trường hợp khác nhau. Chúng ta hy vọng những trẻ em đã học được cách tránh dùng ma tuý trong nhà trường, thông qua việc đọc tài liệu tuyên truyền, sẽ tránh được ma tuý, nếu chúng bị lôi kéo, dụ dỗ trên đường phố. Cần chú ý rằng tổ hợp các kích thích có điều kiện càng ít giống nhau (xa nhau) thì phản xạ càng yếu. Việc đọc sách về tác hại của ma tuý khác xa việc tiếp xúc với người bị nghiện ma tuý lúc lên cơn.

Khái quát hoá xuất hiện để giải thích sự di chuyển phản xạ sang tình huống khác, trong đó cái đã học được ban đầu xuất hiện. Trẻ em có thể chuyển nỗi sợ hãi hay lo lắng một giáo viên nghiêm khắc sang bất kỳ cái gì liên quan đến nhà trường: các giáo viên, sách, ngôi nhà trong trường. Những trường hợp này đáp ứng tất cả các tiêu chuẩn của I.Pavlov về điều kiện hoá. Có hai sự kiện khái quát hoá là có ý nghĩa:

1. Khi điều kiện hoá đối với bất kỳ kích thích nào xuất hiện. Hiệu quả của nó là không chắc chắn đối với kích thích này.

2. Khi kích thích trở lên ít giống với kích thích sử dụng ban đầu thì khả năng của nó tạo ra phản ứng cũng kém hơn một cách tương ứng.

+ Phân biệt: liên quan đến quá trình nhờ đó chúng ta học được cách phản ứng khác nhau đối với các kích thích tương tự (giống nhau, gần nhau). Quá trình phân biệt đối lập với khái quát hoá. Khái quát hoá là phản xạ giống nhau đối với hai kích thích khác nhau, còn phân biệt là có phản xạ khác nhau đối với hai kích thích tương tự. Điều này do kinh nghiệm trước kia của chúng ta - chúng tạo ra các phản xạ nhất định thành công trong việc thể hiện các kích thích nhất định. Việc phân biệt có ứng dụng quan trọng trong lớp học. Nếu trẻ nhỏ không phân biệt nổi đường tròn và đường cong, đường thẳng đứng và đường nằm ngang, hoặc chữ n và chữ u, chữ b và d, thường sẽ gặp khó khăn về đọc. Các nguy cơ tương tự cũng xuất hiện đối với học sinh nhỏ tuổi khi gặp các số như 21 và 12, 25 và 52. Học cách phân biệt là yếu tố quy định thành công trong học tập và trong cuộc sống sau này.

+ Tắt phản xạ: liên quan đến quá trình các phản xạ có điều kiện mất đi.

Qua thực nghiệm, I.P.Pavlov phát hiện thấy, cho máy đánh nhịp hoạt động một mình (không kèm theo thức ăn) có thể làm giảm phản xạ có điều kiện. Học sinh được anh chị cảnh báo rằng “Cô giáo Tuyết đáng sợ”, nhưng sau một vài tuần căng thẳng, khi gặp cô Tuyết học sinh thấy Cô là người dễ chịu và nỗi sợ hãi mất dần.

Như vậy, I.P.Pavlov và cộng sự đã nghiên cứu nhiều vấn đề rộng lớn của phản xạ có điều kiện: sự hình thành phản xạ có điều kiện, những yếu tố kèm theo như sự khuyến khích, sự tắt phản xạ, sự hồi phục ngẫu nhiên, sự khái quát hoá, phân biệt sự khác nhau, sự điều kiện hoá bậc cao. Tất cả những vấn đề đó lôi cuốn sự chú ý của các nhà khoa học thế giới. Cùng làm việc với I.P.Pavlov có hơn 200 người. Chương trình thực nghiệm của ông đã triển khai trong một thời gian dài và đòi hỏi sự tham gia của một số lượng lớn hơn so với bất kỳ chương trình nào từ thời W.Vund.

Những phương pháp phản xạ có điều kiện của I.P.Pavlov cung cấp cho khoa học tâm lý một thành phần cơ bản của hành vi, một đơn vị làm việc cụ thể có khả năng quy hành vi phức tạp của con

người vào đó để nghiên cứu trong điều kiện phòng thí nghiệm. J.Watson đã tiếp nhận ngay đơn vị làm việc này và biến nó thành hạt nhân chương trình của mình. I.P.Pavlov đã tỏ ra hài lòng với những công trình của J.Watson, nhận thấy rằng sự phát triển của Thuyết hành vi ở Mĩ là sự khẳng định các tư tưởng và phương pháp của mình. Sau này, những phương pháp phản xạ có điều kiện đã được sử dụng rộng rãi trong trị liệu hành vi. Như vậy, những công trình của I.P.Pavlov đã có ảnh hưởng to lớn đến việc lôi kéo tâm lý học khoa học theo hướng khách quan hơn về đối tượng và phương pháp nghiên cứu, cũng như tăng cường khuynh hướng, chức năng và thực hành.

1.1.1.2. Phản xạ hết hợp của V.M.Becherev

V.M. Becherev (1857-1927) là nhà tâm lý học động vật nổi tiếng người Nga, mặc dù ông không chỉ nghiên cứu tâm lý động vật. Ông còn là nhà sinh lý học, nhà bệnh học thần kinh và tâm thần học. Ông đã tạo điều kiện chuyển lĩnh vực khoa học này từ những ý tưởng chủ quan sang hướng hành vi bên ngoài được quan sát một cách khách quan và đã trở thành bậc tiền bối trong nhiều lĩnh vực nghiên cứu. Ông còn là nhà chính trị cấp tiến, phê phán công khai chế độ Nga hoàng. Ông nhận phụ nữ và người Do Thái vào làm việc - vào thời bấy giờ những người này thường bị đuổi hàng loạt khỏi các trường đại học Nga. V.M.Becherev đã nhận học vị tiến sĩ khoa học tại Học viện quân y Xanh - Pêtécbua vào năm 1881. Ông đã học ở Đại học tổng hợp Leizip cùng với W. Wundt, nghe những bài giảng ở Beclin, Pari và quay trở về Nga để nhận chức giáo sư Bộ môn bệnh thần kinh tại Đại học tổng hợp Cadan. Năm 1893 ông được bổ nhiệm làm Chủ nhiệm Bộ môn bệnh tinh thần kinh Học viện quân y, nơi ông đã tổ chức điều trị bệnh tâm thần. Năm 1907 ông thành lập Viện tinh thần kinh - bây giờ mang tên ông - và bắt đầu đưa chương trình nghiên cứu thần kinh vào hiện thực. Ngoài đóng góp lớn lao cho tâm bệnh - học thần kinh thế giới, V.M. Becherev còn có nhiều cống hiến cho tâm lý học khoa học, trong đó có cơ chế phản xạ kết hợp.

Phát minh chủ yếu của V.M.Becherev được ứng dụng trong Tâm lý học hành vi là những phản xạ kết hợp, được phát hiện nhờ nghiên cứu những phản ứng vận động.

Các phản xạ kết hợp là các phản xạ xuất hiện không chỉ nhờ sự tác động của các kích thích không điều kiện mà còn nhờ tác động của những kích thích kết hợp với kích thích không điều kiện.

Ông phát hiện thấy rằng những vận động do phản xạ - chẳng hạn sự rụt tay lại khỏi những vật đe doạ bị điện giật- có thể xuất hiện không chỉ do tác động của tác nhân kích thích không điều kiện (chẳng hạn điện giật), mà còn do tác động của những kích thích được kết hợp với những kích thích ban đầu - chẳng hạn như tiếng gõ trong thời gian dòng điện giật sau đó buộc nghiệm thể co tay lại.

Có thể giải thích hiện tượng đó bằng thuật ngữ các quá trình tâm lý, nhưng V.M Becherev đã coi những phản ứng đó mang tính chất phản xạ. Đồng thời ông cho rằng có thể giải thích hành vi cấp cao khi xem xét nó như là sự kết hợp hay là tích hợp các phản xạ vận động cấp thấp. Theo Becherev, các quá trình tư duy có tính chất tương tự - nghĩa là chúng phụ thuộc vào những hành động bên trong của cơ ngôn ngữ; ý tưởng này đã được J.Watson sử dụng. V.M.Becherev đã đấu tranh để áp dụng phương pháp hoàn toàn khách quan vào nghiên cứu. Ông loại trừ tận gốc việc sử dụng thuật ngữ hay lý thuyết tâm lý học nội quan.

V.M.Becherev đã trình bày những ý tưởng của mình trong cuốn sách "Tâm lý học khách quan" công bố năm 1907. Cuốn sách đã được dịch sang tiếng Đức và tiếng Pháp vào năm 1913 và đã được J.Watson đọc vào chính thời gian đó. Lần xuất bản thứ ba trong bản dịch tiếng Anh vào năm 1932 cuốn sách mang tên "Các nguyên tắc của Phản xạ học con người".

Created by AM Word2CHM

1.1.2. Thuyết liên hệ của E.L.Thorndike

Một trong những bậc tiền bối ảnh hưởng trực tiếp và lớn nhất đến Tâm lý học hành vi của J.Watson là E.L.Thorndike. Ông thường tự coi mình không phải là Nhà hành vi mà là "Nhà liên hệ". Tuy nhiên không nên đánh giá nhà nghiên cứu và quan điểm của họ theo cách họ tự gọi mình như thế nào, mà theo vai trò của họ trong sự phát triển của tri thức. Chức năng của E.L.Thorndike được xác định ở chỗ, các công trình của ông đã mở ra chương đầu trong trang sử vàng của Thuyết hành vi.

E.L.Thorndike (1874-1949) là một trong những nhà nghiên cứu có uy tín nhất của tâm lý học động vật Hoa Kỳ và là người đặt nền móng cho Tâm lý học hành vi. Đồng thời là một trong những nhà tâm lý học Mĩ đầu tiên nhận được học vấn đầy đủ ở Mĩ. Ông sinh năm 1874. Khi còn là sinh viên các năm cuối ở Đại học tổng hợp Uêsli, bang Connecticut ông đã hứng thú với tâm lý học của W.James và sau này là học trò của nhà tâm lý học chức năng này, ở Harvard, nơi ông bắt đầu nghiên cứu các quá trình dạy học.

Năm 1898 ông nhận học vị tiến sỹ. Luận văn "Trí tuệ của động vật: nghiên cứu thực nghiệm các quá trình liên tưởng" đã được công bố cùng với những nghiên cứu về việc dạy học bằng liên tưởng cho ngỗng, cá và khỉ.

Năm 1899 E.L.Thorndike trở thành giảng viên tâm lý học tại Đại học sư phạm thuộc Đại học tổng hợp Côlômbia. Ông đã sử dụng những phương pháp nghiên cứu động vật với con người. Tất cả hoạt động của ông về sau này đều dành cho những vấn đề dạy người- đặc biệt là trắc nghiệm để xác định trình độ trí tuệ. Năm 1912 ông được bầu là Chủ tịch Hiệp hội tâm lý học Mĩ. E.L. Thorndike đã trở thành giàu có nhờ xuất bản sách và trắc nghiệm. Vào năm 1924 thu nhập hàng năm của ông là gần 70.000 USD, món tiền khổng lồ lúc bấy giờ.

Năm mươi năm E.L.Thorndike ở Đại học tổng hợp Côlômbia là những năm thành công nhất. Ông đã công bố 507 tác phẩm, trong đó có nhiều cuốn sách đồ sộ. Ông về hưu năm 1939 nhưng tiếp tục làm việc cho đến khi qua đời. Ông mất năm 1949.

**** Yếu tố củng cố***

Trong các thực nghiệm đầu tiên của E.L.Thorndike, nghiệm thể là trẻ em trước tuổi học. Nghiệm viên hình dung trong óc những từ ngữ, đồ vật, con số khác nhau. Đứa trẻ ngồi đối diện cần phải đoán xem nghiệm viên đang nghĩ điều gì. Trong trường hợp thành công trẻ nhận được kẹo.

Sơ đồ thực nghiệm của E.L.Thorndike đã chứa đựng những yếu tố mới về phương pháp nghiên cứu. Vào thời đó, quan niệm về mối liên hệ trực tiếp của ý nghĩ và lời nói đã được thừa nhận rộng rãi. Từ ngữ cũng là một hành động vận động. Từ đó suy ra rằng trong trường hợp "nghĩ thầm" chắc chắn phải có những thay đổi các cơ của cơ quan ngôn ngữ. Thông thường sự thay đổi này chủ thể và người xung quanh không nhận thấy. Nhưng liệu có thể nâng cao độ nhạy cảm của người khác đối với chúng nhằm mục đích "đọc được" những cử động vi mô, bằng cách đó đọc được những ý nghĩ tương ứng?

E.L.Thorndike đã sử dụng đòn bẩy là sự quan tâm đến kết quả được tạo ra hởi sự củng cố để làm phương tiện gia tăng độ nhạy cảm. Đồng thời, ông cho rằng độ nhạy cảm trong tiến trình thực nghiệm dần dần tăng lên nhờ sự củng cố (sau này mức độ học tri giác được gọi là "Học nhận cảm").

Đối với sơ đồ các thực nghiệm trên của E.L.Thorndike có mấy điểm quan trọng:

Thứ nhất: Loại trừ được sự viện dẫn ý thức (vì những phản ứng của nghiệm viên, mà chính là những thay đổi trong các cơ mặt của anh ta khi suy nghĩ thầm xuất hiện không chủ định và nghiệm thể đoán những phản ứng đó thì không biết anh ta sử dụng dụng dấu hiệu nào, cố gắng phân biệt chúng).

Thứ hai: Nghiên cứu sự học tập, tiếp thu kinh nghiệm.

Thứ ba: Đưa vào nhân tố củng cố dương tính (tích cực).

Tất cả những yếu tố đó sau này đã quy định sự tìm kiếm bằng thực nghiệm của E.L.Thorndike đối với động vật. Thời kỳ đầu, ông dạy ngỗng kỹ xảo đi trong mê lộ. Do không có chỗ nhốt ngỗng, E.L.Thorndike đã tạo ra một phòng thí nghiệm dưới tầng trệt trong nhà của W.James. Đó là phòng thí nghiệm đầu tiên của tâm lý học động vật ở Mĩ. Những năm sau, ông chuyển sang Đại học tổng hợp Côlômbia với J.Cattell - một người ủng hộ nồng nhiệt phương pháp khách quan trong tâm lý học, và tiếp tục nghiên cứu trên mèo, chó và đã tạo ra "Chiếc hộp có vấn đề".

**** Chiếc hộp có vấn đề***

Lý thuyết của E.L.Thorndike được hình thành trên cơ sở các thực nghiệm ở động vật, với những thiết bị do chính ông sáng tạo ra - "chiếc hộp có vấn đề".

Động vật được nhốt vào hộp, để thoát ra, nó cần phải học cách mở khoá. E.L.Thorndike nhất vào hộp một con mèo đói. Thức ăn được đặt trước một cái hộp con - phần thưởng khi mèo thoát ra được. Cửa hộp bị đóng kín bằng một số khoá.

Để mở được cửa, mèo cần phải kéo đòn bẩy hay dây xích, đôi khi phải làm một vài động tác tuần tự. Lúc đầu mèo có hành vi hỗn độn, xem xét, ngửi, lắc cửa để lấy thức ăn. Cùng với thời gian, mèo nắm được cách thức ứng xử và mở được cửa. Hành vi đúng đầu tiên là do: ngẫu nhiên. Những lần tiếp theo, hành vi ngẫu nhiên ít gặp hơn. Cuối cùng đạt được sự học tập một cách đầy đủ. Mèo hành động đúng ngay từ khi bị nhốt vào hộp.

E.L.Thorndike đã sử dụng các phương pháp đo lường định lượng việc học tập. Chẳng hạn, ghi lại những lần hành động sai, thời gian từ khi nhốt mèo vào hộp đến khi nó thoát ra khỏi đó… Những kết quả đo lường thực nghiệm động vật trên "hộp có vấn đề" là nguồn tư liệu chủ yếu để E.L.Thorndike hình thành các lý thuyết học tập mà ta sẽ nêu vắn tắt dưới đây.

**** Thuyết liên hệ***

Ngay trong những thực nghiệm đầu tiên trên trẻ em, E.L.Thorndike đã tạo ra cách tiếp cận gọi là Thuyết liên hệ.

Thuyết liên hệ là cách tiếp cận đối với dạy học dựa vào việc xem xét các mối liên hệ giữa kích thích và phản ứng.

E.L.Thorndike cho rằng, nếu phân tích ý thức con người thì có lẽ phải tìm mối liên hệ giữa các tình huống, các thành phần cấu thành của tình huống với những phản ứng, sự sẵn sàng phản ứng, những kích thích, sự ức chế và xu hướng của các phản ứng. "Nếu tính toán đầy đủ đến điều con người sẽ nghĩ gì và làm gì, cái gì sẽ kích thích hay làm họ vui mừng trong bất kỳ tình huống tưởng tượng nào, thì tôi cảm thấy không có gì có thể nằm ngoài được. Dạy học- đó là mối liên hệ, sự liên kết. Trí tuệ - đó là hệ

thống mối liên hệ của con người" (E.L.Thorndike.1931. tr 122).

Thực ra, mối liên tưởng đã có trong triết học và tâm lý EM.Thorndike. Theo quan niệm cũ, liên tưởng là mối liên hệ giữa các ý tưởng, còn theo E.L.Thorndike, là mối liên hệ giữa các tình huống và các phản ứng. Tuy nhiên, dù đã đưa vào lý thuyết của mình một cơ sở khách quan hơn, nhưng E.L.Thorndike vẫn coi các quá trình tâm lý là quá trình chủ quan. Khi xem xét hành vi của động vật thực nghiệm, ông đã nói đến "sự thoả mãn", "không thoả mãn" và "sự khó chịu". Những thuật ngữ này phần lớn có liên quan đến tâm lý hơn là đến hành vi. Về phương diện này, E.L.Thorndike đã chịu ảnh hưởng của J.Romanes và C.L.Morga và bị J.Watson phê phán. Tuy nhiên, giống như J.loeb, E.L.Thorndike không gán cho động vật trình độ trí tuệ và ý thức cao như Romanes. Trong tâm lý học động vật, bắt đầu từ khi hình thành khoa học cho đến thời kỳ những công trình của E.L.Thorndike, sự gia tăng vai trò của các phương pháp thực nghiệm nghiên cứu hành vi khách quan, dẫn đến giảm vai trò của ý thức.

E.L.Thorndike đã tiếp cận vấn đề tâm lý học trên nền tảng cơ học. Ông đòi hỏi khi nghiên cứu hành vi cần phải chia nó ra thành các cặp kích thích - phản ứng. Về điểm này, ông đã chia sẻ cách tiếp cận theo quan điểm phân tích và nguyên tử luận của các nhà tâm lý học cấu trúc. Tuy nhiên, cần lưu ý: các mối liên hệ "Kích thích- phản ứng" là các thành phần của hành vi (chứ không phải của ý thức), là những viên gạch từ đó hình thành hành vi phức tạp hơn.

E.L.Thorndike đã sử dụng "Thử và sai" như là sự khởi nguyên điều chỉnh hành vi. Việc lựa chọn khởi nguyên này là cơ sở phương pháp luận sâu sắc của Tâm lý học hành vi. Ông đã chuyển định hướng của tư duy tâm lý học vào phương pháp mới, giải thích mang tính chất quyết định luận về các khách thể của mình. Thực ra khái niệm "Thử và sai" đã được Ch.Darwin sử dụng trong học thuyết tiến hoá của ông. Trong sinh giới, những phương pháp cơ thể phản ứng với những điều kiện thay đổi bên ngoài không thể dự kiến trước được trong cấu trúc và phương pháp ứng xử của cơ thể đối với kích thích chỉ thực hiện được theo xác suất.

Như vậy, thuyết tiến hoá đòi hỏi đưa vào nhân tố xác suất vận hành như tính nhân quả cơ học. Xác suất không còn được xem là khái niệm chủ quan (kết quả không hiểu biết nguyên nhân như Spinoza đã khẳng định). Nguyên tắc "Thử, sai và kết quả ngẫu nhiên", theo E.L.Thorndike đã giải thích các cơ thể sống tiếp thu được những hình thức hành vi mới trong tất cả các cấp độ phát triển ưu điểm của phương pháp này khá rõ ràng khi so sánh nó với sơ đồ phản xạ truyền thống (mang tính cơ học theo R.Descarte). Theo sơ đồ phản xạ này, hành động được định hình mà tiến trình của nó được quy định bằng những con đường đã có trong hệ thần kinh. Bằng khái niệm đó không giải thích được tính thích ứng của cơ thể và khả năng học tập của nó.

E.L.Thornđike xuất phát từ giả thuyết là hành động vận động chứ không phải là xung động bên ngoài đưa vào tiến trình của chiếc máy cơ thể với phương pháp phản ứng có sẵn, chúng được nảy sinh từ tình huống có vấn đề, mà ở đó cơ thể chưa có công thức định trước cho đáp ứng vận động và nó buộc phải xây dựng bằng chính nỗ lực của mình. Như vậy, khác với phản xạ cơ học, mối liên hệ "Tình huống- phản ứng" được đặc trưng bởi những dấu hiệu sau:

1. Điểm xuất phát- tình huống có vấn đề
2. Cơ thể đối lập với nó như là một chỉnh thể
3. Cơ thể tích cực hành động tìm kiếm lựa chọn
4. Học được bằng cách luyện tập

Mô hình E.L.Thorndike có ưu điểm không những so với cách lý giải cơ học về phản xạ mà cả với cách lý giải về hành động ở những nhà theo thuyết chức năng của J.Diwey. Cuốn sách đầu tiên của E.L.Thorndike là "Trí tuệ động vật". Trong đó, khái niệm trí tuệ đã có sự thay đổi căn bản và đã phân định lập trường của E.L.Thorndike với các nhà theo thuyết chức năng về ý thức. E.L.Thorndike cho rằng hành động trí tuệ là giải quyết vấn đề và việc giải quyết này đạt được không phải bằng suy tưởng mà bằng những hành động tích cực của cá thể, nhờ đó thiết lập được vị thế có lợi đối với môi trường. Các nhà chức năng theo quan điểm ngược lại, họ cho rằng nhân tố định hướng hành vi là khát vọng có chủ định tiến tới mục đích. E.L.Thorndike phủ nhận nhân tố này và bằng cách đó, ông đã giải thích hành vi theo con đường của khoa học tự nhiên. Theo cách tiếp cận của J.Diwey và các nhà chức năng, khát vọng có chủ định đạt mục đích không phải là hiện tượng cần giải thích mà là nguyên nhân, là khởi nguyên. Còn E.L.Thorndike đã loại bỏ khát vọng có chủ định đạt mục đích, bảo vệ ý kiến về các hành động tích cực của cơ thể, mà ý nghĩa của chúng thể hiện ở việc giải quyết vấn đề nhằm mục đích thích ứng với môi trường. Như vậy, về phương pháp luận, E.Thorndike đã không theo lý thuyết duy tâm, mà theo quyết định luận. Tuy nhiên, đây không phải quyết định luận cơ học mà quyết định luận xác suất - kiểu Ch.Darwin, thể hiện trong công thức "Thử, sai và kết quả ngẫu nhiên". Tất nhiên, "Sự chọn lọc tự nhiên" các hành động có ích ở cá nhân trong cách tiếp cận của E.L.Thorndike diễn ra dựa trên cơ sở khác so với sự tiến hoá chủng loại theo cách mà Darwin đã phát hiện.

**** Dạy học bằng phương pháp thử và sai***

Dạy học bằng phương pháp thử và sai là dạy học dựa vào sự lặp lại những phản ứng dẫn đến kết quả

Khi thực nghiệm động vật trong "hộp có vấn đề", E.L.Thorndike nhận thấy, kết quả thu được trong tiến trình thực nghiệm có ảnh hưởng đến xu hướng ghi nhớ. Khuynh hướng hành động nào không dẫn đến việc thoát ra khỏi lồng sẽ biến mất, dường như chúng bị xoá khỏi trí nhớ qua một số lần cố gắng không thành. Những hành động dẫn đến thành công, sau một loạt cố gắng sẽ được tăng cường. Ông tin rằng tất cả sự học tập đều được giải thích bởi các mối liên hệ được hình thành giữa các kích thích và phản ứng. Những mối liên hệ này xuất hiện chủ yếu thông qua thử và sai, mà sau này ông đã thiết kế như là học tập bằng cách lựa chọn và liên hệ. Cách dạy học như vậy gọi là dạy học bằng phương pháp thử và sai. Chính E.L.Thorndike cũng ưa gọi nó là phương pháp thử và kết quả ngẫu nhiên.

**** Các quy luật học tập***

E.L.Thorndike đã phát biểu các quy luật học tập, trong đó có bốn quy luật quan trọng trong thực tiễn dạy học: Luật tâm thế, Luật luyện tập, Luật di chuyển và Luật hiệu quả

+ Luật tâm thế

Khi cơ thể người và động vật sẵn sàng hình thành các mô liên hệ làm điều gì đó một cách dễ chịu hay không làm điều gì đó khó chịu. Thorndike tin rằng sự sẵn sàng (tâm thế) là điều kiện quan trọng của việc học, vì sự hài lòng hay hẫng hụt phụ thuộc vào trạng thái sẵn sàng của cá nhân. Nhà trường không thể buộc học sinh học, nếu chúng không được chuẩn bị về mặt sinh lý hay tâm lý.

+ Luật luyện tập

Bất kỳ môi liên hệ nào cũng được tăng cường tỷ lệ thuận với số lượng thời gian nó xuất hiện và tỷ lệ thuận nới sức mạnh trung bình và khoảng thời gian liên hệ. Ngược lại, khi mối liên hệ không được thực hiện giữa kích thích và phản ứng (giữa S và R) trong một khoảng thời gian thì sức mạnh của mối liên hệ giảm sút. Các thực nghiệm sau này và sự phê phán từ nhiều phía đã buộc E.L.Thorndike, sau

những năm 30, phải xem xét lại Luật luyện tập ban đầu. Ông nhận thấy rằng việc thực hành riêng nó là không đủ cho việc cải thiện phản ứng. Cần tăng cường mối liên hệ bằng cách củng cố, nghĩa là Luật hiệu quả có hoạt động. Khi người học thực hành, họ cần nhận thức về hậu quả của việc mà họ đang làm. Nếu không, việc luyện tập trở nên không có hiệu quả và thậm chí còn có hại nếu phạm sai lầm.

+ Luật di chuyển liên tưởng

Nếu trong điều kiện hành động đồng thời của các tác nhân kích thích, một trong số đó gây ra phản ứng thì những kích thích khác cũng có khả năng gây ra chính phản ứng đó.

+ Luật hiệu quả

Có lẽ đây là luật quan trong nhất của Thorndike. Luật này nói rằng phản ứng kèm theo sự hài lòng được liên hệ một cách chặt chẽ hơn với tình huống, còn những phản ứng kèm theo sự không hài lòng làm cho các mối liên hệ yếu đi. Sự hài lòng (sự không hài lòng) càng lớn thì sự mạnh (yếu) của mối liên hệ càng lớn. E.L.Thorndike phát biểu Luật hiệu quả như sau: "Bất kỳ hành động nào trong tình huống đã cho gây ra sự thoả mãn gắn liền với tình huống đó, nếu tình huống lại xuất hiện, thì sự xuất hiện hành động đó có xác suất lớn hơn so với trước đây. Ngược lại, bất kỳ hành động nào trong trường hợp đã cho gây ra sự khó chịu, khi tình huống đó lại xuất hiện thì hành động đó có xác suất xuất hiện ít hơn". Từ "Luật hiệu quả" suy ra, không phải tự thân những "phép thử và sai" mà là những trạng thái phân cực bên trong cơ thể (Thoả mãn - không thoả mãn) được coi là các yêu tố quyết định việc học tập.

Năm 1932; Thorndike đã xem xét lại luật hiệu quả và nhấn mạnh rằng, phần thưởng có hiệu quả củng cố lớn hơn so với trừng phạt. Trẻ em có xu hướng học tập có hiệu quả hơn hay dễ dàng hơn và duy trì sự học tập nếu nó có kết quả dễ chịu.

Trong nhiều năm, E.L.Thorndike có ảnh hưởng mạnh mẽ đến thực tiễn dạy học. Chẳng hạn sự giải thích của ông về sự di chuyển của học tập vẫn còn có ý nghĩa. Cái gọi là các phần tử đồng nhất, một lý thuyết nói rằng việc học có thể ứng dụng cho các tình huống mới chỉ khi người học tìm thấy những nét tương đồng- các phần tử đồng nhất trong hai trường hợp. E.L.Thorndike tin rằng việc dạy tốt bắt đầu với việc giáo viên biết rõ họ muốn dạy cái gì - tức là biết rõ những kích thích. Giáo viên phải nhận dạng các phản ứng mà họ muốn liên kết với kích thích và xác định thời gian của sự hài lòng tương ứng. Theo Thorndike, cần phải:

1. Xem xét môi trường của trẻ

2. Xem xét phản ứng mà giáo viên muốn gắn với nó

3. Hình thành mối liên hệ (với sự hài lòng)

Công trình của Thorndike với Luật hiệu quả là lời tuyên bố sớm về tầm quan trọng của củng cố tích cực, một khái niệm mà sau này B.F.Skinner đã mở rộng rất nhiều.

Phân tích các quy luật học tập của Thorndike ta thấy chúng đã được khẳng định trong tâm lý học liên tưởng từ thời Ghalti. Cái mới trong quan điểm của E.L.Thorndike thể hiện ở chỗ, chuyển từ việc thiết lập các mối liên hệ (liên tưởng) bên trong hệ thần kinh (vai trò của luyện tập, sự sẵn sàng hành động và sự dịch chuyển liên tưởng được giải thích bởi các thuộc tính của nó) sang việc xác định các mối liên hệ giữa các phản ứng và các tình huống bên ngoài.

Việc phân tích hoạt động khoa học của E.L.Thorndike cho thấy sự thay đổi quan điểm về tính quy định của các hiện tượng tâm lý trong tâm lý học thời đó. Thuyết liên tưởng cũ đã để lại dấu vết của các nguyên tắc quyết định luận cơ học, qua sự xuất hiện của những tác động bên ngoài, của tần số

và tính phức tạp của nó. Những nhân tố nêu trên đã chuyển vào các Luật luyện tập, Luật tâm thế và Luật di chuyển liên tưởng của E.L.Thorndike. Tuy nhiên, ông không hoàn toàn bị hạn chế bởi quyết định luận cơ học, mà gắn nó với quyết định luận mới- quyết định luận sinh học, khi mang sự phân tích của mình từ "không gian cơ thể" sang "không gian" tương tác giữa cơ thể và môi trường và đưa ra nguyên tắc "thử và sai". Đồng thời ông còn chuyển từ quyết định luận sinh học sang quyết định luận sinh- tâm lý học. Bước chuyển này được phản ánh trong quy luật hiệu quả của Thorndike. Nếu tần số cường độ và sự tiếp xúc là các yếu tố quyết định luận cơ học, thử và sai là các yếu tố quyết định luận tâm - sinh học, thì "hiệu quả" được hiểu như là những trạng thái đặc biệt thuộc về cấp độ tâm - sinh học quy định hành vi.

Đã có những cuộc tranh luận kéo dài và gay gắt về "Luật hiệu quả" (trong đó có cả sự phản bác của J.Watson- vì tính chất tâm lý học của nó). Từ luật này suy ra rằng kết quả hành động được cơ thể đánh giá và tuỳ thuộc vào sự đánh giá mà mối liên hệ giữa các kích thích và các phản ứng được củng cố hay bị suy yếu. Sau này "Luật hiệu quả" của E.L.Thorndike được lý giải tương tự như là "sự củng cố" của I P. Pavlov. Không phụ thuộc vào quan niệm của chính E.L.Thorndike, ông đã đưa nhân tố động cơ vào việc giải thích hành vi. Điều đó không còn mang tính cơ học (sự củng cố các mối liên tưởng như là hàm số của tần số lặp lại) và không phải mang tính chất sinh học đơn thuần "thử và sai" mà là mang tính chất tâm lý (hay chính xác hơn là tính chất tâm lý- sinh học). Tâm lý học không thể giành được vị trí độc lập với tư cách là một khoa học nếu như nó không đưa ra được các yếu tố quyết định luận không quy về các lĩnh vực nghiên cứu khác. Xuất phát từ đây, quan điểm nội quan đã đề cao khái niệm về tính nhân quả tâm lý đặc biệt xa lạ với nguyên nhân cơ thể và được duy trì chỉ bởi "tiếng nói của ý thức". E.L.Thorndike đã chỉ rõ rằng tính độc lập của tâm lý học dựa trên nghiên cứu các khởi nguyên khác, mà chính là quyết định luận tâm - sinh học không quy về cơ học cũng như sinh học đơn thuần, được kiểm soát bởi phương pháp thực nghiệm khách quan.

Như vậy, E.L.Thorndike đã mở rộng một cách cơ bản phạm vi của tâm lý học. Ông vạch rõ, nó đã vượt ra khỏi giới hạn của ý thức. Trước đây người ta cho rằng bên ngoài phạm vi đó tâm lý học chỉ quan tâm đến các hiện tượng vô thức, bị che dấu trong những “Hộp thư bí mật của tâm hồn”. E.L.Thorndike đã đứt khoát thay đổi định hướng. Lĩnh vực tâm lý học là sự tương tác giữa cơ thể và môi trường. Tâm lý học trước đây khẳng định rằng các mối liên hệ được tạo thành giữa các hiện tượng ý thức và gọi chúng là các mối liên tưởng; rằng các mối liên hệ được hình 'thành giữa sự kích thích các cơ quan thụ cảm và cử động đáp lại của cơ, được gọi là phản xạ. Theo E.L.Thorndike, mối liên hệ - là sự liên hệ giữa phản ứng và tình huống. Nói bằng ngôn ngữ tâm lý học sau này, thì mối liên hệ là một phần tử cấu thành của hành vi Thực ra, E.L.Thorndike không sử dụng thuật ngữ “hành vi”. Ông chỉ nói về trí tuệ, về sự học tập, nhưng chính R.Descarte cũng không gọi phản xạ do ông phát hiện là phản xạ, còn Th.Hobbs, ông tổ của khuynh hướng liên tưởng cũng không sử dụng tập hợp từ "ý tưởng liên tưởng" mà là do J.Locke sáng tạo ra nửa thế kỉ sau ông. Khái niệm thường chín muồi trước thuật ngữ.

Những nghiên cứu của E.L.Thorndike trong lĩnh vực dạy người và động vật là các thành tựu to lớn trong lịch sử tâm lý học, đánh dấu sự đi lên của lý thuyết dạy học trong tâm lý học Mĩ. Tinh thần khách quan được duy trì nghiêm ngặt trong tất cả các công trình nghiên cứu của ông là một trong những đóng góp quan trọng nhất cho sự phát triển của Thuyết hành vi.

J.Watson cho rằng những nghiên cứu của E.L.Thorndike đã trở thành hòn đá tảng của Thuyết hành vi. I.P.Pavlov cũng đã đánh giá cao công lao của E.L.Thorndike: "Qua một số năm sau khi bắt đầu làm việc với phương pháp mới của mình, tôi nhận thấy rằng những thực nghiệm như thế đã được làm ở Mĩ, ngoài ra không phải do các nhà sinh lý học mà các nhà tâm lý học tiến hành. Từ bấy giờ tôi đã bắt đầu nghiên cứu cẩn thận những bài báo của Mĩ và tôi phải thừa nhận rằng, vinh dự thực hiện

bước đầu tiên trên con đường này thuộc về E.L.Thorndike. Những thực nghiệm của ông đã vượt trội những nghiên cứu của tôi từ 2 đến 3 năm. Có thể coi cuốn sách của ông mang tính kinh điển cả về cách tiếp cận dũng cảm đối với một công việc khổng lồ, cả về độ chính xác của những kết quả".

Các công trình của E.L.Thorndike sẽ không có ý nghĩa tiền bối đối với Tâm lý học hành vi, nếu chúng không phát hiện ra những quy luật riêng của tâm lý học. Tuy vậy, điều không kém phần rõ ràng là sự hạn chế của sơ đồ tâm - sinh lý trong bình diện giải thích hành vi người. Thực tiễn việc điều chỉnh các hành vi đó được thực hiện theo cách khác so với quan niệm của E.L.Thorndike và tất cả những người ủng hộ cái gọi là tâm lý học khách quan, coi các quy luật học tập là thống nhất cho cả con người và động vật. Tính quy luật của hành vi người có cơ sở xã hội lịch sử, vì vậy nếu bị quy về cấp độ quyết định luận tâm- sinh lý, thì điều đó đã loại trừ khả năng nghiên cứu các quy luật này bằng các khái niệm khoa học thích hợp.

Như vật, bắt đầu từ những cội nguồn sơ khai của tâm lý học động vật - ngay trong các công trình của Romanes và Morgan - đã có thể quan sát thấy sự dịch chuyển dần dần của tâm lý học theo hướng gia tăng tính khách quan cả trong lựa chọn đối tượng nghiên cứu và phương pháp luận. Những công trình đầu tiên trong lĩnh vực này đã sinh ra lý thuyết ý thức và các quá trình tâm lý. Chúng dựa vào phương pháp nghiên cứu chủ quan. Tuy nhiên, vào đầu thế kỷ XX, tâm lý học động vật đã trở thành một khoa học hoàn toàn khách quan cả về đối tượng nghiên cứu và các phương pháp được sử dụng. "Tiết dịch vị", "phản ứng mang tính chất phản xạ", “Hành động”, "Hành vi" - những thuật ngữ đã không để lại bất kỳ sự hồ nghi nào rằng, tâm lý học động vật đã chia tay với quá khứ chủ quan của mình.

Ngay sau đó, tâm lý học động vật đã trở thành mô hình để xây dựng học thuyết về hành vi. Thuyết hành vi, mà người sáng lập - J.Watson, khi tiến hành những nghiên cứu đã thích sử dụng động vật chứ không phải con người. Khi làm quen với kết quả nghiên cứu của các chuyên gia tâm lý học động vật và xử lý chúng, J.Watson đã xây dựng những cơ sở khoa học về hành vi mà theo ông, nó đúng cả với người và động vật.

Created by AM Word2CHM

1.2. CÁC QUAN ĐIỂM TÂM LÝ HỌC CỦA J.WATSON

Giống như Wundt, J.Watson cho rằng, nhiệm vụ của ông chỉ là tạo lập cơ sở chính thức cho trường phái tâm lý học mới. Ý tưởng này lập tức tách ông khỏi những người, mà trong lịch sử khoa học, được coi là tiền bối của Thuyết hành vi đưa ông lên hàng người sáng lập ra lý thuyết này.

J. Watson sinh năm 1878, tại một trang trại không xa Grinvila, Bang Nam Carolina. Mẹ ông là người rất sùng đạo, nhưng cha lại là người không theo đạo, lười, nghiện rượu, chịu ảnh hưởng của lối sống buông thả và có quan hệ ngoài giá thú. Vì thế nên gia đình ông thường đứng trên bờ vực nghèo đói. Khi J. Watson 3 tuổi cha ông bỏ nhà đi với một người phụ nữ. Đối với J. Watson, đây là một chấn thương đeo đẳng suốt cả đời. Nhiều năm sau, khi J. Watson đã trở thành giàu có và nổi tiếng, cha ông đến Newyork để định gặp, nhưng J. Watson đã từ chối.

Thời trẻ J. Watson là người hay vi phạm pháp luật, là học sinh khó bảo, hay cãi lộn và thường không chịu được sự kiểm soát.

Năm 16 tuổi J. Watson học trường Đại học tổng hợp giáo phái Báptic Phurman ở Grinvila để định trở thành linh mục như đã từng hứa với mẹ. Nhưng do bướng bỉnh nên ông bị lưu ban một năm, đến 1900 mới tốt nghiệp Đại học tổng hợp Phurman. Vì mẹ mất, ông không làm linh mục và đến làm việc tại Đại học Chicago - Trung tâm của tâm lý học chức năng thời đó ở Mĩ.

Năm 1903 J.Watson nhận bằng tiến sỹ triết học và trở thành tiến sỹ trẻ nhất của Đại học tổng hợp Chicago. Luận án của ông mang tên "Dạy động vật: sự phát triển thể chất của chuột bạch". Một đề tài nghiên cứu thuộc lĩnh vực tâm lý học động vật.

Khi làm quen với công trình của Endgel trong tâm lý học chức năng, J. Watson đã say mê tâm lý học. Ngoài ra, ông đã bắt đầu nghiên cứu sinh học và sinh lý học cùng với J.Loeb, người đã giảng giải cho ông rõ về quan điểm cơ học. Trong những năm 1913 ông làm việc dưới quyền của R.Ierks.

Trước năm 1903, khi vẫn ở Đại học tổng hợp Chicago với chức danh giảng viên, J.Watson đã công bố luận văn bàn về sự trưởng thành sinh lý và thần kinh của chuột bạch và bằng cách đó ông đã thể hiện khuynh hướng nghiên cứu động vật của mình. "Tôi không bao giờ muốn tiến hành thực nghiệm ở người - J. Watson viết - Chính tôi luôn luôn từ chối nhận làm nghiệm thể. Tôi không bao giờ ưa thích những bản hướng dẫn khéo léo, ngu ngốc dành cho nghiệm thể. Trong những trường hợp đó, tôi luôn luôn cảm thấy lúng túng và hành động thiếu tự nhiên. Nhưng khi làm việc với động vật, tôi cảm thấy như mình đang ở nhà. Khi nghiên cứu động vật, tôi tiến gần hơn với sinh học và đứng bằng cả hai chân trên mặt đất. Dần dần ở tôi hình thành ý nghĩ rằng, khi quan sát hành vi của động vật, tôi có thể giải thích tất cả những gì mà những nhà khoa học khác phát hiện ra khi dùng người làm vật thí nghiệm".

Theo các đồng nghiệp, J.Watson không phải là người có thế mạnh trong lĩnh vực tự phân tích. Ông không có tài năng và khí chất cần thiết để tiến hành tự quan sát. Có thể chính khiếm khuyết này đã thúc đẩy mạnh mẽ ông trong nghiên cứu tâm lý học khách quan về hành vi. Ngoài ra, nếu tâm lý học là

một khoa học chỉ nghiên cứu hành vi - điều đó có thể nghiên cứu ở động vật y hệt như ở người, thì những hứng thú nghề nghiệp của chuyên gia tâm lý động vật hoàn toàn có thể đưa vào trào lưu chung của lĩnh vực khoa học này.

Năm 1908 J. Watson đã được đề nghị chức giáo sư Đại học tổng hợp John Hốpkin ở Bantimo. Tuy không muốn bỏ Chicago, nhưng một chức vụ có uy tín, một phòng thí nghiệm và được tăng lương đáng kể mà Đại học John Hôpkin đề nghị đã hấp dẫn ông. J. Watson đã sống ở Đại học tổng hợp John Hôpkin 12 năm và đây là thời gian thành đạt nhất của ông

Người đã mời J. Watson đến làm việc tại Đại học tổng hợp John Hôpkin là D.M.Bonđuin (1861-1934) - người đã cùng J.M.Cattell xuất bản tạp chí "Bình luận tâm lý học". Sau khi Bonđuin nghỉ hưu, J.Watson đã được đề bạt Chủ nhiệm bộ môn tâm lý học và thay Bonđuin làm Biên tập viên của tạp chí có danh tiếng "Bình luận tâm lý học". Như vậy, ở độ tuổi 31 J.Watson đã trở thành một nhân vật quan trọng trong tâm lý học Mĩ. Ông đã ở đúng vị trí và đúng thời điểm.

Từ năm 1903 ông đã bắt đầu suy nghĩ nghiêm túc về cách tiếp cận khách quan hơn đối với tâm lý học và lần đầu tiên ông phát biểu những ý tưởng ấy vào năm 1908 ở Bantimo, trong một cuộc hội thảo hàng năm của Hội tâm lý học và triết học Miền Nam. Trong bài viết của mình J. Watson khẳng định rằng lý thuyết về các quá trình tâm lý hay các quá trình tư duy "không có giá trị khoa học nào cả" (Rate. 1993. tr5). Theo lời mời của J. Cattel, vào năm 1912 J.Watson đã tiến hành một loạt bài giảng ở Đại học tổng hợp Côlômbô, đề cập đến những vấn đề trên. Năm sau ông cho công bố bài viết đã trở thành nổi tiếng của mình trong tạp chí "Bình luận tâm lý học": Tâm lý học dưới con mắt của Nhà hành vi (Psychology from the Stanpoint of a Bihaviorist). Bài báo này được coi là tuyên ngôn của Tâm lý học hành vi, với tư cách là một chuyên ngành khoa học.

Chỉ hai năm sau khi công bố bài viết trên, J. Watson đã được bầu là Chủ tịch hội tâm lý học Mĩ. Lúc đó ông mới 37 tuổi.

Cuốn sách "Hành vi: Nhập môn tâm lý học so sánh" (Behavior: An Introduction to Comparative Psychology) được công bố năm 1914. Trong đó J. Watson ủng hộ việc thừa nhận tâm lý học động vật và việc sử dụng động vật trong các nghiên cứu tâm lý học.

J.Watson muốn Thuyết hành vi có ý nghĩa thực tiễn. Những tư tưởng của ông có liên quan không chỉ với công việc trong phòng thí nghiệm mà trên toàn bộ thế giới xung quanh và chính vì thế ông làm việc căng thẳng, đưa các nhà chuyên gia vào lĩnh vực tâm lý học ứng đụng. Năm 1916, ông trở thành cô vấn riêng cho một hãng bảo hiểm lớn và đã đề xuất giảng những bài tâm lý học quảng cáo cho học sinh nghiên cứu kinh doanh trong Đại học tổng hợp John Hôpkin.

Hoạt động nghề nghiệp của J.Watson đã bị đứt quãng bởi chiến tranh thế giới lần thứ nhất, ông trở thành thiếu tá không quân. Sau chiến tranh, vào năm 1918 ông bắt đầu tiến hành nghiên cứu trẻ em, điều này đã trở thành một trong những nỗ lực ban đầu tiến hành thực nghiệm trên trẻ em.

Cuốn sách tiếp theo của ông: "Tâm lý học dưới con mắt của Nhà hành vi" (Psychology from the Stanpoint of a Bihaviorist) được công bố năm 1919. Đây là sự trình bày đầy đủ nhất những luận điểm cơ bản của Thuyết hành vi và khẳng định rằng những phương pháp và nguyên tắc được gợi ý đối với tâm lý động vật là thích hợp cả trong nghiên cứu hành vi con người

Vào thời gian này, cuộc sống gia đình của J. Watson đi vào tan rã. Sự thiếu chung thuỷ của ông đã làm người vợ đau khổ. Ông đã yêu người học trò, trợ lý của mình, Rôzalia Rây nher, một cô gái bằng nửa tuổi ông, con một gia đình giàu có ở Bantimo. J. Watson đã viết cho cô ta những bức tình anh say đắm và mang mùi vị khoa học. Những đoạn trích của những bức thư này đã được đăng trong tạp

chí "Mặt trời Bantimo" trong thời gian xét xử vụ ly hôn đầy chấn động: "Mỗi tế bào thân thể tôi đều thuộc về em, rất riêng và trong tổng thể… - J.Watson viết - phản ứng chung của tôi đối với em chỉ mang tính tích cực. Tương tự, phản ứng của trái tim tôi cũng tích cực như vậy. Tôi không thể là của em với mức độ nhiều hơn nữa, chẳng lẽ chúng ta lại biến thành một thế thống nhất bằng con đường phẫu thuật".

Việc ly hôn đã đặt dấu chấm hết con đường công danh đầy hứa hẹn của J. Watson. Ông buộc phải rời khỏi trường đại học. J. Watson bị bất ngờ. Mặc dù đã cưới Rozanlia Raynher, nhưng ông không được nhận học vị khoa học. Không một trường Đại học tổng hợp nào dám mời ông làm việc dài hạn vì tai tiếng của ông và ông nhanh chóng hiểu rằng cần phải bắt đầu một cuộc sống mới. J. Watson bước vào con đường nghề nghiệp thứ hai - nhà tâm lý học trong lĩnh vực quảng cáo. Năm 1921 ông làm việc cho hãng quảng cáo J. Oantơ Tôm sơn với mức lương 25.000$ / năm (gấp 4 lần mức lương dạy đại học của ông). Ông đã tiến hành phỏng vấn người tiêu dùng, bán cà phê, nhân viên thu ngân trong Đại học tổng hợp Mâyxi. Làm việc với nhiệt tình và năng khiếu đặc trưng của mình trong vòng ba năm, ông đã trở thành Phó chủ tịch của hãng. Năm 1936 ông chuyển sang hãng khác và làm việc cho đến khi về hưu năm 1945.

Sau năm 1920, tất cả mọi tiếp xúc của J. Watson với giới khoa học đã hoàn toàn mang tính gián tiếp. Ông dành nhiều thời gian cho việc phổ biến tư tưởng của mình, nhờ những phương tiện thông tin đại chúng. Ông giảng bài, phát biểu trên Radio, công bố bài báo trên các tạp chí khoa học thường thức.

Trong các bài biết của mình, J.Watson đã cố gắng đưa những tư tưởng của Thuyết hành vi đến đông đảo công chúng. Ông trình bày mọi vấn đề một cách đơn giản và dễ hiểu, thậm chí cả bằng ngôn ngữ thô thiển. Mặc dù những bài viết đã quảng bá tư tưởng khoa học của ông, nhưng J. Watson vẫn bị nhiều giới khoa học xa lánh. Sự tiếp xúc chính thức duy nhất của J.Watson với tâm lý học kinh viện (lý luận) là một loạt bài giảng của ông trong một trường mới ra thành phố New York, nghiên cứu những vấn đề xã hội. Những bài giảng này là nền tảng cho cuốn sách trong tương lai "Thuyết hành vi" (1925). Trong đó ông trình bày chương trình của mình về sự lành mạnh hoá đạo đức - xã hội.

Năm 1928, ông công bố cuốn sách "Giáo dục tâm lý trẻ em" (Psychological care of the infant and Child), trong đó mô tả những quy tắc chặt chẽ của hệ thống giáo dục trẻ - hệ thống tạo điều kiện hình thành ở trẻ những mối liên hệ bền vững với môi trường xung quanh. Cuốn sách có nhiều chỉ dẫn về giáo dục trẻ theo tinh thần Thuyết hành vi. Chẳng hạn như cấm "cha mẹ không được ôm hôn trẻ" và khuyên "không bao giờ cho phép chúng ngồi vào lòng mình. Trong trường hợp đặc biệt cho phép hôn trẻ một lần vào trán khi nó nói chúc ngủ ngon". Buổi sáng có thể bắt tay và xoa đầu trẻ, nếu nó hoàn thành tốt nhiệm vụ khó khăn… quý vị thấy thật là đơn giản để thể hiện tính chất hoàn toàn khách quan trong đối xử với con mình mà vẫn tỏ ra là người hiền hậu. Quý vị sẽ tự mình cảm thấy xấu hổ vì đã quá uỷ mị và ngọt ngào trong tiếp xúc với trẻ trước đây".

Cuốn sách này có tác động mạnh mẽ đến mọi người, đơn giản chỉ vì nó do J.Watson viết. Những thế hệ trẻ em, bao gồm cả con của J.Watson đã được giáo dục phù hợp với những quy định sẵn có. Jems, con trai của J. Watson, một nhà kinh doanh ở Caliphoocnia, vào năm 1987 đã nhớ lại rằng, cha anh không cho phép mình tỏ vẻ âu yếm đối với các con, không bao giờ hôn và vuốt ve chúng. Anh viết rằng, cha là người không cởi mở, không có khả năng giao tiếp cảm xúc không biết thể hiện tình cảm riêng và thể nghiệm của mình, không thể kết hợp chúng với nhau. Ông đã cố ý, theo tôi hiểu, tước bỏ bất kỳ sự ủng hộ về tinh thần ở tôi và em tôi. Ông tin tưởng một cách sâu sắc rằng bất kỳ biểu hiện dịu dàng hay gắn bó nào cũng đều gây tác hại đối với chúng tôi. Ông là người kiên định trong khát

vọng biến những tư tưởng khoa học của Thuyết hành vi của mình vào thực tế". Rôzalia Râynher, đã công bố bài viết trong tạp chí dành cho các bậc phụ huynh nhan đề "Tôi - bà mẹ của những đứa con trai của Nhà hành vi" trong đó bà đã nói lên một số ý kiến bất đồng với phương pháp giáo dục do chồng bà thực hiện. Bà viết rằng bản thân bà rất khó mà kiềm chế được sự dịu dàng đối với các con và nhiều khi bà rất muốn phá vỡ những khuôn khổ quy tắc của Thuyết hành vi. Con trai bà, Jems không thể không nhớ điều đó.

Cuộc sống Của J.Watson thay đổi vào năm 1935, khi vợ ông chết. Con trai ông nhớ lại rằng đó là trường hợp duy nhất anh nhìn thấy cha mình khóc. J. Watson ôm hai con mình trong chốc lát. Mc. Graw, nhà tâm lý học New York đã gặp J. Watson ngay sau sự kiện này. Ông thổ lộ với bà rằng mình đã không được chuẩn bị sẵn sàng đón cái chết của vợ. Do hơn vợ 20 tuổi nên ông luôn tin rằng ông sẽ chết trước bà. Ông trò chuyện với Graw rất lâu và "nghi ngờ rằng khi nào đó có thể thoát khỏi được nỗi buồn của mình".

Sự thật J. Watson đã không thoát khỏi điều đó. Ông trở nên khép mình lại, tránh mọi tiếp xúc xã hội và hoàn toàn đắm mình trong công việc. Ông bán tài sản và chuyển sang ở một ngôi nhà gỗ nhỏ trong trang trại, giống như ngôi nhà thời ấu thơ của mình.

Năm 1957, khi J.Watson 79 tuổi, Hiệp hội tâm lý học Mĩ đã biểu quyết đưa tên ông vào danh sách danh dự đánh giá ông là một trong những người quyết định trong tâm lý học hiện đại, là xuất phát điểm của nhiều nghiên cứu thành công theo các hướng khác nhau. Người ta mời J.Watson đến dự buổi lễ trọng thể này, nhưng vào phút chót ông đã từ chối và yêu cầu cho con trai cả thay mình. Ông sợ rằng trong giờ phút trọng đại, do xúc động, ông sẽ không kiểm soát được hành vi của mình".

Ông mất vào năm 1958, trước đó ông đã đốt tất cả thư, bản viết tay. Ông không để lại cái gì cho các nhà lịch sử.

1.2.1. Cương lĩnh tâm lý hoc
1.2.2. Đối tượng nghiên cứu của Tâm lý hoc hành vi
1.2.3. Khái niệm cơ bản của Thuyết hành vi
1.2.4. Phương pháp nghiên cứu của Thuyết hành vi
1.2.5. Quan điểm của J.Watson về bản năng, xúc cảm và tư duy

Created by AM Word2CHM

1.2.1. Cương lĩnh tâm lý học

Toàn bộ luận điểm gốc và cơ bản của Tâm lý học hành vi do J.Watson soạn thảo được trình bày trong bài báo "Tâm lí học trong con mắt của Nhà hành vi" (Psychology from the Stanpoint of a Bihaviorist), đăng tải trong tạp chí "Tâm lý học" năm 1913. Ngay sau khi ra đời, bài báo được coi là "bản tuyên ngôn" của Tâm lý học hành vi.

Theo cách nhìn của đại diện Thuyết hành vi, thì tâm lý học đơn thuần là khoa học tự nhiên mang tính chất nghiên cứu thực nghiệm khách quan. Nhiệm vụ lý luận của nó là dư báo và điều khiển hành vi. Phương pháp nội quan không phải là bộ phận cơ bản của phương pháp này, vì các tư liệu khoa học của phương pháp phụ thuộc vào việc chúng được thể hiện trong các thuật ngữ về sự tồn tại của ý thức. Nhà hành vi chủ nghĩa có ý định tạo ra một sơ đồ phản ứng tổng quát của động vật và không nhận thấy bất kỳ sự phân cách nào giữa con người và động vật. Hành vi của con người, trong tất cả tính phức tạp và trình độ phát triển của nó, chỉ là bộ phận của sơ đồ nghiên cứu cơ bản trong Thuyết hành vi.

Những người tôn thờ hiện tượng ý thức, một mặt, lấy việc phân tích các trạng thái tinh thần phức tạp (hay các quá trình) và chia chúng thành các yếu tố thành phần, mặt khác lại thiết kế các trạng thái phức tạp trên cơ sở các trạng thái thành phần đơn giản cho trước. Họ coi thế giới các hiện tượng vật lý (tác nhân kích thích bao gồm tất cả những gì gây ra tính tích cực của cơ quan thụ cảm) tạo thành một nhóm cơ bản các hiện tượng được các nhà khoa học thực nghiệm tự nhiên nghiên cứu, chỉ đơn giản như là phương tiện đạt kết quả. Việc tạo ra những trạng thái tâm lý có thể "Nghiên cứu", "Quan sát" là kết quả như vậy. Đối tượng quan sát trong trường hợp nghiên cứu cảm xúc chính là quá trình tâm lý. Vấn đề là ở chỗ làm sao xác định được số lượng, kiểu loại các thành phần đơn giản có mặt, sự phân bố, mật độ, trình tự xuất hiện của chúng.

Sự kiện không được bàn đến chính là phương pháp nội quan, là phương pháp mà nhờ sự trợ giúp của nó, vì mục đích khoa học, có thể tiến hành điều khiển trạng thái tâm lý. Với giả định như vậy, thông tin về hành vi (thuật ngữ này bao gồm tất cả những gì theo quan điểm của tâm lý học so sánh) tự thân nó không có bất cứ giá trị gì. Nó có giá trị chỉ vì nó có thể rọi ánh sáng vào trạng thái ý thức đến mức độ nào. Thông tin như thế chỉ có thể có quan hệ tương tự hay gián tiếp đối với lĩnh vực tâm lý học khoa học.

Tôi hoàn toàn không muốn phê phán một cách thiếu căn cứ đối với tâm lý học. Sau hơn 50 năm tồn tại với tư cách là một khoa học thực nghiệm, nó cũng đã bị thất bại nặng nề và không thể chiếm được vị trí trong hàng loạt khoa học tự nhiên. Tâm lý học, như mọi người thường nhìn nhận, là cái đang bị xói mòn do các phương pháp của nó. Nên quý vị không thể tái tạo lại được kết quả nghiên cứu của mình, thì điều đó không phải là do máy móc của quý vị bị hỏng hay kiểm soát không tốt các kích thích, mà do phương pháp của quý vị chưa tốt. Nhà quan sát chứ không phải thiết bị thực nghiệm bị chỉ trích.

Trong vật lý học và hoá học, cái đầu tiên bị nghi ngờ là điều kiện thực nghiệm. Hoặc là thiết bị chưa đủ độ nhạy cảm hoặc là các chất hoá học chưa thuần nhất… Trong các khoa học đó, khi phương pháp được cải tiến sẽ dẫn đến các kết quả chính xác, rõ ràng. Ngược lại, trong tâm lý học, nếu quý vị không thể quan sát được từ 3-10 trạng thái biểu hiện của chú ý thì ở quý vị phương pháp nội quan bị coi là chưa thuần thục. Còn khi cảm giác nào đó rất rõ thì phương pháp nội quan bị hạn chế tác dụng. Quý vị đã thấy quá rõ, tình cảm không bao giờ được thể hiện một cách rõ ràng.

Có lẽ đã đến lúc tâm lý học cần phải từ bỏ bất cứ sự trích dẫn nào về ý thức. Không cần thiết phải tiếp tục lừa dối bản thân bằng những điều bịa đặt rằng, chính các trạng thái tâm lý là đối tượng của quan sát. Chúng ta đã nhầm lẫn có tính chất tư biện các yếu tố của ý thức với bản chất nội dung của ý thức, rằng tôi- nhà nghiên cứu thực nghiệm đã cảm thấy tính bất hợp lý của chính các luận điểm xuất phát của chúng ta và của những vấn đề mà chúng ta phát triển trên cơ sở của chúng

Hiện nay không thể bảo đảm được rằng khi sử dụng thuật ngữ tâm lý học hiện đại, chúng ta đều hàm ý nói cùng một điều bằng các thuật ngữ được sử dụng. Chúng ta thử xem xét khái niệm cảm giác. Cảm giác được định nghĩa là tập hợp các đặc điểm của nó. Một nhà tâm lý học sẵn sàng khẳng định rằng các đặc điểm chất lượng, quảng tính, độ dài thời gian và cường độ là đặc tính của cảm giác nhìn, nhà tâm lý học khác bổ sung thêm tính chính xác, tính rõ ràng. Tôi hoài nghi khả năng một nhà tâm lý nào đó có thể có một tập hợp các điều khẳng định mô tả cái mà ông ta gọi là cảm giác, để ba nhà tâm lý học có trình độ học vấn khác nhau có thể đồng ý với khẳng định đó.

Bây giờ chúng ta chuyển sang vấn đề về số lượng các cảm giác riêng lẻ. Liệu có tồn tại một tập hợp to lớn các cảm giác màu sắc hay chúng chỉ có bốn loại: Đỏ, Xanh lá cây, Vàng, Tím? Theo quan điểm của tâm lý học, màu vàng được hình thành do đặt các tia quang phổ màu đỏ và xanh lục trên cùng một mặt phẳng tán xạ. Mặt khác, nên chúng ta bắt đầu khẳng định rằng sự khác biệt, dù là nhỏ trong tri giác quang phổ, cho chúng ta một cảm giác mới đơn giản, thì chúng ta buộc phải thừa nhận rằng số lượng các cảm giác đơn giản nhất sẽ rất lớn và điều kiện để nhận được chúng phức tạp đến nỗi làm cho chính lý thuyết về cảm giác hoàn toàn vô ích cả về mục đích phân tích và tổng hợp.

Tittrener, người đã tiến hành cuộc đấu tranh quyết liệt vì tâm lý học, dựa trên nền tảng của phương pháp nội quan, đã cảm thấy rằng những khác nhau trong các ý kiến đều xuất hiện trong mọi nỗ lực phân tích vấn đề liên quan đến số lượng cảm giác, tính chất của chúng, sự tồn tại các mối liên hệ (các phần tử) và nhiều vấn đề khác nữa và điều đó đương nhiên phản ánh trạng thái kém phát triển của tâm lý học. Vì đã giả định rằng bất kỳ một khoa học đang phát triển nào cũng có rất nhiều vấn đề chưa có lời giải đáp, nên hiển nhiên chỉ có những ai đã gắn bó với hệ thống mà chúng ta đã biết, những ai đấu tranh và đau khổ vì nó mới có thể tin tưởng một cách thành kính rằng, ở phía trước có thể có sự nhất trí nhiều hơn trong các câu trả lời cho những vấn đề nêu trên so với hiện nay.

Cá nhân tôi tin tưởng vững chắc rằng qua 200 năm nữa, nên các phương pháp nội quan không bị vứt bỏ một cách giản đơn thì các nhà tâm lý học vẫn không ngừng đặt câu hỏi liệu cảm giác nghe có tính chất độ dài hay không, có thể dùng khái niệm cường độ như là thuộc tính của màu sắc, có tồn tại sự khác biệt giữa nội dung của biểu tượng và cảm giác? và hàng trăm câu hỏi khác nữa.

Tôi tin rằng sự tranh cãi không chỉ với các nhà Tâm lý học chức năng hay Tâm lý học cấu trúc. Mười năm năm qua đã có sự trưởng thành và phát triển của cái gọi là Tâm lý học chức năng. Thứ tâm lý học này công khai phủ nhận việc sử dụng khái niệm các phần tử theo nghĩa được các nhà Tâm lý học cấu trúc chấp nhận. Ngược lại, có sự nhấn mạnh hơn đến bản chất sinh lý học của các quá trình ý thức, thay vì chia cắt các trạng thái ý thức thành các phần tử riêng rẽ mang tính chất nội quan.

Tôi đã làm hết sức mạnh để nhận thức sự khác nhau giữa Tâm lý học cấu trúc và Tâm lý học chức năng. Tuy nhiên, thay cho sự rõ ràng, sáng tỏ, tôi chỉ thu được các khái niệm rối rắm hơn. Những thuật ngữ như "cảm giác", "tri giác", "xúc động", "xúc cảm", "ý chí" được các nhà Tâm lý học chức năng và Tâm lý học cấu trúc sử dụng ở các mức độ khác nhau… Nên các lý thuyết đó là sự lảng tránh khi xem xét nội dung của chúng, thì vấn đề chức năng của chúng còn trở lên mù mờ hơn, đặc biệt là trong các trường hợp mà chức năng được xem xét khi sử dụng phương pháp nội quan.

Tôi rất ngạc nhiên vì có một thời trước đây, khi mở cuốn sách của Pinxberi tôi đã phát hiện ra định nghĩa tâm lý học như là "Khoa học về hành vi tâm lý". Nhận thấy quan điểm đó có nhiều triển vọng, tôi đã nghĩ rằng bây giờ chúng ta đã nhận được công trình dựa trên nguyên tắc khác. Nhưng đọc qua vài trang sách, thì khoa học về hành vi đã bị vứt bỏ và chúng ta lại nhìn thấy khái niệm quen thuộc như cảm giác, tri giác, tưởng tượng… được chỉnh lý bằng các tư liệu mới với số lượng không lớn lắm và một số trọng tâm đã được thay đổi vị trí để người đọc biết được các đặc điểm cá nhân của các tác giả.

Tôi tin tưởng rằng chúng ta có thể viết về tâm lý học, đưa ra định nghĩa theo tinh thần của Pinxberi và sẽ không bao giờ từ bỏ định nghĩa đó, không bao giờ sử dụng các thuật ngữ như "ý thức", "trạng thái tâm lý", "trí tuệ", "Nội dung", "Phê phán mang tính chất nội quan"… Có thể làm tất cả điều đó khi sử dụng các thuật ngữ "Kích thích", "Phản ứng", "Hình thành hành vi", "Tích hợp hành vi" và những gì tương tự với chúng. Ngoài ra, tôi tin rằng việc áp dụng các thuật ngữ đó ngay từ bây giờ đã có ý nghĩa.

Tâm lý học mà tôi đang cố gắng xây dựng với tư cách là các luận điểm xuất phát sẽ chấp nhận: một là, sự kiện quan sát được mà các cơ thể con người và động vật thực sự thích ứng được với môi trường xung quanh, nhờ sự trợ giúp của các phương tiện cấp cho chúng theo đường di truyền hay tiếp thu được một cách độc tập. Sự thích ứng đó có thể rất thích hợp, hoặc không thích hợp làm cho cơ thể khó duy trì được sự tồn tại của mình; hai là, một vài tác nhân kích thích buộc cơ thể phải có phản ứng trả lời. Trong hệ thống tâm lý học được xây dựng một cách kỹ lưỡng, khoa học, có thể dự báo được phản ứng của cơ thể, khi có tác nhân kích thích cho trước, hoặc ngược lại xác định được tác nhân kích thích khi có phản ứng nhất định của cơ thể. Tôi hiểu rằng hệ thống những điều khẳng định như vậy có vẻ thô ráp, tự tin và hơn nữa, đó là các khái quát mang tính liều lĩnh. Nhưng dù sao chúng cũng ít thô thiển và dễ hiểu hơn so với những khái niệm mà các công trình, bài viết đã quá thừa thãi trong tâm lý học hiện nay.

Điều gì đã làm tôi tin tưởng rằng có thể bảo vệ quan điểm của Thuyết hành vi, rằng những lĩnh vực tâm lý học, vốn đã tách một phần khỏi tâm lý học thực nghiệm, đã sản sinh ra chúng và như vậy ít phụ thuộc hơn vào phương pháp nội quan, mà hiện nay đang ở trong trạng thái thịnh vượng nhất. Giáo dục học thực nghiệm, tâm lý người nghiện ma tuý, tâm lý học kinh nghiệm, tâm bệnh học là các lĩnh vực khoa học đang phát triển và có sức sống. Nhiều khi người ta sai lầm hoàn toàn khi gọi tên chúng là các chuyên ngành "Tâm lý học thực hành" hay "Tâm lý học ưng dụng". Có thể nói một cách chắc chắn rằng khó mà nghĩ ra được một cách gọi tên không thích hợp như vậy. Trong tương lai có khả năng sẽ phát triển các văn phòng hướng nghiệp, nơi sẽ áp dụng tâm lý học vào thực tế. Hiện nay các lĩnh vực này là khoa học đơn thuần và đang ở trong tình trạng tìm kiếm những khái quát hoá rộng rãi, để có thể dẫn tới sự kiểm soát thực sự hành vi của con người.

Chẳng hạn, bằng con đường thực nghiệm có thể giải thích làm thế nào để học thuộc một bài thơ gồm mấy câu thơ: nhớ tất cả hay học thuộc từng câu rồi sau đó học thuộc cả bài thơ? Nói chung chúng tôi chưa sẵn sàng lãnh đạo quá trình ứng dụng những phát minh mà chúng tôi đã làm vào thực tế. Việc

áp dụng các nguyên tắc đã được soạn thảo là quyền của giáo viên.

Trong tâm lý học người nghiện ma tuý, chúng tôi có thể chỉ ra sẽ có những hậu quả gì khi đưa một liều Caphêin vào cơ thể. Có thể kết luận rằng một liều Caphêin chắc chắn gây tác động tích cực trên tốc độ và độ chính xác của việc thực hiện công việc. Những điều đó cũng giống như việc trình bày các nguyên tắc chung. Chúng tôi sẽ dừng lại xem xét chính bản thân người có hay không sử dụng phương pháp của chúng tôi.

Khi nghiên cứu lời khai nhân chứng, chúng ta có thể làm rõ ảnh hưởng của cách quãng thời gian đến độ tin cậy của lời khai. Chúng ta kiểm tra lời khai nhân chứng về độ chính xác của các vật thể đang chuyển động, vị trí của các đối tượng tĩnh, màu sắc của chúng. Nhưng việc áp dụng các tư liệu thu được lại tuỳ theo quan điểm của toà án.

Nếu "Nhà tâm lý học thuần tuý" khẳng định rằng anh ta không quan tâm đến những vấn đề nổi cộm trong các chuyên ngành khoa học đó, vì chúng chỉ liên quan gián tiếp đến việc áp dụng tâm lý học, thì điều đó nói lên rằng: một là, anh ta không có khả năng hiểu được ý nghĩa khoa học của vấn đề đó; hai là, anh ta không quan tâm đến tâm lý học nghiên cứu cuộc sống con người. Sai lầm duy nhất mà tôi phát hiện thấy trong các khuynh hướng tâm lý học kể trên là ở chỗ, phần lớn các tư liệu được trình bày bằng các thuật ngữ của phương pháp nội quan, trong khi đó những điều khẳng định bằng những thuật ngữ của phương pháp khách quan dường như có giá trị hơn. Thực thà mà nói tôi không hiểu nguyên nhân nào đã dẫn đến việc phải dựa vào thuật ngữ ý thức hay phải tìm kiếm các tư liệu nội quan trong quá trình thực nghiệm và công bố chúng trong các kết quả nghiên cứu.

Trong giáo dục học thực nghiệm đã có những ý định sắp xếp tất cả các kết quả vào bình diện khoa học, khách quan. Nếu làm được điều đó thì sẽ có thể so sánh trực tiếp thực nghiệm đối với con người với thực nghiệm đối với con vật. Chẳng hạn, trong trường Đại học tổng hợp Hôpkin, Ngài Unric đã thu được những kết quả nhất định khi nghiên cứu quá trình học tập, trong đó chuột bạch được dùng làm vật thí nghiệm. Ông sẵn sàng cung cấp kết quả thực nghiệm một lần / ngày, 3 lần / ngày, 5 lần / ngày để so sánh. Ông cho động vật cùng một lúc giải quyết 3 nhiệm vụ. Chúng ta cần tiến hành các thực nghiệm như vậy đối với con người, nhưng ở đây chúng ta ít phải lo lắng về các quá trình ý thức của họ cũng như "các quá trình ý thức" ở chuột bạch.

Hiện nay tôi dành phần lớn thời gian cho những nỗ lực nhằm chứng minh sự cần thiết phải duy trì tính thống nhất của trình tự thực nghiệm và các phương pháp trình bày kết quả thực nghiệm trên người hay trên động vật, hơn là quan tâm đến sự phát triển các ý tưởng nào đó về sự thay đổi trong lĩnh vực nghiên cứu tâm lý con người.

Bây giờ hãy xem xét phạm vi những tác nhân kích thích mà động vật có phản ứng đối với chúng. Lúc đầu tôi đụng đến các công trình liên quan đến thị giác của động cật. Chúng tôi đặt con vật vào những điều kiện trong đó chúng đáp ứng (hay học cách đáp ứng) với một trong những tín hiệu đơn sắc. Chúng tôi cho nó ăn khi bật đèn (tích cực) và trừng phạt khi bật tín hiệu thứ hai (tiêu cực). Con vật học cách tiếp cận khá nhanh tín hiệu nào mà người ta cho nó ăn.

Trong giai đoạn này xuất hiện hai cách trình bày vấn đề: Tôi có thể chọn con đường tâm lý học và nói: "Liệu con vật có nhìn thấy hai màu khác nhau hay nó chỉ nhìn thấy hai vật xám khác nhau về độ sáng, giống như điều đã xảy ra đối với những người mù màu (không biết phân biệt màu sắc)"?. Nếu trình bày vấn đề này theo tinh thần của Thuyết hành vi thì nó sẽ như sau: "Phản ứng của động vật dựa trên cơ sở nào: dựa vào sự khác biệt về cường độ của hai tác nhân kích thích hay sự khác biệt về bước sóng?"

Nhà hành vi không thể không nghĩ đến phản ứng của động vật bằng các thuật ngữ tri giác màu sắc và ánh sáng của nó. Anh ta muốn làm sáng tỏ liệu bước sóng có phải là nhân tố thích ứng với động vật hay không. Nếu đúng thì bước sóng nào là có hiệu quả và sự chênh lệch nào giữa các bước sóng là cần thiết để bảo đảm tạo ra cơ sở cho phản ứng phân biệt? Nếu bước sóng không phải là nhân tố kích thích thì anh ta muốn làm rõ sự chênh lệch về cường độ có phải là như nhau đối với tất cả các quang phổ. Hơn nữa, anh ta muốn làm rõ liệu động vật có khả năng phản ứng đối với các bước sóng mà mắt người không đạt tới được? Anh ta cũng quan tâm như vậy đến việc so sánh các kết quả thu được trong thực nghiệm với chuột cũng như với gà hay con người. Không có bất kỳ sự thay đổi nhỏ nào về quan điểm trong các hệ thống so sánh khác nhau.

Dù vấn đề được đặt ra bằng cách nào thì chúng tôi cũng nghiên cứu động vật sau khi đã nêu các mối liên tưởng nhất định. Chúng tôi tiến hành thực nghiệm kiểm tra cho phép nhận được câu trả lời đối với câu hỏi vừa nêu. Nhưng chúng tôi có những mong muốn rất lớn là không chỉ đặt động vật mà cả con người vào trong những điều kiện thực nghiệm như vậy và trình bày kết quả của cả hai thực nghiệm đó bằng các thuật ngữ thống nhất.

Trong các thực nghiệm như thế, con người và động vật cần phải được đặt trong các tình huống thực nghiệm càng giống nhau càng tốt. Thay vì cho ăn hay trừng phạt nghiệm thể, chúng ta đặt hai thiết bị và yêu cầu nghiệm thể, nhờ sự giúp đỡ của các phương tiện, điều khiển thay đổi dạng của một trong những kích thích để đạt được sự tri giác phân biệt và thường xuyên biểu lộ phản ứng trả lời của mình. Liệu tôi có nguy cơ bị buộc tội trong việc sử dụng phương pháp nội quan? Câu trả lời của tôi là - không hề. Tất nhiên, tôi có thể đưa thức ăn cho người khi có sự lựa chọn đúng hay trừng phạt họ vì lựu chọn sai và bằng cách đó đạt được phản ứng đòi hỏi. Nhưng tôi thấy không cần thiết phải dùng các biện pháp cực đoan đó.

Tuy nhiên cần hiểu rằng tôi chỉ đơn giản sử dụng phương pháp đã được mô tả như là phương pháp hành vi rút gọn. Đôi khi trong những trường hợp đó chúng tôi có thể nhận được kết quả tương tự cả khi sử dụng phương pháp đầy đủ. Nhưng trong đa số trường hợp, cách tiếp cận thẳng thắn đó và các phương pháp mang tính người điển hình đó không thể được sử dụng một cách chắc chắn.

Giả thiết rằng trong thực nghiệm đã mô tả ở trên, tôi nghi ngờ tính chính xác của việc lắp đặt thiết bị kiểm tra, điều này có thể xảy ra nếu tôi nghi ngờ có thiếu sót về thị giác. Sự cố gắng để thu được nhận xét mang tính chất nội quan của anh ta là việc làm vô vọng. Anh ta có thể nói: "không có sự khác biệt nào về cảm giác, cả hai tín hiệu đều có màu đỏ như nhau". Nhưng giả sử tôi sắp đặt điều kiện thực nghiệm sao cho nghiệm thể bị trừng phạt, nếu anh ta có phản ứng không đúng cách. Tôi tuỳ ý thay đổi tác nhân kích thích này với tác nhân kích thích khác và buộc nghiệm thể phải phân biệt hai kích thích với nhau. Nếu nghiệm thể có thể học được cách đổi mới và thích ứng, thậm chí cả sau khi đã có số lượng lớn các cố gắng, thì điều đó chứng tỏ rằng cả hai tác nhân kích thích đều thực sự dẫn đến việc hình thành cơ sở cho phản ứng phân biệt. Phương pháp này có thể tạo ấn tượng là phương pháp điên rồ, nhưng tôi tin tưởng rằng chúng tôi cần phải dưa nhiều hơn vào những phương pháp đó, đặc biệt trong những trường hợp mà chúng tôi có căn cứ nghi ngờ độ tin cậy của các phương pháp đơn thuần mang tính chất ngôn ngữ.

Trong nghiên cứu trí nhớ, tình hình cũng không khác so với điều được mô tả. Hầu như mọi phương pháp nghiên cứu trí nhớ được sử dụng hiện nay trong phòng thí nghiệm cũng đều cho kết quả mà tôi đã nhiều lần nhắc đến. Nghiệm thể được cho một nhóm từ vô nghĩa hay một tài liệu nào đó để ghi nhớ. Chúng tôi quan tâm đến những tư liệu về vận tốc hình thành kĩ xảo, về các lỗi mắc phải, về đặc điểm hình dạng đường cong của sự quên, về độ bền của kĩ xảo đã được hình thành, về tương quan

giữa kĩ xảo này với kĩ xảo khác thu được nhờ những tài liệu phức tạp hơn. Hiện nay những kết quả này thu được dưới dạng những thông báo nội quan của nghiệm thể. Các thực nghiệm được tiến hành nhằm mục đích xem xét cơ chế của các quá trình tâm lý tham gia vào ghi nhớ, học, nhớ lại và quên, nói chung để hiểu bằng cách nào đó ở con người hình thành phương pháp giải bài toán (giải quyết nhiệm vụ) trong những điều kiện cực kì phức tạp mà nghiệm thể bị đặt vào đó, chứ không phải để chỉ ra sự giống và khác nhau của các phương pháp cố hữu của con người và động vật.

Tình hình có thay đổi chút ít khi chúng tôi chuyển sang nghiên cứu hành vi phức tạp hơn có liên quan đến tưởng tượng, sự hiểu biết, sự hình thành các phán đoán… Hiện nay tất cả những khẳng định có liên quan đến các khái niệm này đều được phát biểu bằng các thuật ngữ nội dung ý thức bên trong. Trí tuệ của chúng ta đã lạc hậu hơn 50 năm. Vì một thời gian dài chúng ta đã dành cho các nghiên cứu về trạng thái ý thức, nên chúng ta chỉ có thể nhìn nhận các vấn đề đó bằng cách như vậy mà thôi.

Cần phải nhìn thẳng vào sự thật và trung thực nói rằng, chúng ta không có khả năng nghiên cứu theo các hướng đó bằng cách sử dụng các phương pháp hành vi đã được sử dụng hiện nay. Để biện minh, tôi muốn lưu ý đến sự kiện là phương pháp nội quan theo hướng này đã dẫn nghiên cứu vào ngõ cụt. Chính các đối tượng nghiên cứu đã bị chắp vá và bị gạt sang một bên vì cách tiếp cận không nghiêm túc. Khi phương pháp của chúng tôi được soạn thảo một cách cẩn thận hơn, chúng tôi sẽ có điều kiện tiến hành nghiên cứu các dạng hành vi ngày càng phức tạp hơn. Những vấn đề mà việc giải quyết chúng hiện nay buộc phải tạm hoãn, nhưng với thời gian sẽ trở thành cấp thiết phải giải quyết, tuỳ theo sự xuất hiện của những vấn đề đó, chúng sẽ được xem xét dưới góc độ mới và trong những điều kiện cụ thể.

Kế hoạch phát triển mà tôi cho rằng thuận lợi nhất đối với tâm lý học như một khoa học là cần phải bác bỏ hoàn toàn lý thuyết ý thức dưới dạng mà các nhà tâm lý học hiện đại đang sử dụng. Đúng là tôi phủ nhận khả năng các nghiên cứu thực nghiệm có thể xâm nhập vào được vương quốc này của tâm lý học. Tôi không muốn đi sâu vào vấn đề này vì điều đó tất yếu dẫn đến phép siêu hình. Nên quý vị tạo điều kiện cho Nhà hành vi học sử dụng khái niệm ý thức đúng như nó được khoa học tự nhiên sử dụng - tức là không biến ý thức thành đối tượng quan sát đặc biệt - thì bằng cách đó quý vị đã cho anh ta tất cả những gì mà anh ta cần đến.

Trong phần kết luận, tôi cần phải thừa nhận những định kiến mạnh mẽ của mình trong vấn đề này. Tôi đã dành khoảng thời gian 20 năm của cuộc đời cho việc tiến hành các thực nghiệm ở động vật. Đương nhiên, một người như vậy sẽ chuyển sang các quan điểm lý luận kết hợp hài hoà với hoạt động thực nghiệm. Có thể tôi đã làm một hình nộm bằng rơm và dũng cảm đấu tranh chống lại nó. Có khả năng giữa những luận điểm mà tôi đã mô tả ở đây và những luận điểm của Tâm lý học chức năng có một số mối liên hệ hài hoà nào đó. Nhưng tôi nghi ngờ khả năng này. Hiển nhiên là quan điểm mà tôi bảo vệ hiện nay còn khá yếu ớt và nó có thể bị các lập trường khác nhau tấn công. Tuy nhiên, dù có thừa nhận điều đó tôi cũng cảm thấy rằng những ý kiến mà mình phát biểu có tác động sâu sắc đến loại tâm lý học cần phải phát triển trong tương lai. Chúng tôi cần bắt đầu làm việc trong những lĩnh vực tâm lý học và đặt ra mục đích khách quan cho cuộc đấu tranh của chúng tôi không phải là ý thức mà là hành vi.

Cương lĩnh trên của J.Watson là một hành động đấu tranh quyết liệt, chống lại tâm lý học truyền thống và là sự tuyên bố đoạn tuyệt với tâm lý học này, đồng thời tạo ra cách tiếp cận mới, có sự hấp dẫn, lôi cuốn mạnh mẽ giới tâm lý học và công chúng đương thời. Tuy nhiên, cũng chính trong bài viết trên đã bộc lộ thái độ cực đoan của J.Watson.

Created by AM Word2CHM

1.2.2. Đối tượng nghiên cứu của Tâm lý học hành vi

Trong tiếng Anh, thuật ngữ hành vi - Behavior, nguyên nghĩa là phản ứng, lúc đầu được dùng trong hoá học, sau đó trong sinh vật học và tâm lý học động vật (gốc động từ to behave, nghĩa là "cư xử"; "ứng xử", tức là các cử động có thực). Trong các thực nghiệm của I.Pavlov, V.M.Becherev và E.L.Thorndike về phản xạ có điều kiện của động vật đều có điểm chung là sự phản ứng trực tiếp của cơ thể con vật đối với các kích thích, những phản ứng này có thể quan sát và lượng hoá được. Như chúng ta thấy, Nhà hành vi học đã khai thác triệt để khía cạnh phản ứng này và coi đó là đối tượng nghiên cứu của tâm lý học khách quan.

Với J.Watson, đối tượng nghiên cứu cơ sở và những tư liệu ban đầu là các thành tố cơ bản của hành vi: các cử động cơ bắp hay tiết dịch. Tâm lý học cần phải trở thành khoa học về hành vi và là lĩnh vực thực nghiệm khách quan của các khoa học tự nhiên, chứ không phải là những nghiên cứu mang tính chất nội quan về ý thức. Cả hành vi của con người và động vật đều được nghiên cứu như nhau. Nhiệm vụ của tâm lý học là dự báo và điều khiển hành vi. Vấn đề chủ yếu của tâm lý học là nghiên cứu các kích thích để tạo ra phản ứng của cả người và động vật chứ không phải là tìm ra sự khác nhau giữa phản ứng đó.

Mặc dù nhiệm vụ được xác định là quy hành vi về cặp đôi Kích thích - Phản ứng (S - R), nhưng J.Watson cũng khẳng định rằng, các Nhà hành vi học cũng cần phải nghiên cứu hành vi của cơ thể nói chung. Nó có thể là các phản ứng rất đơn giản, như phản xạ đầu gối hoặc các phản ứng phức tạp như ăn uống, viết sách, chơi bóng hay xây nhà. J.Watson gọi các phản ứng thứ hai là hành động phản ứng, tức là những phản ứng đạt được kết quả nhất định- tác động đến môi trường xung quanh chứ không phải là tập hợp các yếu tố cơ bắp. Tuy nhiên, theo ý kiến ông, các hành động của hành vi- không lệ thuộc vào tính phức tạp - đều có thể được quy về các phản ứng vận động hay tiết dịch cấp thấp.

Phản ứng có thể là công khai hay ngầm ẩn. Những phản ứng công khai là phản ứng bên ngoài và quan sát trực tiếp được. Còn phản ứng ngầm là sự co bóp của các cơ quan bên trong, sự tiết dịch, các xung động thần kinh- diễn ra bên trong có thể. Mặc dù sự chuyển động đó không mang tính chất bề ngoài, nhưng chúng cũng được coi là các thành tố của hành vi, có thể quan sát được nhờ sử dụng thiết bị kỹ thuật.

Giống các phản ứng, các tác nhân kích thích mà Nhà hành vi nghiên cứu cũng có thể mang tính chất đơn giản hay phức tạp. Như độ dài bước sóng có ảnh hưởng đến võng mạc được coi là tác nhân kích thích tương đối đơn giản, nhưng các tác nhân kích thích có thể là những đối tượng vật lý và những tình huống phức tạp hơn (nghĩa là tổ hợp các kích thích đặc thù khác nhau). Giống như tổ hợp các phản ứng tham gia vào hành động, có thể được quy về các yếu tố cấu thành riêng rẽ, tình huống mang tính chất kích thích cũng có thể được phân chia thành các yếu tố cấu thành.

Như vậy, Thuyết hành vi có liên quan với tất cả cơ thể nói chung, với tất cả các mối liên hệ của nó với môi trường. Bằng cách phân tích tập hợp các cặp đôi Kích thích - Phản ứng và chia chúng

thành các yếu tố cấu thành, có thể tìm ra những quy luật nhất định của hành vi.

Created by AM Word2CHM

1.2.3. Khái niệm cơ bản của Thuyết hành vi

Khái niệm cơ bản của Thuyết hành vi là kích thích và phản ứng.

Khi phân tích quan niệm của các bậc tiền bối trong tâm lý học động vật: J.Romanes, L.Morgan, I.P.Pavlov, V.Becherev, E.L.Thorndike, J.Watson đã phê phán ảnh hưởng của tâm lý học nội quan trong các công trình này và đòi hỏi phải từ bỏ các khái niệm tâm lý như ý thức, trạng thái, động cơ… Theo J.Watson, những khái niệm như vậy không có ý nghĩa gì đối với một nền khoa học khách quan. Tâm lý học khách quan không sử dụng các thuật ngữ thường thấy trong tâm lý học nội quản như "ý thức", "Trạng thái tâm lý", "Trí tuệ", "Nội dung", "Phê phán mang tính chất nội quan" v.v… Chúng phải được thay bằng các thuật ngữ "Kích thích", "Phản ứng", “Hình thành hành vi”, "Tích hợp hành vi" và những gì tương tự với chúng.

Tâm lý học như một khoa học về hành vi. Vì vậy, chỉ nên làm việc với những hành động có thể mô tả được một cách khách quan chứ không lần đưa vào những khái niệm và các thuật ngữ duy cảm.

Created by AM Word2CHM

1.2.4. Phương pháp nghiên cứu của Thuyết hành vi

Trong thời kì phát triển ban đầu, tâm lý học khoa học đã gắn bó chặt chẽ với một khoa học tự nhiên trưởng thành, có nhiều thành tựu đó là Vật lý học. Tâm lý học thường xuyên vay mượn các phương pháp của các khoa học tự nhiên và thích ứng chúng phục vụ những nhu cầu của mình. Xu hướng này được thể hiện rõ nét trong Thuyết hành vi.

J.Watson đã đấu tranh để nhà tâm lý học luôn luôn chỉ giới hạn ở những tư liệu khoa học tự nhiên, tức là những gì là đại lượng quan sát được - nói cách khác đó là hành vi. Như vậy trong các phòng thí nghiệm, theo Thuyết hành vi, chỉ cho phép tiến hành các phương pháp nghiên cứu khách quan. Các phương pháp của J.Watson bao gồm phương pháp quan sát có và không sử dụng thiết bị, các phương pháp trắc nghiệm, các phương pháp ghi từng lời và phương pháp phản xạ có điều kiện.

Phương pháp quan sát là nền tảng cần thiết cho tất của các phương pháp còn lại. Các phương pháp trắc nghiệm khách quan đã được sử dụng từ trước, nhưng J.Watson đề nghị trong khi trắc nghiệm không đánh giá các phẩm chất tâm lý của con người mà đánh giá hành vi của họ. Đối với J.Watson, kết quả trắc nghiệm không phải là các chỉ số về trí tuệ hay phẩm chất cá nhân, mà là sự thể hiện phản ứng của nghiệm thể đối với những tác nhân kích thích nhất định hay tình huống mang tính chất kích thích, được tạo ra khi tiến hành trắc nghiệm, chứ không phải là cái gì khác.

Phương pháp ghi chép từng lời là phương pháp chứa đựng nhiều mâu thuẫn nhất. Một mặt, J.Watson kiên quyết chống phương pháp nội quan, nhưng ghi chép lời nói lại liên quan tới nội quan, nên sử dụng phương pháp ghi từng lời trong phòng thí nghiệm dễ gây tranh cãi. Một vài nhà tâm lý cho rằng đó là sự thoả hiệp, nhờ đó J.Watson cho phép phương pháp nội quan lách vào bằng cửa hậu, sau khi đã đưa nó ra bằng cửa trước. Tại sao J.Watson lại cho phép sử dụng phương pháp ghi chép từng lời? Mặc dù có ác cảm với phương pháp nội quan, nhưng ông không thể hoàn toàn phủ nhận những công trình của các nhà tâm vận động, những người đã sử dụng phương pháp nội quan một cách rộng rãi. Do đó ông đề nghị rằng, vì những phản ứng ngôn ngữ là những hiện tượng được quan sát một cách khách quan, nên chúng cũng đáng để cho các Nhà hành vi quan tâm, giống như bất kì phản ứng vận động nào khác. J.Watson nói rằng "Nói có nghĩa là làm, có nghĩa là hành vi. Nói một cách công khai hay nói thầm cũng là một dạng hành vi khách quan, giống như chơi bóng bầu dục vậy".

Phương pháp ghi từng lời trong Thuyết hành vi là sự nhượng bộ của J.Watson. Ông cho rằng ghi từng lời có thể không chính xác và không thể là sự thay thế hợp lý cho những phương pháp quan sát khách quan, vì thế đã hạn chế sử dụng phương pháp ghi từng lời chỉ trong những trường hợp, trong đó chúng có thể được khẳng định - những quan sát và mô tả sự khác biệt giữa các giọng nói như thế nào (J.Watson,1914). Phương pháp ghi từng lời không được sử dụng trong trường hợp những hình ảnh bị tước mất ý nghĩa hay những lời kể về cảm giác bị loại trừ.

Phương pháp nghiên cứu quan trọng nhất trong Thuyết hành vi là phương pháp phản xạ có điều kiện, được soạn thảo vào năm 1915, hai năm sau khi J.Watson chính thức công bố Thuyết hành vi. Lúc

đầu các phương pháp phản xạ có điều kiện được áp dụng trong phạm vị hẹp và chính J.Watson đã có công trong việc áp dụng chúng một cách rộng rãi vào các nghiên cứu tâm lý học của người Mĩ. Mối quan tâm của J.Watson đối với những phản xạ có điều kiện đã tăng lên khi ông nghiên cứu các công trình của V.M. Becherev, mặc dù sau này ông đã cám ơn I.P. Pavlov một cách đúng mức.

J.Watson đã mô tả các phản xạ có điều kiện bằng các thuật ngữ có liên quan đến các tác nhân kích thích. Phản xạ có điều kiện được tạo ra khi và chỉ khi phản ứng được gắn hay được liên hệ với tác nhân kích thích khác với tác nhân gây phản ứng đó lúc đầu (Phản xạ có điều kiện điển hình là sự tiết nước bọt của chó, đáp lại âm thanh chứ không phải đối với sự xuất hiện thức ăn). J.Watson đã chọn cách tiếp cận này, vì nó bảo đảm các phương pháp nghiên cứu khách quan và phân tích hành vi - mà cụ thể là quy gọn hành vi vào một cặp đôi duy nhất Kích thích - Phản ứng (S-R). Vì bất kỳ hành vi nào cũng có thể đưa về các cấu thành đơn giản như vậy, nên phương pháp phản xạ có điều kiện đã làm cho việc tiến hành nghiên cứu hành vi phức tạp của con người trong những điều kiện phòng thí nghiệm có tính khả thi.

Như vậy, J.Watson đã kế tục truyền thống nguyên tử luận và cơ học luận mà các nhà thực nghiệm Anh đã dựa vào và được các nhà Tâm lý học cấu trúc dùng làm vũ khí. Ông định nghiên cứu hành vi con người giống như các nhà vật lý học nghiên cứu vũ trụ - bằng con đường chia nó ra thành những thành phần riêng rẽ, các nguyên tử hay các nguyên tố.

Sự tôn thờ đặc biệt các phương pháp khách quan và loại bỏ phương pháp nội quan, đã đánh dấu sự thay đổi vai trò của nghiệm thể. Đối với Wundt và Titchener, nghiệm thể đồng thời là người quan sát và bị quan sát. Điều đó có nghĩa là, mọi người tự mình tiến hành quan sát những trải nghiệm trong ý thức của mình. Do đó vai trò của họ quan trọng hơn so với vai trò của nhà thực nghiệm.

Trong Thuyết hành vi, nghiệm thể có vai trò khiêm tốn. Họ không quan sát cái gì mà ngược lại bị các nhà thực nghiệm quan sát chặt chẽ. Các thành viên tham gia thực nghiệm được gọi là nghiệm thể hay là các chủ thể chứ không phải là các quan sát viên. Những quan sát viên bây giờ thực sự là các nhà thực nghiệm, những người đã xác định điều kiện thực nghiệm và quan sát các chủ thể có phản ứng đối với chúng. Như vậy, vị thế của các nghiệm thể đã bị hạ thấp. Họ không còn quan sát mà chỉ thể hiện hành vi của mình. Còn hành vi thì bất kỳ một thực thể nào cũng có - người lớn, trẻ con, bệnh nhân, chim bồ câu, chuột bạch… Cách tiếp cận này đã tăng cường quan điểm coi con người như là các máy móc đơn giản "đưa các tác nhân kích thích tại đầu vào, quan sát các phản ứng tại đầu ra" (Bult, 1962, tr 232).

Thuyết hành vi của J.Watson là sự nỗ lực xây dựng một khoa học mang tính khách quan và chính xác như vật lý học. Để thấy rõ hơn điều này, chúng ta hãy xem thái độ của J.Watson đối với ba khái niệm được quan tâm nhiều trong tâm lý học đương thời: bản năng, xúc cảm và tư duy.

Created by AM Word2CHM

1.2.5. Quan điểm của J.Watson về bản năng, xúc cảm và tư duy

**** Bản năng và sự học.***

Thời kỳ đầu J.Watson công nhận vai trò của bản năng trong hành vi. Trong cuốn "Hành vi: Nhập môn tâm lý học so sánh" (Behavior: an Introduction to the Psychology. 1914) ông đã mô tả 11 dạng bản năng của Crachki (một loài chim biết bơi dưới nước ở đầm lầy đảo Tortuga, cách bờ biển Phloriđa không xa).

Đến năm 1925 J.Watson đã đảo lộn lập trường của mình và hoàn toàn từ bỏ quan điểm về bản năng. Ông khẳng định rằng, những khía cạnh của hành vi con người tưởng là bản năng, nhưng trên thực tế lại là các phản xạ có điều kiện. Dựa trên lập trường cho rằng, học tập là chìa khoá tiến tới sự hiểu biết hành vi con người, J.Watson đã từ bỏ hoàn toàn các quan điểm trước đây của mình. Thậm chí, ông còn đi xa hơn, không chỉ phủ nhận vai trò của bản năng mà còn từ bỏ việc thừa nhận sự tồn tại của bất cứ tài năng do di truyền nào. Không chỉ có các thuộc tính bẩm sinh, mà cả niềm tin, tâm thế, thái độ, toàn bộ đời sống đa dạng bên trong của mỗi cá nhân đều bị bác bỏ. Ông khẳng định rằng những phẩm chất tưởng chừng như là có tính di truyền đã quan sát thấy chỉ trước khi học vào độ tuổi ấu thơ. Trẻ em không được sinh ra trên thế giới này với năng lực của vận động viên thể thao vĩ đại hay nhạc sĩ lỗi lạc. Cha mẹ hay các nhà giáo định hướng cho chúng, khuyến khích những dạng hành vi nhất định. J.Watson hoàn toàn tin tưởng vào vai trò quyết định của giáo dục và hoàn cảnh môi trường trong thời kỳ ấu thơ đối với việc hình thành hành vi trẻ em. Khát vọng của ông là làm giảm thiểu ảnh hưởng của những thiên hướng di truyền. Theo J.Watson, khi điều chỉnh tác nhân kích thích bên ngoài, có thể "chế tạo" được con người theo bất kỳ khuôn mẫu nào. Những ai quan tâm tới Thuyết hành vi của J.Watson đều có thể thuộc lòng đoạn văn sau đây của ông trong cuốn sách "Thuyết hành vi": "Hãy cho tôi một tá trẻ em khoẻ mạnh, phát triển bình thường và thế giới riêng của tôi, trong đó tôi có thể chăm sóc chúng và tôi cam đoan rằng, khi chọn một cách ngẫu nhiên một đứa trẻ, tôi có thể biến nó thành một chuyên gia bất cứ lĩnh vực nào - một bác sĩ, một luật sư, một thương gia hay thậm chí một kẻ trộm cắp hạ đẳng - không phụ thuộc vào tư chất và năng lực của nó, vào nghề nghiệp và chủng tộc của cha ông nó".

Sự nhấn mạnh ý nghĩa quyết định của tác động giáo dục và môi trường xã hội xung quanh - cũng như kết luận rằng từ đứa trẻ nhà giáo dục có thể tạo ra tất cả - đã trở thành một trong những nguyên nhân dẫn đến sự nổi tiếng chưa từng có của J.Watson. Tuy nhiên, không ai trao cho J.Watson một nhóm trẻ sơ sinh khoẻ mạnh để ông có thể chứng minh trên thực tế tính đúng đắn của những lời khẳng định của mình. Sau này ông đã thừa nhận rằng khi đưa ra những tuyên bố như vậy ông đã vượt ra khỏi khuôn khổ thực tế. Mặc dầu vậy ông cũng nhận xét rằng những người không đồng ý với ông, những người coi ảnh hưởng của nhân tố di truyền mạnh hơn của môi trường xung quanh, mặc dù đã khẳng định quan điểm của mình trong suốt hàng nghìn năm, nhưng họ không thể đưa ra được một ví dụ thực tế nào để khẳng định quan điểm đó.

Sự đề cao quá mức vai trò của môi trường xã hội xung quanh thể hiện thái độ cực đoan của

J.Watson. Nhưng mặt khác nó phản ánh xu thế tiến bộ trong tâm lý học thời đó - xu hướng giảm thiểu vai trò ảnh hưởng của bản năng đến hành vi trong khi quan điểm quyết định luận di truyền đang bao phủ các công trình nghiên cứu tâm lý học sai biệt, nhất là trong các nghiên cứu trí tuệ trẻ em. Lập trường của J.Watson đã phản ánh những chuyển dịch đang xảy ra trong tâm lý học. Ngoài ra, ông còn bị quy định bởi xu hướng thực dụng, đặc trưng của xã hội Mĩ đầu thế kỉ XX. Không thể sử dụng tâm lý học để thay đổi hành vi hay điều khiển hành vi, nếu như chính hành vi không thể thay đổi được. Nếu hành vi được điều chỉnh bằng sức mạnh của bản năng, thì không thể điều chỉnh nó được. Nếu hành vi lệ thuộc vào dạy học hay luyện tập, thì thực tế nó buộc phải chịu sự thay đổi.

**** Xúc cảm***

Theo J.Watson, xúc cảm là phản ứng của cơ thể đối với những tác nhân kích thích chuyên biệt. Những tác nhân kích thích như sự tấn công hay hung tính gây ra những thay đổi bên trong cơ thể - đặc biệt là tăng nhịp tim, cũng như những phản ứng bên ngoài thu được trong quá trình học tập. Lý thuyết này không đòi hỏi bất kỳ sự tri giác xúc cảm một cách có ý thức hay là những cảm giác bên trong.

Trong mỗi cảm xúc đều có những dạng thay đổi về tâm lý nhất định. Mặc dù J.Watson thừa nhận các biểu hiện bên ngoài của phản ứng đáp lại, nhưng ông vẫn còn tin vào ưu thế của biểu hiện bên trong. Ông khẳng định rằng xúc cảm là dạng hành vi ngầm (không công khai) trong đó phản ứng đáp lại bên trong được biểu hiện dưới dạng, chẳng hạn như sự thay đổi sắc mặt, toát mồ hôi hay tim đập nhanh.

Lý thuyết xúc cảm của J.Watson ít phức tạp hơn so với thuyết xúc cảm của W.James. Theo thuyết W.James, những thay đổi trong cơ thể diễn ra ngay sau khi tri giác tác nhân kích thích, còn cảm giác những thay đổi trong cơ thể thì gây ra cảm xúc. J.Watson đã phê phán quan điểm của James, loại bỏ quá trình tri giác tình huống một cách có ý thức và trạng thái tình cảm, J.Watson cho rằng, có thể mô tả cảm xúc hoàn toàn bằng những thuật ngữ tình huống kích thích khách quan, phản ứng bề ngoài của cơ thể và những thay đổi tâm lý bên trong.

Trong các thực nghiệm, J.Watson nghiên cứu những tác nhân kích thích đã gây ra ở trẻ sơ sinh các phản ứng cảm xúc đáp lại ông phát hiện thấy rằng trẻ sơ sinh đã thể hiện 3 phản ứng xúc cảm cơ bản: sợ hãi, tức giận và yêu mến. Sợ hãi được sinh ra bởi những âm thanh quá mạnh và sự đột ngột mất sự trợ giúp từ bên ngoài; Cơn tức giận được sinh ra bởi hạn chế tự do vận động; còn tình yêu - do vuốt ve, đụng chạm, xoa bóp, lời ru.

J.Watson cũng đã làm rõ những mẫu hành vi điển hình ứng với từng tác nhân kích thích. Ông cho rằng sợ hãi, tức giận và yêu mến là những phản ứng xúc cảm duy nhất không xuất hiện trong quá trình học tập. Những phản ứng xúc cảm khác của con người được tạo thành từ ba xúc cảm cơ bản và được hình thành trong quá trình tạo lập phải xạ điều kiện. Nhiều khi chúng có thể liên quan đến những kích thích mà ban đầu không gây ra những phản ứng như vậy.

J.Watson đã hình thành lý thuyết tạo phản ứng xúc cảm nhờ các thực nghiệm hình thành phản xạ có điều kiện sợ chuột bạch với cậu bé 11 tháng tuổi: Anbert, mặc dù trước khi thực nghiệm, cậu bé không có nỗi sợ hãi này. Nỗi sợ hãi được hình thành nhờ những âm thanh to và đột ngột (Dùng búa nện vào chậu sắt) ở sau lưng Anbert, mà cậu nghe thấy khi người ta đang chỉ cho cậu xem chuột bạch. Sau đó ở cậu bé bắt đầu có những dấu hiệu sợ hãi khi có chuột bạch xuất hiện.

Nỗi sợ hãi có điều kiện như vậy có thể lan sang những tác nhân kích thích khác- sang thỏ, bộ râu của ông già Tuyết… J.Watson đã giả thiết rằng nhiều nỗi sợ hãi, trạng thái lo âu và ác cảm của người lớn cũng được hình thành một cách tương tự như trong thời kỳ ấu thơ của họ.

Những thực nghiệm với ậu bé Anbert chưa bao giờ kết thúc một cách thành công như vậy. Chúng được coi là bằng chứng khoa học và được trích dẫm trong hầu hết các giáo trình, sách giáo khoa về những vấn đề cơ bản của tâm lý học ngoài ra còn được trích dẫn một cách sai lầm (xem Haris. 1979; Samelson.1980). Nghiên cứu 130 giáo trình nhập môn tâm lý học được xuất bản từ năm 1920-1989 ở Mĩ cho thấy các thực nghiệm với cậu bé Anbert được trích dẫn nhiều nhất.

Mặc dù đã dạy Anbert cách sợ chuột bạch, thỏ và ông già Tuyết Santa Claus, nhưng J.Watson không thể làm cho cậu bé khỏi nỗi sợ hãi đó. Vấn đề này chỉ được giải quyết khi có thực nghiệm của Men Cover Jons (một giáo viên nữ, bạn học với Rozali Reinher- vợ của J.Watson), hình thành phản xạ có điều kiện để tránh cho trẻ khỏi nỗi sợ hãi. Cháu bé thực nghiệm tên là Piter. Đến thời điểm thực nghiệm, cậu bé đã có nỗi sợ hãi đối với những con thỏ, mặc dù nỗi sợ hãi này không được tạo ra trong điều kiện thí nghiệm. Khi Piter ăn, người ta mang vào phòng một con thỏ, nhưng giữ nó ở khoảng cách đủ để không gây ra phản ứng sợ hãi. Sau vài lần thử, người ta bắt đầu mang thỏ tiến gần hơn - ngoài ra mỗi lần làm như vậy cậu bé đều đang ăn. Cùng với thời gian, Piter đã quen với thỏ và thậm chí bắt đầu sờ vào nó mà không cảm thấy sợ hãi. Nhờ biện pháp này đã loại bỏ được các biểu hiện sợ hãi khác đối với những vật tương tự.

Nghiên cứu của Meri Cover Jons trở thành kinh điển trong lịch sử tâm lý học Mĩ và được coi là cánh chim báo hiệu của trị liệu hành vi (áp dụng các nguyên tắc dạy học để chỉnh trị hành vi không thích hợp). Bà đã tiến hành phương pháp này gần 50 năm, trước khi nó có được sự phổ biến rộng rãi. Meri Jons một thời gian dài làm việc ở Cô nhi viện trong Trường Đại học Caliphoocnia ở Berkli. Năm 1968 bà đã được nhận danh hiệu "Vì công lao vĩ đại trong tâm lý học phát triển trẻ em".

Các thực nghiệm của J.Watson với phản xạ có điều kiện đã làm ông tin rằng không thể quy những rối loạn cảm xúc của người lớn chỉ về các nhân tố tình dục như Freud đã khẳng định. J.Watson đã bảo vệ ý kiến cho rằng những vấn đề của người lớn có liên quan đến những phản xạ có điều kiện được hình thành ngay từ thời ấu thơ hoặc độ tuổi thiếu niên: Nếu những rối loạn của người lớn là hệ quả của sự giáo dục sai lầm từ thời kỳ ấu thơ, thì chương trình giáo dục đúng đắn cần phải ngăn chặn những biểu hiện rối loạn ở những độ tuổi lớn hơn.

J.Watson tin rằng, sự kiểm soát thực tế như vậy đối với hành vi trẻ em (và do đó cả hành vi người lớn) không chỉ có thể thực hiện được mà còn tuyệt đối cần thiết. Ông đã soạn thảo một chương trình hoàn chỉnh để làm lành mạnh xã hội - Chương trình thực nghiệm đạo đức, dựa trên các nguyên tắc của Thuyết hành vi. Tuy nhiên, trong thực tế, chương trình này đã không được thực hiện như mong ước của J.Watson.

**** Quá trình tư duy***

Nguyên tắc điều kiện hoá ("Chế ước") quyết định luận phản xạ có điều kiện được J.Watson phổ biến rộng rãi sang tư duy khi ông đề ra "Thuyết ngoại biên", theo đó tư duy được đồng nhất với nói thầm các âm thanh của ngôn ngữ nói thành tiếng (nói không thành tiếng) và chính âm thanh đó là những tín hiệu có điều kiện ám chỉ sự vật. Nói theo ngôn ngữ J.Watson, tư duy là "Kỹ xảo của cổ họng" và bộ máy của tư duy không phải là não mà là họng.

Quan niệm truyền thống về quá trình tư duy thể hiện ở chỗ những ý nghĩ được sinh ra trong óc yếu đến nỗi không có một xung động thần kinh nào đi qua được các dây thần kinh vận động để tới được các cơ và như vậy trong các cơ và các tuyến nội tiết không diễn ra phản ứng nào. Theo thuyết này, vì quá trình hình thành ý nghĩ diễn ra trong điều kiện thiếu phản ứng cơ bắp, nên tư duy không cho phép quan sát và không làm thí nghiệm được. Ý nghĩ được xem như là một cái gì đó không nắm bắt

được, thuần tuý mang tính chất tinh thần chứ không phải có những điểm kiểm soát mang tính chất thực thể.

Thuyết hành vi của J.Watson đã cố gắng quy tư duy về hành vi vận động ngầm ẩn. J.Watson khẳng định, giống như các khía cạnh chức năng khác của con người, ý nghĩ là một loại hành vi cảm giác - vận động nhất định. Ông cho rằng, hành vi tư duy cần phải bao gồm phản ứng ngôn ngữ ẩn hoặc là các cử động. Như vậy, ông đã liệt tư duy vào sự trò chuyện câm (không có âm thanh) mà cơ sở của nó là các cử động cơ bắp, mà chúng ta tiếp thu được trong ngôn ngữ quen thuộc. Tùy theo mức độ trẻ trưởng thành, "hành vi tư duy" dần dần không nghe thấy và không nhìn thấy vì cha mẹ và thầy giáo không cho chúng nói to với chính mình. Do vậy, tư duy chuyển thành phương pháp trò chuyện bên trong không có âm thanh.

J.Watson giả thiết rằng, điểm đặt cơ bản của phần lớn những thói quen hành vi ngầm ẩn là các cơ ở lưỡi và cổ họng (ở cái gọi là ống thanh quản). Ngoài ra, ông cũng để ý đến những ý nghĩ được thể hiện bằng cử chỉ, chẳng hạn như cử động của lông mày, nhún vai, thực chất đó là phản ứng được biểu hiện ra bên ngoài đối với những tác nhân kích thích.

Nguồn gốc cơ bản làm J.Watson tin tưởng vào tính đúng đắn của thuyết tư duy của mình là đa số người đều ý thức được câu chuyện với chính mình trong quá trình tư duy. Chẳng hạn, nghiên cứu các báo cáo nội quan của học sinh trường đại học đã phát hiện thấy rằng 73% ý nghĩ ghi lại được trong quá trình thực nghiệm được hình thành trong quá trình trò chuyện bên trong.

Tuy nhiên, bằng chứng này là không chấp nhận được đối với Nhà hành vi, vì nó chứa đựng phương pháp nội quan. Còn J.Watson thì không cho phép phương pháp nội quan giúp đỡ lý thuyết của mình. Thuyết hành vi đòi hỏi bằng chứng khách quan của hành vi ngầm hay cử động ngầm, do vậy đã có những cố gắng bằng thực nghiệm ghi lại chuyển động của lưỡi và họng trong quá trình tư duy.

Những phép đo đó đã phát hiện ra các cử động yếu ớt diễn ra vào thời điểm nghiệm thể suy nghĩ. Những bằng chứng lấy từ các ngón tay của người khiếm thính trong quá trình suy nghĩ cũng cho thấy có sự vận động nào đó. Mặc dù không thể nào thu được những kết quả mang tính thuyết phục, J.Watson vẫn vững tin vào sự tồn tại của hành vi ngôn ngữ ngầm ẩn, mà việc chứng minh điều đó sẽ trở thành hiện thực trong tương lai, khi có những thiết bị thí nghiệm nhạy cảm hơn.

Vào những năm 20, thế kỷ XX, Tâm lý học hành vi đã trở thành khoa học rất nổi tiếng ở Mĩ. Người dân hầu như bị cuốn hút bởi một hiện tượng mà một nhà văn đã gọi là "Bước đột phá" trong tâm lý học.

Sự hưng phấn và khâm phục những ý tưởng của J.Watson được thể hiện rõ trong bài tổng quan viết cho báo về cuốn sách của ông “Thuyết hành vi” (Behaviorism). Bình luận viên tờ Thời báo New York số ra ngày 02/08/1925 đã tỏ ra rất khâm phục: "Đây là một kỉ nguyên mới trong lịch sử phát triển trí tuệ của loài người". Báo Diễn đàn New York số ra ngày 21/06/1925 đã gọi cuốn sách của J.Watson là "cuốn sách quan trọng nhất được viết từ trước đến nay.

Nếu phân tích khách quan ta thấy trong toàn bộ luận điểm cơ bản Thuyết hành vi của J.Watson chứa đựng nhiều thành tựu tiến bộ và hạn chế.

Khi chống lại quan điểm coi tâm lý như là một khoa học về các hiện tượng chủ quan được thể nghiệm trực tiếp, J.Watson đã đề xuất chương trình tâm lý học mới mà đối tượng là hành vi chứ không phải là ý thức. Tiền đề của cách tiếp cận này là luận điểm sai lầm, cho rằng ý thức không nghiên cứu được một cách khách quan, vì dường như nó chỉ mở ra đối với “sự nhìn nhận từ bên trong”- phương pháp nội quan. Thuyết hành vi đã loại bỏ không chỉ các hiện tượng của ý thức, mà cả các quá trình

sinh lý thần kinh, vì chúng là đối tượng nghiên cứu của khoa học khác - Sinh lý học thần kinh. "Kích thích- phản ứng" - đó là khẩu hiệu của Thuyết hành vi mà tư tưởng cơ bản của nó được quy về mấy điểm rõ ràng sau:

1. Đối tượng tâm lý học: hành vi - nó được xây dựng từ các phản ứng tiết dịch hay phản ứng cơ bắp, bị chi phối bởi các kích thích bên ngoài. Toàn bộ hệ thống lý luận tâm lý học được xây dựng dựa trên hai khái niệm: Kích thích - Phản ứng của động vật cũng như của con người.

2. Phân tích hành vi cần phải mang tính chất khách quan, chặt chẽ và giới hạn ở những hiện tượng quan sát được giống như trong các khoa học tự nhiên khác.

3. Việc hình thành, điều khiển và điều chỉnh hành vi của con vật cũng giống như của con người và được quy về việc tạo ra môi trường khích thích nhất định.

Tương tự như nhà thiên văn khác nhà chiêm tinh, nhà hóa học- khác nhà giả kim thuật, J.Watson kêu gọi tâm lý học loại bỏ quan niệm về ý thức như là một thành phần vận hành bên trong phi thực thể mà chỉ có thông báo nội quan mới biết được. Mọi khái niệm truyền thống về các quá trình tâm lý bên trong cần được đưa sang ngôn ngữ mới, ngôn ngữ hành vi. Nghĩa là quy về các quan hệ Kích thích - Phản ứng được quan sát một cách khách quan. Ông đã sử dụng học thuyết I.P. Pavlov và Becherev về phản xạ có điều kiện. Nhưng vì theo phương pháp luận thực chứng và cơ học, nên J.Watson và những người ủng hộ ông đã loại bỏ bất kỳ quan niệm nào về các cơ chế sinh lý của hành vi. Nguyên tắc tín hiệu, vốn có từ thời Xechenov, như là sự phản ánh các thuộc tính của sự vật bên ngoài dưới dạng cảm giác cũng bị bác bỏ.

Ông đề xuất thay thế các khái niệm "cũ" như hình ảnh, ý nghĩ, ý tưởng, tình cảm bằng khái niệm về các phản ứng cơ bắp và tiết dịch (nội tiết). Cảm xúc được đồng nhất với các phản ứng bên trong cơ thể, tư duy đồng nhất với hành động của các cơ phụ trách ngôn ngữ nói.

Theo J.Watson, việc học diễn ra bằng phương pháp điều kiện hoá: nhờ lặp đi lặp lại phản ứng cơ bắp được gắn với các kích thích nhất định, kích thích này sau đó sẽ gây ra phản ứng. Ông cho rằng, các quy luật lĩnh hội kinh nghiệm ở động vật và ở con người là như nhau, còn kinh nghiệm - sự thích ứng sinh học bị tước mất ý nghĩa và nội dung tâm lý.

Thoạt nhìn, nguyên tắc "Mọi thứ đều có thể làm được" bằng tác động bên ngoài, khẳng định quan điểm lạc quan về con người và khả năng phát triển của nó. Tuy nhiên, chỉ cần làm sáng tỏ kết quả mà chương trình hành vi dự kiến như thế nào, thì thấy ngay tính phi nhân bản của nó. Vì chương trình này được xây dựng với tính toán rằng, bằng cách lặp đi lặp lại những tác động bên ngoài để đặt vào cơ thể không phải là tổng số các ấn tượng hay tư tưởng như thuyết liên tưởng cảm tính đã đề xuất trước đây hàng thế kỷ, mà chỉ là một nhóm các phản ứng vận động. Mọi thuộc tính và biểu hiện khác đều không được chấp nhận. Cách nhìn này về con người có thể hấp dẫn những ai chỉ quan tâm đến kết quả hành vi. Nếu với nhà tâm lý học nội quan, sự phát triển trẻ em, sự phát triển người nói chung được quy về sự phát triển các yếu tố thuần tuý tâm lý, bên trong, thì đối với nhà Tâm lý học hành vi, sự phát triển đó thuần tuý là yếu tố cơ thể. Sự tách rời tâm lý và cơ thể vẫn được giữ theo lập trường nhị nguyên.

Thuyết hành vi cổ điển đã không đáp ứng được nhu cầu mở rộng đối tượng nghiên cứu của tâm lý học. Thực chất nó chỉ là một phản đề của Thuyết chủ quan vốn quy đời sống tâm lý về "các sự kiện của ý thức" và cho rằng bên ngoài khuôn khổ đó là thế giới xa lạ đối với tâm lý học. Họ cho rằng, hoặc là chấp nhận hoặc là không chấp nhận tâm lý học nội quan chứ không hề chấp nhận sự cải tiến. Thay vì nhìn nhận ý thức theo cách mới, họ lại thích từ bỏ nó hoàn toàn. Vì vậy Tâm lý học hành vi

J.Watson đã đánh mất đối tượng đích thực của tâm lý học. Tâm lý học hành vi không còn là tâm lý học nữa mà đã trở thành hành vi học. Nhà Tâm lý học hành vi thực ra là Nhà hành vi học đơn thuần. Đáng lẽ nhà tâm lý học nghiên cứu hành vi để qua đó đến hiểu và điều khiển được tâm lý con người. Tức là phải xác lập được cơ chế hình thành các yếu tố tâm lý bên trong, từ các hành vi quan sát được và vai trò của chúng đối với các hành vi đó (thực chất là mối quan hệ chuyển hoá giữa chúng). Như vậy, một trong những vấn đề cơ bản nhất của tâm lý học vẫn chưa giải quyết được. Trong tâm lý học nội quan mối quan hệ này không được chứng mình bằng cách thiết lập ra nó mà được "suy ra". Còn trong Tâm lý học hành vi, ngay từ đầu chúng đã bị loại bỏ. Hậu quả của sai lầm này đã dẫn đến con người trong Tâm lý học hành vi không phải là một chủ thể chủ động hoạt động trong môi trường xã hội, tác động và làm biến đổi môi trường đó, mà là các cơ thể, cá thể thụ động đối với các áp lực của môi trường.

Công trình của J.Watson đóng vai trò quan trọng trong cuộc đấu tranh chống Tâm lý học duy tâm nội quan, kích thích xây dựng các phương pháp khách quan nghiên cứu tâm lý, trong đó có tâm lý trẻ em. Tuy nhiên, những sai lầm của các tiền đề phương pháp luận xuất phát: phủ nhận ý thức như là một dạng đặc biệt điều chỉnh hành vi, quy hành vi về các hành động thích ứng bên ngoài, đồng nhất các nguyên tắc hoạt động sống của người và động vật, phủ nhận các cơ chế thần kinh; tuyệt đối hoá vai trò của môi trường bên ngoài… đã hạn chế giá trị tích cực của Thuyết hành vi và làm cho nó nhanh chóng bị phân hoá.

Created by AM Word2CHM

1.3. SỰ TIẾN HÓA CỦA THUYẾT HÀNH VI SAU J.WATSON

Cũng như bất kỳ học thuyết khoa học nào trong lịch sử, Tâm lý học hành vi cổ điển của J.Watson chịu tác động từ hai phía: sự tiến hoá từ bên trong và sự phản đối từ bên ngoài. Hiện thời, mối quan tâm của chúng ta là sự tiến hoá của thuyết hành vi, còn sự phản đối nó từ bên ngoài sẽ được đề cập trong các chương khác.

1.3.1. Các thực nghiệm sau J.Watson
1.3.2. Thuyết thao tác

Created by AM Word2CHM

1.3.1. Các thực nghiệm sau J.Watson

J.Watson đã trở thành thủ lĩnh nổi tiếng nhất của Thuyết hành vi. Nhưng dù có nổi tiếng đến đâu thì một nhà nghiên cứu cũng không thể tạo ra được một trường phái khoa học lớn như vậy."Sự bùng nổ" do J.Watson gây ra là sự tổng hợp các phần tử rời rạc, phân tán trong bầu không khí tư tưởng đầu những năm 20 thế kỷ XX ở Mĩ. Ngay sau các cương lĩnh của Tâm lý học hành vi ra đời, hàng loạt nhà tâm lý học quan tâm theo hai cách: một số tiếp tục phát triển các ý tưởng của J.Watson, đưa các luận điểm của ông đến cực đoan hơn; một số khác, tiến hành các thực nghiệm kiểm tra, qua đó bổ sung những khiếm khuyết ban đầu.

M. Maier (1873-1967) đã đòi biến tâm lý học thành khoa học về "con người khác" về con người được xem xét từ phía ngoài chứ không phải từ phía "được mở ra cho sự nhìn nhận bên trong". Trong tác phẩm "Các quy luật cơ bản của hành vi con người" (1911) ông đã bảo vệ quan điểm khách quan đối với tâm lý học. Học trò của ông, một Nhà hành vi bảo thủ Anbert Vais (1879-1931) đã cho rằng tất cả các hiện tượng tâm lý đều được giải thích bằng các thuật ngữ Vật lý - Hoá học ("Cơ sở lý luận của hành vi con người" (1925). E. Zinger, vào năm 1910 đã nêu ý kiến trong cuộc họp Hội triết học Mĩ rằng, ý thức không phải là mặt bên trong của các hành động bên ngoài như các Nhà chức năng đã nghĩ. Chúng ta có thể đánh giá về nó. Nó không phải là cái gì khác mà chính là hành vi.

Học trò của Zinger, một Nhà hành vi bảo thủ khác, Gazri (1886-1959), giáo sư Đai học tổng hợp Washington, đã chứng minh rằng, tất cả việc học tập đều dựa vào nguyên tắc gắn liền kích thích và phản ứng. Theo ông, có một quy luật thống nhất của học tập như sau “Nếu tổ hợp các kích thích kèm theo chuyển động được lặp lại thì nó tạo ra xu hướng sao cho gây ra được chính sự chuyển động đó”.

Từ phía khác, tuy Thuyết hành vi đã thu hút sự chú ý của nhiều nhà tâm lý học Mĩ, nhưng không phải tất cả đều thừa nhận vô điều kiện công thức của J.Watson. Một số người đã phát triển cách tiếp cận riêng của mình đối với Tâm lý học hành vi, trên cơ sở các khuynh hướng và trường phái khác nhau. Trong số các Nhà hành vi học đầu tiên có Edvin Holt và K.Lasley.

Edvin Holt (1873-1946) - giáo sư Đại học Princeton. Ông đã nhận học vị tiến sỹ triết học từ Vinhem James tại Đại học tổng hợp Harvard năm 1901. Edvin Holt không nhất trí với việc phủ nhận ý thức và các hiện tượng tâm lý của J.Watson và cho rằng có thể gắn các quá trình tư duy với các điểm toạ độ vật lý. Giống J.Watson, Holt tin tưởng vào vai trò chủ đạo của các nhân tố môi trường xung quanh so với sức mạnh của bản năng.

Ngoài ra, ông còn cho rằng học tập có thể diễn ra nhằm đáp lại động cơ bên trong (Nhu cầu bên trong và kích thích bên trong - ví dụ như đói hay khát) cũng như đáp lại động cơ bên ngoài (Kích thích bên ngoài). Như vậy Holt đã trở thành một trong những nhà lý thuyết đầu tiên nêu giả thuyết sự tồn tại của những kích thích bên trong.

E.Holt không có ý định quy hành vi thành các cặp đôi “kích thích - phản ứng”, ông có xu hướng liên kết thành những đơn vị lớn hơn của hành vi, hướng vào việc làm cho cơ thể đạt được

những mục đích nhất định. Bản thân thuật ngữ và khái niệm về mục đích trong hệ thống của J.Watson bị cấm đoán một cách nghiêm ngặt. Việc Holt quan tâm đến tính mục đích của hành vi là một cú hích cho các công trình của Thuyết hành vi mới của E.C.Tolman sau này.

Trong số những chiến công của J.Watson trong cuộc thập tự chinh chống ý thức, xuất hiện các nhà thực nghiệm nổi tiếng như Hanter (1886-1954) và K.Lasley (1890-1958). Người thứ nhất vào năm 1914 đã nghĩ ra sơ đồ thực nghiệm nghiên cứu phản ứng mà ông gọi là "Sơ đồ cách quãng". Khỉ được tạo điều kiện nhìn hai hòm, trong đó có một cái có chuối. Sau đó giữa hai hòm đặt một tấm chắn, để vài giây rồi lấy đi. Khỉ phải lựa chọn xem hòm nào có chuối. Thực nghiệm này chứng tỏ động vật không những có khả năng phản ứng trực tiếp ngay tức thì, mà còn gián tiếp có phản ứng với kích thích qua thời gian. Điều này góp phần vào việc ra đời lý thuyết hành vi tạo tác của B.F.Skinner sau này.

K.Lasley là học trò của J.Watson tại Đại học tổng hợp Hốpkin và cũng được nhận học vị tiến sỹ triết học. Sau đó nhà tâm lý học - sinh lý học này làm việc tại Đại học tổng hợp Minhesota, Chicago và Harvard, cuối cùng trong phòng thí nghiệm nổi tiếng của Ierks, nghiên cứu linh trưởng. K.Lasley ủng hộ nhiệt tình Thuyết hành vi J.Watson, mặc dù những nghiên cứu của ông về các cơ chế hoạt động não bộ của chuột đã tạo ra mối nghi ngờ các luận điểm cơ bản của hệ thống J.Watson. Giống như J.Watson, Vais, Gazri và những người khác, ông cho rằng toàn bộ ý thức đều được quy gọn về hoạt động của cơ thể, "những nền tảng của tâm lý mà phương pháp nội quan đã chứng tỏ theo nghĩa đúng của từ này là nền tảng của tổ chức sinh lý học phức tạp của cơ thể con người".

K.Lasley đã nghiên cứu sự thay đổi hành vi của động vật khi cắt bỏ các bộ phận não bộ. Ông nghiên cứu vấn đề định khu chức năng tâm lý. Trong thực nghiệm, Lasli đã làm rõ quan hệ giữa quá trình học tập với số lượng não bộ bị cắt bỏ. Những thực nghiệm nổi tiếng của K.Lasley được xây dựng theo sơ đồ sau: ở động vật tạo ra một thói quen (kỹ xảo), sau đó cắt từng phần não ra nhằm mục đích làm rõ xem kỹ xảo đó có bị phụ thuộc vào chúng hay không. Kết quả là K.Lasley đã đi đến kết luận: não vận hành như là một chỉnh thể thống nhất và các bộ phận của nó có khả năng tương đương nhau - tức là có giá trị như nhau. Vì thế chúng có thể thay thế cho nhau một cách có hiệu quả. Từ đây đã dẫn đến phủ nhận sự lệ thuộc của các phản ứng thích ứng vào các khu vực riêng rẽ của não. Khi phủ nhận nguyên tắc định khu các hành động phản xạ, trong đó có phản xạ có điều kiện, ông đã chống lại học thuyết Pavlov.

K.Lasley đã tổng kết các phát kiến của mình trong công trình "Các cơ chế não bộ và trí tuệ" (Brain Mechanisms and Intelligence. 1929), trong đó nêu hai nguyên tắc cơ bản đã trở thành nổi tiếng: luật tác động của khối lượng, khẳng định rằng hiệu quả học tập là chức năng (hàm số) của phần vỏ não không bị tổn thương, tức là khối lượng vỏ não càng lớn thì học tập càng tốt; nguyên tắc khả năng như nhau, khẳng định rằng trong đa số trường hợp, một bộ phận vỏ não cũng có giá trị tương đương với bộ phận vỏ não khác trong việc đóng góp vào quá trình học tập. Ông đã đề nghị tìm trong vỏ não các vùng nhận cảm và các trung tâm vận động cũng như vùng nối tương ứng giữa các cơ chế nhận cảm và vận động.

Dường như những phát minh đó có thể khẳng định thuyết cung phản xạ như là một bộ phận cấu thành của hành vi. Tuy nhiên, những kết quả nghiên cứu của ông lại mâu thuẫn với tư tưởng của J.Watson về các mối liên hệ đơn giản nhất giữa các điểm trong hệ thần kinh, theo đó não chỉ dùng để chuyển các xung thần kinh nhận cảm đầu vào thành các các xung vận động đầu ra.

Những nghiên cứu của Lashley đã giả định rằng, não đóng vai trò tích cực hơn trong việc học tập so với quan niệm của J.Watson. K.Lasley bác bỏ giả thuyết của J.Watson cho rằng hành vi được cấu thành theo từng đoạn của các phản xạ có điều kiện.

Mặc dù các nghiên cứu của K.Lasley phần lớn bác bỏ hệ thống của J.Watson, nhưng trong mọi trường hợp ông không bao giờ tỏ vẻ hoài nghi luận điểm cơ bản của Thuyết hành vi, cho rằng cần phải áp dụng các phương pháp nghiên cứu hoàn toàn khách quan. Thực tế các công trình của Lasley đã khẳng định vai trò của các phương pháp này trong nghiên cứu tâm lý học.

Như vậy, niềm tin tưởng vào tính vô hiệu quả của khái niệm ý thức, vào sự cần thiết phải chia tay với Chủ nghĩa duy tâm lý, đã đoàn kết tất cả các Nhà hành vi. Nhưng sự nhất trí giữa họ đã bị suy yếu khi giải quyết các vấn đề khoa học cụ thể. Những công trình thực nghiệm đã chứng tỏ rằng sơ đồ ban đầu của Thuyết hành vi không phải là độc tôn vững chắc. Chẳng hạn trong quan niệm của Hanter về phản ứng cách quãng, đã làm sáng tỏ vai trò của tâm thế có trước hành vi "công khai" và thể hiện xu hướng của cơ thể đối với một kích thích nhất định. Tâm thế có mặt trong quan hệ giữa kích thích và phản ứng. Điều này đã tạo ra sự nghi ngờ nguyên tắc của J.Watson về mối liên hệ quyết định trực tiếp giữa kích thích và phản ứng. Phân tích của K.Lasley về các cơ chế não bộ của hành vi rất khó phù hợp với đòi hỏi của J.Watson, chỉ nghiên cứu những gì quan sát được từ bên ngoài. J.Watson gọi não là chiếc hộp bí ẩn nơi tâm lý học che dấu các vấn đề của mình để tạo ra cảm giác có giải pháp của chúng. J.Watson cho rằng ông không hề biết gì về cái bên trong đó, ngoài các phản ứng bên ngoài đối với kích thích được quan sát một cách khách quan.

Mặc dù trong các tuyên ngôn của mình, Thuyết hành vi đã phủ nhận sự cần thiết phải chú ý đến các khái niệm sinh lý học, nhưng trên thực tế chúng ngấm ngầm tồn tại trong các biểu tượng về mối liên hệ giữa kích thích và phản ứng. Mối liên hệ này là sự dịch sang ngôn ngữ khác của khái niệm về phản xạ có điều kiện như là cơ sở của học tập, được chọn lựa nhờ các phương pháp sinh lý học. Các thực nghiệm của K.Lasley đã bác bỏ bất kỳ sự định khu nào của các cơ chế lĩnh hội các dạng phản ứng mới trong não. Nhưng bằng cách đó thì việc tìm kiếm tương quan sinh lý học của hành vi, như một cấu thành được tổ chức một cách có hệ thống được phân chia thành các phần tử là vô nghĩa.

Trong bối cảnh tư tưởng khoa học cụ thể của những năm 20, các thực nghiệm của K.Lasley đã "lật đổ" "Thuyết nguyên tử", của sơ đồ J.Watson cho rằng dường như hành vi được xây dựng từ những đơn vị khác nhau, mỗi đơn vị là một mối liên hệ đơn nghĩa của kích thích và phản ứng (sự tương tự của Thuyết hành vi với cung phản xạ). K.Lasley đã đối lập chỉnh thể vô định hình với "Nguyên tử luận J.Watson". Sau này ông đã từ bỏ quan điểm trên và đi đến Thuyết tổ chức theo chuỗi thứ bậc những động tác hành vi. Cả trong công trình thực nghiệm, cả trong cấp độ lý thuyết tâm lý học đã có sự thay đổi. Sự thay đổi này đã làm biến dạng Thuyết hành vi cổ điển. Sơ đồ ý tưởng của J.Watson trong những năm 30 đã không còn là phương án duy nhất của Thuyết hành vi nữa.

Sự thoái trào của chương trình hành vi ban đầu đã nói lên chỗ yếu của "hạt nhân" khái niệm của nó. Phạm trù hành động được lý giải một cách phiến diện trong chương trình này đã không được xây dựng một cách có hiệu quả trong điều kiện suy giảm (nhược hoá) của hình ảnh tâm lý và động cơ. Không có các yếu tố này thì hành động sẽ mất đi cơ sở hiện thực của mình. Hình ảnh các sự kiện và tình huống mà hành động luôn hướng vào ở J.Watson không được đưa vào cấp độ các tác nhân kích thích vật lý. Nhân tố động cơ hoặc là bị phủ nhận (điều này được minh chứng bởi việc J.Watson phê phán "Luật hiệu quả" của E.L.Thorndike) hoặc là thể hiện dưới dạng một cảm xúc sơ đẳng (như sợ hãi) mà ông phải chú ý đến để giải thích sự điều chỉnh mang tính chất phản xạ có điều kiện đối với hành vi xúc cảm. Những cố gắng đưa các phạm trù hình ảnh, động cơ và thái độ tâm lý vào sơ đồ hành vi ban đầu đã dẫn đến phương án mới của nó - Thuyết hành vi mới. Trước khi xem xét thuyết hành vi này, chúng ta hãy dừng lại ở một hướng phát triển khác của thuyết hành vi cổ điển, ngay từ khi nó ra đời - Thuyết thao tác.

Created by AM Word2CHM

1.3.2. Thuyết thao tác

Một trong những phát triển sớm nhất của Tâm lý học hành vi J.Watson là sự hình thành Thuyết thao tác trong nghiên cứu khoa học.

Đầu những năm 20 của thế kỷ XX, các nhà khoa học trên nhiều lĩnh vực đã sớm nhận thấy ưu thế của thuyết hành vi: tiền đề để đạt được sự nhất trí khoa học không phải là dựa trên cơ sở ngôn ngữ mà là cơ sở hiện thực, được kiểm soát bằng thực nghiệm khách quan.

Thuyết thao tác được hình thành do ảnh hưởng bởi những tư tưởng của Thuyết hành vi. Nhờ J.Watson và các nhà hành vi khác mà quan niệm cho rằng, phần tử tâm lý nguyên phát (đầu tiên) không phải là cảm giác (như Wundt hay Titcherner đã khẳng định) mà là phản ứng vận động. Nhưng bản thân việc nghiên cứu cũng là một loại "hành vi". Kết luận này được nhà toán học và vật lý học Đại học tổng hợp Harvard là Bridgeman rút ra từ những tư tưởng của Thuyết hành vi. Chính vào năm 1927 khi K.Biuler nói về khủng hoảng tâm lý học, ông đã đưa ra lý thuyết, theo đó những phần tử cơ bản của tri thức khoa học - khái niệm không chứa đựng gì khác ngoài hệ thống các thao tác (hành động, động tác), cho phép nhà khoa học quan sát, nhờ đó các khái niệm được thiết lập.

Bridgeman cho rằng việc xác định chính xác trình tự thực nghiệm sẽ tránh được chủ nghĩa chủ quan vì trình tự đó kiểm soát được và quan sát được từ bên ngoài (khác với hình ảnh không thể nào tách rời khỏi chủ thể).

Trên thực tế Thuyết thao tác đã tước mất tính chất phản ánh và để lại những hành động đo lường, quan sát của chủ thể với tư cách là thước đo hiện thực duy nhất của khái niệm. Vì các nhà tâm lý học luôn coi vật lý học như là hình mẫu lý tưởng cho những thiết kế của mình, nên họ đã bắt đầu nghiên cứu học thuyết cho rằng cơ sở của tri thức khoa học, cốt lõi lôgíc của nó không có giá trị nào khác ngoài trình tự đo lường và những thao tác được kiểm tra một cách khách quan của nhà nghiên cứu.

Về phương pháp luận, Thuyết thao tác không có điều gì mới, nhưng ý tưởng về sự phổ biến các trình tự hành vi (đã áp đụng trước đó đối với động vật thực nghiệm) sang hoạt động của chính nhà nghiên cứu trong giới tâm lý học Mĩ những năm 30 đã được chấp nhận với sự hào hứng.

Thuyết thao tác đã trở thành kim chỉ nam triết học cho các nhà cải cách sau này của Thuyết hành vi, trong số đó những nhân vật nổi tiếng nhất là E.C.Tolman và K.Hull. Họ là những người lãnh đạo khuynh hướng mang tên Thuyết hành vi mới.

Created by AM Word2CHM

1.4. CÁC THUYẾT HÀNH VI MỚI

Thuyết hành vi mới là các lý thuyết khắc phục nguyên tắc quyết định luận máy móc, trực tiếp giữa Kích thích - Phản ứng theo kiểu cơ học của Thuyết hành vi cổ điển. Xu hướng chung của sự cách tân này là cố gắng đưa các biến số trung gian vào công thức Kích thích - Phản ứng. Tức là quay trở lại xem xét sự hiện diện và vai trò của các yếu tố tâm lý trong hành vi. Về phương diện này, các thuyết hành vi mới là sự phủ nhận cương lĩnh ban đầu - loại bỏ các yếu tố tâm lý khỏi chương trình nghiên cứu. Trong số các lý thuyết hành vi mới, có ảnh hưởng quyết định là Thuyết hành vi nhận thức của E.C.Tolman và Thuyết hành vi diễn dịch giả thuyết của K.Hull.

1.4.1. Thuyết hành vi nhận thức của E.C. Tolman
1.4.2. Thuyết hành vi diễn dich giả thuyết của K.Hull

Created by AM Word2CHM

1.4.1. Thuyết hành vi nhận thức của E.C. Tolman

E.C.Tolman (1886-1959) là một trong những người kế tục đầu tiên của Thuyết hành vi J.Watson. Trước khi là nhà tâm lý học, E. C. Tolmen là một kỹ sư, làm việc ở Học viện công nghệ Maxachuxet. Khi chuyển sang tâm lý học, dưa sự hướng dẫn của E.Halt, ông bắt đầu làm việc tại Harvard và nhận học vị tiến sỹ triết học năm 1915. Hè năm 1912 ông làm nghiên cứu sinh ở Đức với K.Koffka - một đại biểu của Tâm lý học Gestalt. Trường phái Gestalt đã ảnh hưởng đến ông trên hai phương diện: ý tưởng của ông về tính chỉnh thể và tin rằng cái chính trong hành vi là kế hoạch bên trong của nó. Thuyết hành vi đã loại bỏ kế hoạch này vì những lý do nó không cho phép quan sát trực tiếp một cách khách quan. Ở đây Thuyết hành vi là nhất trí hoàn toàn với Thuyết Gestalt, vốn xuất phát từ ý kiến cho rằng cái tâm lý bên trong vốn chỉ có chủ thể biết tạo ra trường hiện tượng của nó.

Vào năm cuối của thời kỳ nghiên cứu sinh, khi nghiên cứu Tâm lý học cấu trúc theo tinh thần của Tittrenơ, E. C. Tolman đã làm quen với Thuyết hành vi J. Watson. Vì đã làm nghiên cứu sinh nên ông nghi ngờ lợi ích khoa học của phương pháp nội quan. Thuyết hành vi J. Watson đã kích thích mạnh mẽ và là chỗ dựa đối với ông.

Sau khi bảo vệ luận văn ông trở thành giảng viên Đại học tổng hợp Tây bắc ở Evanston, Bang Ilinoi. Năm 1918 chuyển về Đại học tổng hợp Becơli, Bang Caliphoocnia. Chính ở trường đại học này, khi giảng chuyên đề tâm lý học so sánh, ông đã cảm thấy không thoả mãn với Thuyết hành vi J. Watson và bắt đầu soạn thảo cách tiếp cận riêng của mình.

Người đề xướng nghiên cứu các quá trình bên trong giữa khích thích và phản ứng là E.C.Tolman. Ông xuất phát từ giả định rằng, đối với các quá trình đó cũng phải tồn tại những chỉ số khách quan, được sử dụng khi nghiên cứu các kích thích và phản ứng, cho phép quan sát từ bên ngoài.

**** Thuyết hành vi có mục đích***

Thuyết hành vi có mục đích là một hệ thống của E.C.Tolman, kết hợp những nghiên cứu khách quan về hành vi có đưa tính mục đích hay tính định hướng vào việc đạt một mục đích nhất định.

Theo E.C Tolman không thể loại bỏ yếu tố tâm lý ra khỏi hành vi. Ở đây phải giải quyết hai vấn đề, một mặt, không thể nghiên cứu tâm lý bằng con đường nội quan, mà phải theo phương pháp khách quan của Thuyết hành vi; mặt khác, không thể loại bỏ các hình ảnh, động cơ, khái niệm và những vấn đề nền tảng khác của tâm lý học khỏi các công trình nghiên cứu tâm lý. Như vậy đã xuất hiện khả năng áp dụng phương pháp luận của Thuyết hành vi sang những khía cạnh hoạt động tâm lý mà Thuyết hành vi cổ điển phủ nhận.

E.C.Tolman trình bày phương án Thuyết hành vi của mình trong cuốn sách "Hành vi có mục đích ở động vật và ở người". Khái niệm "mục đích" là trở ngại cơ bản đối với J.Watson và những người theo ông. Hướng tìm kiếm của họ là làm sao chống lại được Tâm lý học chức năng với phương pháp tư duy mục đích luận, khẳng định quyết định luận gắn liền với khoa học tự nhiên. Trong tâm lý

học, khái niệm mục đích đòi hỏi hình ảnh và động cơ (chứ không phải chỉ có tác nhân kích thích và nhu cầu cơ thể). E.C.Tolman đã đưa ra các phạm trù này mà vẫn giữ quan điểm của J.Watson cho rằng để trở thành một khoa học, tâm lý học cần phải giới hạn ở những gì được quan sát khách quan. E.C.Tolman gọi Thuyết hành vi của mình là "Thuyết hành vi phân tử lượng". Thuật ngữ này được chọn nhằm đối lập quan điểm về hành vi như là một quá trình mang tính chỉnh thể đối với thuyết hành vi phân tử, lý giải hành vi như là tập hợp các hành động vận động tách rời nhau. Như vậy, khái niệm hành vi đã có bước tiến đáng kể từ J. Watson đến E.C.Tolman. Ở J.Watson, hành vi được coi là các phản ứng cơ bắp hay tiết dịch hoặc là tổng số các phản ứng đó (đối với các hành vi phức tạp). Ngược lại, đối với E.C.Tolman, hành vi là tổng thể các phản ứng (nói cách khác đó là hành vi tổng thể hay cử động hành vi), mà trong đó không thể tách ra được các phản ứng riêng lẻ. Hành vi tổng thể này liên quan trực tiếp với các biến số trung gian, chủ yếu là yếu tố kỳ vọng tới mục đích và sơ đồ nhận thức mà cá thể học được trong hành động. Các hành vi tổng thể này không đơn thuần là các phản ứng sinh học của cơ thể đối với các kích thích (theo cách hiểu của J.Watson), mà bao hàm các sự kiện vật lý, sinh học và cả các yếu tố tâm lý của bản thân. Vì vậy, phải nghiên cứu các hành vi tổng thể theo con đường riêng.

Theo E.C.Tolman, một trong những đặc điểm quan trọng của hành vi tổng thể là bao giờ cũng phải đạt tới một khách thể có lợi cho cơ thể. Các khách thể đó là mục đích của hành vi. Chính E.C.Tolman đã nói rằng, mọi hành vi đều "Bốc mùi mục đích". Bất kỳ hành vi nào cũng hướng vào đạt mục đích nào đó, dựa trên cơ sở một số phương tiện. Trong hành vi có hai loại khách thể: khách thể - mục đích và khách thể - phương tiện. Trong đó khách thể - mục đích có ý nghĩa quyết định. Ta có thể nhận ra và mô tả sự tồn tại của mục đích) thông qua sự tồn tại của khách thể đó. Nói khác đi, theo cách hiểu của Tolman, mục đích có tính khách quan và có thể nghiên cứu nó bằng phương pháp khách quan. Con chuột kiên trì nhiều lần đi trong mê cung, càng đi càng ít mắc sai lầm để nhanh chóng tìm được lối thoát. Nói cách khác, con chuột đã học tập và chính sự học đối với chuột hay đối với con người là bằng chứng khách quan của sự tồn tại mục đích. Chúng ta nhận thấy rằng E.C.Tolman chỉ nghiên cứu các phản ứng của cơ thể. Mọi phép đo của ông đều được thực hiện bằng thuật ngữ những thay đổi trong hành vi nhằm đáp ứng như là chức năng của sự học. Thuyết hành vi J.Watson dễ dàng phê phán việc gán một mục đích nào đó cho mọi dạng hành vi, vì tính mục đích của hành vi có nghĩa là cho phép sự có mặt của ý thức. E.C.Tolman đáp lại rằng đối với ông, việc cơ thể có ý thức hay không là không thành vấn đề, chẳng có gì là khác nhau cả. Những thể nghiệm của ý thức có liên quan đến hành vi có ý thức, nếu chúng tồn tại, thì cũng không gây ảnh hưởng gì đến phản ứng hành vi của cơ thể. E.C.Tolman chỉ nghiên cứu những hành vi được bộc lộ rõ.

Thuyết hành vi có mục đích của ông thoạt nhìn dường như là sự pha trộn của hai khái niệm đối lập nhau: mục đích và hành vi. Việc gán một mục đích nào đó cho cơ thể là có hàm ý đưa ra khái niệm ý thức, vốn không còn chỗ đứng trong Tâm lý học hành vi. Tuy nhiên E.C.Tolman đã cho thấy ông vẫn là người theo Thuyết hành vi về mặt phương pháp và đối tượng nghiên cứu. Ông không khuyến khích tâm lý học chấp nhận khái niệm ý thức. Giống J.Watson, ông phủ nhận phương pháp nội quan và không quan tâm đến bất kỳ thể nghiệm bên trong nào của cơ thể, những cái không thể quan sát một cách khách quan được. Theo E.C.Tolman tính mục đích của hành vi có thể được định nghĩa bằng những thuật ngữ của Thuyết hành vi khách quan mà không cần dựa vào phương pháp nội quan hay giả thuyết rằng cơ thể "cảm nhận" được cái gì trong mối liên hệ với thể nghiệm này hoặc thể nghiệm khác. Điều hoàn toàn dễ hiểu đối với ông là, bất kỳ hành vi nào cũng đều hướng vào việc đạt mục đích nhất định. Chẳng hạn như con mèo cố gắng thoát ra khỏi "Cái hộp có vấn đề", con chuột tìm lối thoát khỏi mê cung, còn đứa trẻ học cách chơi đàn dương cầm v.v…

Vấn đề đặt ra từ quan niệm của E.C.Tolman là, liệu mục đích hay ý định (ý hướng) của hành vi là cái tâm lý có trước (cái nguyên phát) trong hành vi, ngay từ đầu đã có hay nó là cái thứ sinh, xuất hiện dần trong tiến trình hành vi tiến dần với khách thể - mục đích, hoặc ít nhất cũng được xuất hiện sau hành vi đầu tiên đạt đích? Qua các thực nghiệm của E.C.Tolman trên động vật, cho thấy, ông thiên về khả năng mục đích (những ý hướng đích) được hình thành do các hành vi hướng đích đầu tiên. Điều này rất gần với các thực nghiệm của Thorndike và đây là một trong những phát hiện quan trọng cho tâm lý học. Một mặt, nó khắc phục chủ nghĩa mục đích luận của Tâm lý học chức năng (với tư cách mục đích là cái có trước), mặt khác, tránh được tính cơ giới luận của Thuyết hành vi cổ điển, trên cơ sở bảo toàn tính khách quan của phương pháp nghiên cứu.

**** Biến trung gian***

Biến trung gian là những nhân tố không quan sát được, mang tính chất giả định của cơ thể, trên thực tế là yếu tố quy định hành vi.

E.C.Tolman đã đưa ra khái niệm "'các biến trung gian" (Intervening variable) được hiểu như là tập hợp các nhân tố nhận thức và động cơ hoạt động giữa các kích thích trực tiếp (bên ngoài và bên trong) và hành vi đáp lại. Các biến trung gian là các yếu tố gián tiếp phản ứng vận động (biến phụ thuộc) và tác nhân kích thích (biến độc lập).

Lúc đầu E.C.Tolman xuất phát từ hai nhóm biến trung gian: Nhu cầu (nhu cầu về thức ăn, an toàn, tình dục) và nhận thức (tri giác, kỹ năng). Sau này (1951), khi xem xét lại cách tiếp cận của mình, ông đưa ra ba nhóm: hệ thống nhu cầu hệ thống động cơ giá trị (như thích một số vật hơn những vật khác) và trường hành vi (tức là tình huống trong đó thực hiện hành vi). Lý thuyết của E.C.Tolman đã phá vỡ các luận điểm của Thuyết hành vi cổ điển và kích thích những chương trình thực nghiệm mới nghiên cứu về học tập, không theo nguyên vẹn công thức Kích thích - Phản ứng trong phương án ban đầu nữa.

Với tư cách là một nhà hành vi, E.C.Tolman cho rằng hành vi nguyên nhân khởi xướng và hành vi kết thúc, tạo kết quả cuối cùng cần phải được quan sát một cách khách quan và tiện lợi cho việc mô tả bằng các thuật ngữ thao tác. Ông giả thiết rằng nguyên nhân hành vi bao gồm 5 biến độc lập cơ bản: các kích thích của môi trường, các động cơ tâm lý, di truyền, sự dạy học từ trước và tuổi tác. Hành vi là hàm số của tất cả những biến số như vậy và được biểu thị bằng phương trình toán học. Giữa các biến độc lập quan sát được và hành vi đáp lại (phụ thuộc vào biến quan sát được) có một tập hợp những nhân tố không quan sát được mà E.C.Tolman gọi là biến trung gian. Thực ra, những biến trung gian này là yếu tố quy định hành vi, chúng là những quá trình bên trong gắn tình huống kích thích với phản ứng quan sát được. Công thức của Thuyết hành vi S - R (kích thích- phản ứng) bây giờ cần phải có dạng S - O - R. hay S - r - s - R. Các biến trung gian là tất cả những gì gắn với O, tức là gắn với cơ thể và hình thành phản ứng hành vi đối với kích thích đã cho.

Ví dụ kinh điển của biến trung gian là cơn đói không nhìn thấy được ở người tham gia thực nghiệm hay ở động vật. Nhưng nó có thể gắn với các biến thực nghiệm một cách khách quan và chính xác, chẳng hạn như gắn với khoảng thời gian trong đó cơ thể không nhận được thức ăn hoặc gắn với phản ứng khách quan hay với biến hành vi, chẳng hạn như với số lượng thức ăn đã ăn được hay với tốc độ nuốt thức ăn. Như vậy nhân tố can thiệp không quan sát được - cơn đói - có thể nhận được sự đánh giá chính xác về mặt thực nghiệm và do đó trở thành dễ dàng cho việc đo lường định lượng và điều chỉnh bảng thực nghiệm. Bằng cách xác định các biến độc lập và phụ thuộc, E.C.Tolman đã có thể mô tả về mặt thao tác các những trạng thái bên trong không quan sát được:

Thông số độc lập thông số trung gian thông số phụ thuộc hành vi.

Điều thú vị là theo E.C.Tolman, không đơn giản chỉ có các khích thích của môi trường, mà cả các phản ứng trước đó của cơ thể cũng là các biến độc lập. Bằng cách này ông đã đặt nền móng quan trọng cho các công trình của Skinner sau này. Chính lúc đầu Tolman gọi cách tiếp cận của mình là "Thuyết hành vi tạo tác" trước khi chọn thuật ngữ "các biến trung gian".

Các biến trung gian tỏ ra có ích cho việc soạn thảo Thuyết hành vi về mặt thực nghiệm, vì chúng gắn với biến thực nghiệm và hành vi. Tuy nhiên để cách tiếp cận này có tính phổ biến hơn, cần phải làm một khối lượng công việc rất nhiều, rốt cục là E.C.Tolman đã để lại tất cả niềm hy vọng "tạo ra một mô tả đầy đủ chí ít là một biến trung gian".

**** Lý thuyết học tập***

Học tập đóng vai trò quan trọng nhất trong Thuyết hành vi có mục đích của E.C.Tolman.

E.C.Tolman đã đánh giá lại hai quy luật cơ bản của Thuyết hành vi mà E.L.Thorndike đã nêu: Luật luyện tập và Luật hiệu quả, trong đó khẳng định rằng phần thưởng hay sự khuyến khích có sự tác động chủ yếu đến việc học tập. Theo E.C.Tolman, luật luyện tập, nếu được lý giải như là sự củng cố phản ứng nhờ lặp đi lặp lại nó thường xuyên so với những phản ứng khác, thì không có giá trị giải thích gì lớn. Vai trò thực sự của củng cố không phải thể hiện ở việc làm vững chắc các mối liên hệ giữa kích thích và đáp ứng vận động, mà là ở việc hình thành những cấu trúc nhận thức nhất định. Chẳng hạn như chuột ở trong mê lộ tìm được lối đi đến chỗ có thức ăn nhờ "bản đồ nhận thức" đã hình thành trong óc chứ không phải nhờ tổng đơn giản các kỹ xảo.

Sự hình thành bản đồ nhận thức

Trong thực nghiệm, để đi qua mê lộ và đạt được đích, chuột phải phân biệt hai loạt kích thích (chẳng hạn hai vật màu xanh - màu vàng; rẽ phải - rẽ trái v.v.). Trong hai cái đó, một cái hướng tới đích còn cái kia thì không. Tolman gọi đó là việc phân biệt các đồ vật tại chỗ (tức là phân biệt các đồ vật trên đường tới đích). Trong quá trình này, chuột phải "sờ mó" và nắm lấy các thuộc tính của vật, tạo ra "điểm tựa vật thể." Chính trong quá trình này, chuột đã hình thành các hành vi mong đợi (kỳ vọng được gặp các vật đó. Như vậy, quá trình phân biệt và cầm nắm của chuột có tính hai mặt: một là các thuộc tính của vật thể, phân biệt cái này với cái khác. Đây là cơ sở của vận động cầm nắm. Mặt khác, là sự mong đợi được gặp các vật ấy do cơ thể tạo ra trong quá trình huấn luyện. Đặc trưng vật lý của vật trong sự phân biệt và cầm nắm được gọi là "Khách thể dấu hiệu", còn cái tạo ra sự mong đợi được gọi là "khách thể ám chỉ". Sự phối hợp hai loại khách thể này tạo ra mối liên hệ giữa mục đích và phương tiện trong hành vi của chuột. Khách thể dấu hiệu, khách thể ám chỉ và mối liên hệ mục đích giữa chúng đã tạo ra "Gestalt dấu hiệu" hay "bản đồ trường của môi trường", tựa như bản đồ địa hình, cho phép vận động từ điểm này sang điểm khác mà không bị giới hạn bởi tập hợp các vận động cơ thể đã học thuộc lòng. E.C.Tolman gọi đó là Sơ đồ nhận thức. Sơ đồ này là cái mà động vật học thuộc lòng, đó chính là bản đồ nhận thức của mê cung chứ không phải là tập hợp một số kỹ xảo vận động. Chức năng của "bản đồ nhận thức" là giúp động vật thực hiện mục đích (ý định) bằng con đường ngắn nhất. Theo Tolman, thực chất của mọi sự dạy học là hình thành được bản đồ ấy.

Vấn đề đặt ra là, liệu động vật (và người) có nghiên cứu bản đồ nhận thức hay chỉ ghi nhớ tập hợp các phản ứng vận động? E.C.Tolman đã làm sáng tỏ điều này bằng các thực nghiệm trên chuột. Hành vi trong mê lộ của các nhóm chuột được so sánh với nhau: một nhóm thường xuyên nhận được thức ăn, còn nhóm khác qua nhiều lần thử không tìm được thức ăn trong máng và chỉ nhận được nó sau 10 ngày. Đường cong học tập của nhóm thứ hai đã chứng tỏ rằng động vật cũng học trong thời kỳ không

có củng cố. Trong thời gian này, nó nghiên cứu mê lộ, xây dựng các cấu trúc nhận thức và vì thế khi nhận được thức ăn thì ngay tức khắc ít phạm sai lầm hơn. Một thực nghiệm kinh điển khác. Người ta đã sử dụng mê cung có dạng chữ thập. Những con chuột trong một nhóm luôn luôn tìm thấy thức ăn tại cùng một chỗ, thậm chí để đạt được thức ăn tại một số điểm, mà để đến đó, đôi khi chúng buộc phải rẽ về bên trái chứ không phải về phía bên phải. Chuột thuộc nhóm thứ hai phải luôn luôn lặp lại cùng một số các vận động, nhưng mỗi lần thức ăn lại nằm ở vị trí khác. Chẳng hạn, nếu xuất phát từ một đầu của mê cung hình chữ thập, chuột tìm được thức ăn chỉ khi rẽ về bên phải, còn nếu chuột ở trong thê cung từ hướng ngược lại, thì để tìm thấy thức ăn, chúng phải rẽ về bên trái. Kết quả thực nghiệm đã chứng tỏ rằng những con chuột nhóm thứ nhất, tức là những con chuột nghiên cứu vị trí các hành động định hướng tốt hơn nhiều so với những con chuột nhóm thứ hai (những con chuột học thuộc phản ứng). E.C.Tolman đã đi đến kết luận rằng, hiện tượng này cũng thấy ở những người biết rõ địa hình nơi mình cư trú. Họ có thể đi từ điểm này đến điểm khác, bằng những lộ trình khác nhau vì trong não của họ đã hình thành bản đồ nhận thức địa hình.

Một thực nghiệm khác đã nghiên cứu sự học ngầm - là quá trình học không thể quan sát được khi nó diễn ra. Một con chuột đói được nhốt vào mê cung và được tạo điều kiện di lại tự do trong đó. Ban đầu trong mê cung không có thức ăn. Liệu có thể dạy chuột được không nếu không có sự củng cố. Sau một vài lần không được củng cố, chuột được tạo điều kiện tìm thức ăn. Sau đó tốc độ đi lại trong mê cung tăng lên đột ngột, điều này chứng tỏ đã có sự học tập nào đó trong thời gian không có sự củng cố. Những chỉ báo của con chuột này nhanh chóng đạt được trình độ như những con chuột nhận được thức ăn sau mỗi lần có phản ứng.

Những luận điểm nêu trên của E.C.Tolman đã tạo lý do để gọi thuyết do ông soạn thảo là "Thuyết học tập nhận thức", đối lập với các nhà hành vi cũ. E.C.Tolman đưa ra nhân tố bên trong, nhưng lại không thể đưa ra được giải thích quyết định luận của chúng. Giữa hành động có thể có thực với "Bản đồ nhận thức", "Ma trận giá trị - niềm tin" và những định hướng bên trong của hành động đó trong lý thuyết của ông có một vực thẳm. Như Gazri đã nhận xét, E.C.Tolman đã vẽ các con chuột của mình "vùi đầu vào ý nghĩ" nhưng ông bất lực trong việc giải thích vì sao chúng đi đến được máng thức ăn khi dựa vào hệ thống các khái niệm của mình. Hình ảnh động cơ và hành động có thực của động vật vẫn bị tách rời như cũ.

Nguyên nhân gốc rễ của khiếm khuyết trong lập trường của E.C.Tolman là ở phương pháp luận thao tác của ông. Ông đã tin rằng mình nhận được thông tin đáng tin cậy về kế hoạch bên trong của hành vi, xuất phát từ những dữ liệu khách quan chứ không phải là những quan niệm chủ quan, trong khi những thông tin được con người lấy ra từ kinh nghiệm tiền khoa học của mình được chuyển sang hành vi hiện thực của cơ thể. Nhưng ông hiểu những dữ liệu khách quan, theo quy ước của thuyết thao tác, là những kết quả của những trật tự hành động cá nhân. Tất nhiên trong những kết quả đó phản ánh hiện thực, nhưng nó tất yếu bị hạn chế bởi một bộ phận riêng của hành vi. Không thể từ những bộ phận rời rạc đó gắn được một bức tranh chỉnh thể, điều chỉnh một cách có mục đích hành vi độc lập với các thao tác nghiên cứu của nhà tâm lý học. Để làm điều đó phải có một lý thuyết mới, nhưng E.C.Tolman đã không thể tạo ra được.

Ảnh hưởng hàng thập kỷ của chương trình nghiên cứu của E.C.Tolman đến tâm lý học như thế nào? Giống như chính E.C.Tolman đã cảm thấy nhẹ nhõm vào đầu những năm 20 khi J.Watson đã làm tan bầu không khí vẩn đục của phương pháp nội quan, các nhà tâm lý Mĩ vào đầu những năm 30 đã cảm thấy nhẹ nhõm nhờ hoạt động: "Tẩy rửa" của E.C.Tolman, người đã khắc phục được tính trực tuyến trong tư tưởng của J.Watson, người đã loại bỏ các khái niệm và vấn đề quan trọng nhất khỏi tâm lý học.

“Những biến trung gian” đã đưa các nhân tố nhận thức và động cơ vào với tư cách là những yếu tố cấn thiết, mà khi chúng mất đi thì hành vi tương tác thích ứng của cơ thể với môi trường là không thể có. Việc phân tích thực nghiệm những nhân tố đó đã dẫn đến khái niệm giống như đã tạo được trên chất liệu khác và bằng phương pháp khác, đã nói lên sự tiếp xúc với hiện thực tâm lý, hiện thực này được tái hiện lại trong những thuật ngữ như “tâm thế”, “cấu trúc ký hiệu”, “nhiệm vụ”, “tổng giác”… Nhiều thuật ngữ trong số đó đã xuất hiện trong tâm lý học thực nghiệm nhờ phát hiện ra những hiện tượng có giá trị không liên quan gì đến phương pháp nội quan. Nhưng chúng được phát hiện khi phân tích những sự kiện của hoạt đông tâm lý người. E.C.Tolman đã tìm được chúng nhờ- nghiên cứu thực nghiệm chuột trong mê lộ - một đối tượng không có khả năng thông báo bằng ngôn ngữ về 'trạng thái của mình. Vì vậy tính đặc thù của các công trình nghiên cứu của E.C.Tolman còn ở chỗ chúng ghi lại một số đặc điểm ở cấp độ tâm lý học đại cương của tính quyết định luận của hoạt động sống, tức là cấp độ cao hơn so với cấp độ mà nhãn quan của “Thuyết hành vi cũ” khép lại.

Mặt khác, cả Thuyết hành vi cổ điển và thuyết hành vi của Tolman đều gắn với những giáo điều của chủ nghĩa thực chứng. Cả hai đều đồng nhất các quy luật của hành vi con người và động vật, có nghĩa là đều mang tính quy giản. Bản chất của vấn đề không thay đổi do cơ sở để quy giản không phải là những kích thích và phản ứng mà là “cấu trúc ký hiệu”, "giả thuyết", "mong đợi". Trong suốt 30 năm E.C.Tolman làm thực nghiệm trên chuột và cho rằng, những hành vi thành công của con người, những đặc điểm ổn định và những lệch lạc không thể chấp nhận về mặt xã hội, suy cho cùng được hình thành bởi văn hoá đặc thù, nhưng dù sao những quy luật chung của trí tuệ, động cơ và tính không ổn định có thể được nghiên cứu trên chuột cũng thành công như trên người, ngoài ra nghiên cứu trên chuột còn dễ tiến hành hơn.

Nhờ E.C.Tolman mà phần lớn trong tâm lý học Mĩ những năm 30-40 đã quen lý giải con người giống như là một con chuột bạch to.

Created by AM Word2CHM

1.4.2. Thuyết hành vi diễn dịch giả thuyết của K.Hull

Trong những năm 1940-1960 K.Hull và những người ủng hộ ông đóng vai trò chủ đạo trong tâm lý học Mĩ. Có lẽ không có nhà tâm lý học nào lại thể hiện sự nhất quán không điều kiện và sự trung thành đối với việc áp dụng các phương pháp khoa học nghiêm ngặt như ông. Ông có năng lực toán học và lôgíc hình thức đặc biệt và biết áp dụng có hiệu quả những năng khiếu đó vào lĩnh vực tâm lý học hơn ai hết.

Phần lớn cuộc đời ông bị bệnh và khiếm khuyết về thị lực. Vào tuổi 24 ông bị tàn tật do bệnh viêm tuỷ xám. Ông bị gãy một chân và buộc phải làm nẹp bằng kim loại theo thiết kế riêng của ông. Do gia đình nghèo nên một vài lần ông buộc phải bỏ học đi dạy học kiêm sống. Tài sản lớn nhất của ông là khát vọng không bao giờ tắt, vươn lên cái vĩ đại và ông đã phá tan được hoàn cảnh khắc nghiệt của mình.

Vào năm 1918, khi đã 34 tuổi, ông nhận bằng tiến sỹ triết học ở Đại học tổng hợp Visconxin, nơi ông nghiên cứu địa chất trước khi chuyển sang tâm lý học. Trong vòng 10 năm, ông ở lại trường Đại học tổng hợp Visconxin. Những hứng thú nghiên cứu ban đầu của ông là sự báo trước cho những khát vọng sử dụng các phương pháp khoa học khách quan và các quy luật mang tính chất chức năng vào tâm lý học.

Ông đã nghiên cứu các quá trình hình thành lý thuyết, tiến hành nhiều trắc nghiệm và đo lường, cuối cùng đã công bố một giáo trình công phu về các phương pháp thực hành kiểm tra năng lực (K.LHull. 1928). Ông nghiên cứu ứng dụng các phương pháp thực hành phân tích thông kê và sáng chế ra máy tính hệ số tương quan mà sau này được trưng bày ở trung tâm Smítson ở Oa sinh tơn, Bang Colombia. Ông đã dành hàng chục năm nghiên cứu thôi miên và ám thị, công bố 32 bài báo khoa học tổng kết những thực nghiệm của ông.

Năm 1929 K.L Hull đã trở thành giáo sư Đại học tổng hợp Yel, nơi ông đã tiến hành nghiên cứu trong lĩnh vực mà ông đặc biệt quan tâm- lý thuyết hành vi dựa trên các quy luật phản xạ có điều kiện Pavlov. Năm 1927 ông đọc tác phẩm của Pavlov và quan tâm đến vấn đề hình thành các phản xạ có điều kiện và học tập. Ông đã nói về cuốn sách của Pavlov, về "các phản xạ có điều kiện" như là về cuốn sách vĩ đại, và những thí nghiệm của mình ông cũng tiến hành với động vật

Vào nhưng năm 30, K. Hull viết hàng loạt bài báo về phản xạ có điều kiện, trong đó khẳng định có thể giải trình được những dạng hành vi phức tạp cấp cao bằng thuật ngữ của các nguyên tắc hình thành phản xạ có điều kiện. Năm 1940 cùng với 5 cộng sự, ông xuất bản cuốn sách "Lý thuyết suy diễn toán học về học tập máy móc: Nghiên cứu trong lĩnh vực phương pháp luận khoa học" (Mathematico-Deductive Theory of Rote Learning. A study in Scientific Methodology). Mặc dù cuốn sách được thừa nhận như là một thành tựu khoa học vĩ đại nhưng nó rất khó đọc và chỉ có một số người có khả năng đọc được.

Công trình đáng kể tiếp theo của KHull là "Các nguyên tắc hành vi (Principles of

Bihavior.1943), trong đó ông đã đề cập chi tiết và chính xác những cơ sở lý luận bao quát những khía cạnh khác nhau của hành vi. Ngay sau đó K. Hull đã trở thành một trong những nhà tâm lý được trích dẫn nhiều nhất trong lĩnh vực của mình: Trong những năm 40, khoảng 40% các bài viết về thực nghiệm và gần 70% các bài viết về những vấn đề học tập và động cơ công bố trong các tạp chí tâm lý học Mĩ đều trích dẫn công trình của K.Hull. Trong nhiều năm K.Hull đã xem xét lại những quan điểm của mình, bao gồm cả những kết quả nghiên cứu thực nghiệm, kiểm tra những giả thuyết đầu tiên của lý thuyết của ông. Dạng cuối cùng của hệ thống của ông được trình bày trong cuốn sách "Hệ thống hành vi" (A Behavior System).

**** Tinh thần cơ học***

K.L. Hull hoàn toàn trung thành với Tâm lý học hành vi khách quan. Lý thuyết của ông là phản ứng đối với những đòi hỏi của lôgíc phát triển tâm lý học đã được khúc xạ trong tình huống khủng hoảng mới trong khoa học này vào đầu những năm 20-30: làm giảm nhẹ tính cực đoan của Thuyết hành vi cổ điển, nhưng giữ lại những luận điểm quyết định luận và phương pháp khách quan của nó; xây dựng một lý thuyết thống nhất có thể bao hàm cả cách tiếp cận hành vi với cách tiếp cận Gestalt (nguyên tắc chỉnh thể) và cách tiếp cận Freud (nguyên tắc động thái động cơ); đưa vào thuyết này những ý tưởng giải thích tính mục đích của hành vi và những thông số xã hội được áp dụng với con người. Ở E.C.Tolman con người là "Con chuột bạch to lớn", còn ở K. Hull con người là "Người máy nhỏ" với chương trình hành vi mới độc đáo.

Để mô tả những quan niệm về bản chất con người theo Thuyết hành vi, ông chỉ sử dụng những thuật ngữ cơ học. Ông coi hành vi con người có tính tự động và cho rằng có thể quy nó về ngôn ngữ của vật lý học. Ông cảnh cáo các nhà khoa học chống lại thuyết hình thái nhân chủng học- tức là chống lại việc gán cách lý giải riêng cho hành vi được quan sát điều mà trước đây các nhà nghiên cứu tâm lý động vật thường mắc sai lầm. K. Hull tìm kiếm phương tiện có khả năng tránh được cách tiếp cận chủ quan như vậy và cuối cùng đã tìm được nó khi đưa ra giả thuyết rằng cơ thể "hoàn toàn chỉ là cái Rô bốt tự nuôi sống mình, được thiết kế từ những vật liệu khác hẳn chúng ta đến mức có thể được".

Theo quan điểm của K. Hull các nhà hành vi cần đối xử với chủ thể nghiên cứu như là đối với Rôbôt- ngoài ra ông còn tin rằng có thể tạo ra được những máy móc biết suy nghĩ và thực hiện những chức năng nhận thức khác đặc trưng cho con người, như điều đã xảy ra hiện nay với những máy tính điện tử. "Tôi nhiều lần ngạc nhiên - K. Hull viết vào năm 1926 - rằng cơ thể con người là một chiếc máy lạ thường - nhưng dù sao cũng chỉ là chiếc máy mà thôi. Đối với tôi điều không kém ngạc nhiên là có thể tạo ra được chiếc máy có thể thực hiện được tất cả những chức năng cơ bản của cơ thể khi quá trình tư duy được thực hiện". Tinh thần cơ học được thể hiện bằng những máy tự động và các khuôn hình cơ học trong các đồng hồ châu Âu thế kỉ XVII lại hiện thân trong các công trình của K. Hull.

**** Phương pháp khách quan và đánh giá định lượng. Phương pháp diễn dịch giả thuyết***

Phương pháp diễn dịch giả thuyết là phương pháp do K. Hull đề xuất để thiết lập các định đề, trên cơ sở đó bằng cách diễn dịch, có thể rút ra kết luận có thể kiểm tra được bằng thực nghiệm.

K.L. Hull đã mô tả 4 phương pháp mà ông cho là có ích đối với khoa học. Trong đó có 3 phương pháp đã được sử dụng: quan sát đơn giản, quan sát được kiểm soát một cách có hệ thống và thực nghiệm kiểm tra giả thuyết. K. Hull đề xuất thêm phương pháp thứ tư: phương pháp diễn dịch giả thuyết, sử dụng phép suy diễn trên cơ sở tập hợp các công thức được xác định một cách tiên nghiệm.

Phương pháp này bao gồm xác định các luận đề, từ đó, bằng con đường suy diễn đưa ra kết luận. Cuối cùng, các kết luận này cần phải được kiểm tra bằng thực nghiệm. Nếu chúng không được

khẳng định bằng kết quả thực nghiệm thì cần phải được xem xét lại; còn nếu được khẳng định thì có thể được đưa vào hệ thống khái niệm khoa học. Điều này giống như đã làm trong hình học Euclide và cơ học Newton, tâm lý học cần bắt đầu từ một số luận đề và lý thuyết chung, từ đó rút ra những luận điểm riêng, kiểm tra chúng bằng thực nghiệm và biến đổi thành những luận điểm khác nếu chúng không qua được sự kiểm tra đó.

Sở dĩ hình học tiên đề Euclide và cơ học Newton, mà theo ý đồ của K.Hull, tâm lý học cần phải giống với chúng, có tính tìm kiếm vạn năng và sức dự báo (điều này cực kỳ quan trong đối với thực tiễn), là do chúng là sản phẩm của sự phát triển nhiều thế kỷ của vô số các đề án và hệ thống lý thuyết kém hoàn chỉnh hơn trước đó. Tâm lý học chưa có truyền thống đó. Sự nhảy vọt, nhờ thành tựu đạt được trước đây, đến những đỉnh cao của lý thuyết tổng quát, để từ đó có thể bao quát tính đa dạng của các hiện tượng hành vi (nhằm mục đích dự báo và kiểm soát), đã không xảy ra theo mong muốn của K.Hull (các nhà phê bình đã đúng khi chỉ rõ tính thiếu tin cậy của các khái quát hoá của K. Hull định đạt đến tính tổng hợp trên cơ sở những thực nghiệm hạn chế). Ông đã đưa vào trong lý luận, với tư cách là hằng số có thực đối với bất kỳ dạng hành vi nào), những đại lượng thu được từ các tình huống thực nghiệm riêng về phản xạ có điều kiện. Chẳng hạn K. Hull đề nghị một trong những hằng số hành vi là sự lệch chuẩn của thế năng phản ứng đã có ở chuột bạch mẫu ở độ tuổi 90 ngày, đã được học hành động đơn giản, đòi hỏi nhấn đòn bẩy nâng 10g trong điều kiện củng cố bằng thức ăn có trọng lượng 2,5g).

K. Hull không phản đối những nhân tố "tâm lý bên trong" mà tìm kiếm những cái tương đương với chúng cho phép kiểm soát chúng một cách khách quan. Ông đã đưa cường độ (sức mạnh) của kỹ xảo (được coi như là hàm số của số lần nỗ lực thực hiện phản ứng), nhu cầu được hiểu là một đại lượng dẫn xuất từ việc hạn chế đối tượng thoả mãn (nước, thức ăn), sự củng cố.

K. Hull cho rằng nếu lúc nào đó tâm lý học sẽ trở thành khoa học khách quan, giống như những khoa học tự nhiên khác- đó là phần cơ bản của chương trình hành vi - thì phương pháp làm việc duy nhất thích hợp chỉ có thể là phương pháp diễn dịch giả thuyết.

Tâm lý học đã dựa vào các phương pháp định lượng ngay từ những bước đi độc lập đầu tiên. Nhưng bắt đầu từ Weber nó đã có cách biểu diễn toán học mối liên hệ mang tính quy luật của các sự kiện của mình bằng con đường quy nạp. K. Hull là người đầu tiên cố gắng xây dựng Thuyết diễn dịch toán học về hành vi. Ông say mê với niềm tin tưởng rằng phương pháp diễn dịch giả thuyết cho phép chia tay với sự tản mạn do sự đối đầu giữa các trường phái và biến tâm lý học thành khoa học lớn toàn diện nhưng đồng thời là một khoa học chính xác.

**** Kích thích (động cơ)***

Theo K. Hull nền tảng cho động cơ hành vi là nhu cầu của cơ thể xuất hiện do sự lệch lạc so với những điều kiện sinh học tối ưu. Tuy nhiên thay vì đưa trực tiếp khái niệm nhu cầu sinh học vào hệ thống của mình, K.L Hull đã nêu ra một biến gọi là động cơ (thuật ngữ này đã có trong tâm lý học trước đó). Động cơ được xác định như là kích thích xuất hiện nhờ một trạng thái phát động hay kích hoạt hành vi. Theo quan điểm của K.Hull, sự ức chế hay thoả mãn những động cơ là cơ sở duy nhất cho củng cố. Có thể xác định cường độ tác động của các động cơ bằng kinh nghiệm hoặc đo độ dài của sự kiêng nhịn, hay đo cường độ, lực, sự tiêu hao năng lượng trong hành vi cuối cùng. Khiến cho rằng độ dài của sự kiêng nhịn không phải là thông số đo lường chính xác và cơ bản, ông nhấn mạnh đến cường độ phản ứng của cơ thể.

Ngoài ra K. Hull đã phủ nhận bất kỳ đặc thù nào của động cơ. Nói cách khác, bất kỳ sự kiêng

nhịn nào - chẳng hạn như tước bỏ thức ăn, nước uống hay sinh hoạt tình dục- đều đóng góp như nhau vào việc hình thành động cơ (mặc dù với mức độ khác nhau). Tính không đặc thù này có nghĩa là động cơ không định hướng hành vi, chúng chỉ gán năng lượng cho nó mà thôi. Tính mục đích của hành vi được quy định bởi những kích thích của môi trường xung quanh.

K. Hull nêu ra hai dạng động cơ: động cơ sơ cấp và động cơ thứ cấp. Các động cơ sơ cấp liên quan đến những nhu cầu sinh học và gắn với sự tồn tại sống còn của cơ thể. Trong số những động cơ xuất hiện trên cơ sở các nhu cầu cơ thể, có nhu cầu ăn, uống, không khí, quan hệ tình dục, điều hoà thân nhiệt, bài tiết và tránh đau đớn. Đó là những quá trình nền tảng bên trong rất quan trọng cho sự tồn tại của cơ thể.

K. Hull cũng thừa nhận rằng hành vi của con người và động vật còn có động cơ khác với động cơ sơ cấp ứng với điều đó, ông giả thiết tồn tại những động cơ thứ cấp, xuất hiện nhờ học tập và liên quan đến những kích thích của môi trường xung quanh. Chúng gắn với việc loại trừ những nhu cầu sơ cấp, nhưng cuối cùng chính chúng cũng trở thành những nhu cầu thiết yếu. Điều đó có nghĩa là, trước tiên những kích thích trung tính có thể có đặc điểm của nhu cầu, vì chúng có khả năng gây ra phản ứng đáp lại, giống như những phản ứng được sinh ra bởi các động cơ sơ cấp hay trạng thái ban đầu của nhu cầu chưa được thoả mãn.

Ví dụ đơn giản là đụng vào một cái bếp nóng và bị bỏng. Vết bỏng đau đớn được gây ra bởi tổn thương các mô của cơ thể, sẽ sinh ra động cơ sơ cấp, tức là khát vọng tránh đau đớn. Một kích thích khác của môi trường xung quanh gắn với động cơ sơ cấp chính là hình dạng của cái bếp - có thể trong tương lai sẽ gây ra mong muốn rụt tay lại khi nhìn thấy nó. Như vậy hình dạng cái bếp có thể trở thành kích thích dẫn đến động cơ đã được học thuộc để tránh sợ hãi.

**** Học tập***

Luật củng cố sơ cấp: Khi môi liên hệ giữa kích thích và phản ứng kèm theo việc giảm nhu cầu của cơ thể, thì tăng xác suất xuất hiện phản ứng đó trong lần xuất hiện tiếp theo của kích thích.

Sức mạnh của thói quen: Sức mạnh của một liên hệ kích thích- phản ứng là hàm số của số lượng củng cố.

Lý thuyết học tập của K. Hull tập trung chủ yếu vào nguyên tắc củng cố, một nguyên tắc quan trọng đối với Luật hiệu quả của E.L.Thorndike. Luật của K. Hull về củng cố sơ cấp khẳng định rằng khi mối liên hệ giữa kích thích và phản ứng được kèm với giảm nhu cầu thì sẽ gia tăng xác xuất trong lần xuất hiện tiếp theo của phản ứng đối với kích thích đó: Phần thưởng hay sự củng cố không phải được quy định bởi các thuật ngữ của E.L.Thorndike về sự thoả mãn, mà bằng các thuật ngữ giảm, suy yếu của nhu cầu sơ cấp. Sự củng cố sơ cấp - tức là sự giảm nhu cầu sơ cấp - là cơ sở của lý thuyết học tập của K.Hull.

Vì hệ thống của K. Hull bao hàm khái niệm động cơ thứ cấp xuất hiện nhờ học tập, nên nó cũng chứa đựng khái niệm củng cố thứ cấp. Nếu cường độ của thích thích giảm do xuất hiện của động cơ thức cấp thì động cơ này sẽ vận hành như củng cố thứ cấp.

Từ đây suy ra rằng bất kỳ một kích thích nào gắn với tình huống củng cố, thông qua mối liên hệ này sẽ có được khả năng gây ra sự kiềm chế có điều kiện, như vậy sẽ làm giảm cường độ của kích thích và độc lập tạo ra củng cố cuối cùng. Vì sức mạnh gián tiếp của củng cố có được trong quá trình học tập nên nó được gọi là củng cố thứ cấp (K.Hull.1951).

K. Hull cho rằng mối liên hệ giữa kích thích và phản ứng được tăng cường trong điều kiện

củng cố lặp lại nhiều lần. Ông gọi sức mạnh của mối liên hệ S - R là sức mạnh của thói quen, nó là hàm số của củng cố và có quan hệ đối với sự hình thành thường xuyên các phản xạ có điều kiện. Học tập sẽ không xảy ra trong điều kiện thiếu củng cố, điều này cần thiết để làm giảm động cơ. Nhờ nhấn mạnh đặc biệt vào củng cố, hệ thống của K. Hull có tên là Thuyết giảm nhu cầu, đối lập với Thuyết tính liên tục của Gutrie hay Thuyết nhận thức của Tolman.

Hệ thống của K. Hull trình bày 18 luận đề và 12 hệ quả dưới dạng ngôn ngữ hay toán học (K.Hull.1952). Mặc dù hệ thống dựa vào những nguyên tắc hình thành phản xạ có điều kiện, nhưng ông cho rằng có thể mở rộng nó và đưa vào đó các quá trình như giải quyết vấn đề, hành vi xã hội, các hình thức học tập khác biệt với sự hình thành phản xạ có điều kiện. Tiếc rằng cái chết của ông đã cản trở ông biến phần lớn những ý đồ của mình thành hiện thực.

Chương trình của K. Hull nổi tiếng đến nỗi thu hút nhiều sự phê phán về phía mình. Với tư cách là đại diện chủ chốt của Thuyết hành vi mới, K. Hull đã trở thành tấm bia cho chính những đòn tấn công hướng vào việc chống lại J.Watson và những nhà khoa học khác, làm việc theo truyền thống của Thuyết hành vi.

Có thể phê phán hệ thống của K. Hull ở chỗ nó chưa đủ độ rộng. Trong những nỗ lực của mình, nhằm xác định các biến sao cho chính xác hơn bằng những thuật ngữ định lượng, K. Hull vô tình hay hữu ý đã hành động trong một lĩnh vực rất hẹp. Nhiều luận đề của ông được dựa trên cơ sở những kết quả chỉ một thực nghiệm mà thôi. Những người đối lập tỏ ý nghi ngờ tính phổ biến của những luận đề đó, chẳng hạn những đại lượng như "khoảng thuận lợi nhất để hình thành phản xạ có điều kiện của mi mắt" (Luận đề 2), hay “trọng lượng thức ăn đủ để hình thành phản xạ có điều kiện ở chuột” (Luận đề 7). Mặc dù những đánh giá định lượng là cần thiết và xứng đáng với những lời khen ngợi cao nhất, nhưng tính cực đoan trong cách tiếp cận của K. Hull đã dẫn đến sự thu hẹp lĩnh vực có thể áp dụng những kết quả nghiên cứu của ông.

Tuy vậy không thể không đánh giá cao ảnh hưởng của K. Hull đến sự phát triển tâm lý học. Số lượng những nghiên cứu được cổ vũ bởi các công trình của ông (có thể nhiều hơn so với những lý thuyết khác) đã nói lên vị thế đặc biệt của ông trong lịch sử phát triển tâm lý học.

K. Hull đã bảo vệ, củng cố và mở rộng cách tiếp cận của Thuyết hành vi khách quan trong tâm lý học hơn bất kỳ ai trước ông. Mặc dù trong lý thuyết của ông vẫn còn nhiều vấn đề chưa có lời giải đáp, nhưng sự kính trọng và khâm phục tính kiên định của các phương pháp mà ông đã áp dụng để soạn thảo lý thuyết của mình vẫn không hề thay đổi. “Trong bất kỳ lĩnh vực khoa học nào, những hiện tượng thiên tài về lý luận là rất hiếm; và trong số những người mà tâm lý học có thể bày tỏ sự thừa nhận của mình thì K. Hull có quyền chiếm một trong những vị trí hàng đầu”.

Created by AM Word2CHM

1.5. THUYẾT HÀNH VI TẠO TÁC CỦA B.F. SKINNER

Nhân vật có ảnh hưởng nhất trong tâm lý học suốt nhiều thập kỉ là B.F.Skinner. Một nhà nghiên cứu lịch sử tâm lý học đã coi ông "là nhà tâm lý học Mĩ nổi tiếng nhất trên thế giới". Khi ông mất vào năm 1990, Tổng biên tập tạp chí "Nhà tâm lý học Mĩ" đã viết về ông như là "Một trong những người khổng lồ của lĩnh vực khoa học này của chúng ta", "Người đã để lại dấu ấn không thể phai mờ trong tâm lý học". Còn trong chuyên mục "Tạp chí lịch sử khoa học hành vi" người ta đã viết về ông như là "Một nhân vật hàng đầu trong Thuyết hành vi của thế kỉ này".

Bắt đầu từ những năm 50 và trong suốt nhiều năm, B.F.Skinner là Nhà hành vi hàng đầu của Mĩ và đã lôi cuốn được một số lượng lớn những người trung thành và ủng hộ thuyết này: ông đã soạn thảo chương trình kiểm soát xã hội theo Thuyết hành vi, tạo ra Makét tự động cho trẻ em và trở thành một trong những người cổ vũ nhiệt thành nhất, sáng tạo ra phương pháp thay đổi hành vi và máy dạy học. Ông đã viết tiểu thuyết "Watson hai" (Walden Two), cuốn sách sau khi ra đời và trải qua 50 năm vẫn còn rất nổi tiếng. Vào năm 1971 cuốn sách của ông "Về hướng tự do và phẩm giá" (Beyond freedom and dignity) đã trở thành một trong những cuốn sách bán chạy nhất ở Mĩ. Công luận rộng rãi và đồng nghiệp biết rõ ông.

B.F.Skinner sinh ở thành phố Xacuekhana, Bang Penxinvan nơi ông đã sống cho đến khi vào đại học. Theo hồi ức của chính ông, tuổi thơ của ông diễn ra trong tình yêu và sự tĩnh lặng. Ông học trong chính ngôi trường nơi mà cha mẹ ông đã từng học. B.F.Skinner yêu ngôi trường của mình và sáng sáng ông thường đến lớp sớm hơn tất cả. Tuổi thơ ông say mê sáng tạo ra những đồ vật khác nhau: mô hình máy bay, súng hơi dùng đạn khoai tây và cà rốt bắn lên nóc nhà hàng xóm. Ông đã mất vài năm để chế ra động cơ vĩnh cửu. Ông đã đọc nhiều về hành vi động vật và tạo ra một vườn thú nhỏ trong nhà mình, trong đó có những con rùa, rắn… Một lần trong triển lãm, ông nhìn thấy những chú bồ câu làm xiếc nhiều năm sau chính ông đã dạy cho bồ câu những động tác tinh xảo.

Hệ thống tâm lý học của B.F.Skinner phản ánh kinh nghiệm sống của ông thời ấu thơ và thiếu niên. Theo quan điểm riêng của ông, cuộc sống con người là thành quả của những củng cố trong quá khứ. Ông cho rằng, có thể theo dõi tất cả những khía cạnh của cuộc sống con người, ngay cả đến những nguồn gốc sâu xa nhất của nó.

Skinner đã vào học đại học Haminton ở New York, nhưng ở đó ông không thích thú lắm.

Sau khi đọc những bài viết về thực nghiệm của J. Watson và Pavlov về sự hình thành phản xạ có điều kiện, B.F.Skinner đã đột ngột chuyển từ các khía cạnh văn hoá của hành vi con người sang các khía cạnh khoa học. Năm 1928 ông làm nghiên cứu sinh về tâm lý học tại Đại học tổng hợp Harvard - mặc dù trước đó ông chưa một lần nghe giảng về tâm lý học. Theo chính lời ông thì, sở dĩ ông làm nghiên cứu sinh "không phải vì ngay tức thì cảm thấy ham muốn không thể cưỡng lại đối với tâm lý học, mà là để tránh sự lựa chọn không thể nào chịu đựng nổi". Dù có hay không có sự say mê không thể cưỡng nổi với tâm lý học, nhưng sau ba năm ông đã nhận học vị tiến sĩ triết học. Hoàn thành công

trình khoa học, sau khi bảo vệ luận án tiến sĩ ông đã giảng dạy tại Đại học tổng hợp bang Minecota (1936-1945) và Đại học tổng hợp bang Inđiana (1945-/974), sau đó quay trở lại Harvard.

Đề tài luận án liên quan đến luận điểm mà B.F.Skinner kiên trì theo đuổi trong suốt đường công danh của mình. Ông cho rằng phản xạ là sư tương quan giữa kích thích và phản ứng và không có gì khác cả. Trong cuốn sách vào năm 1938 Hành vi của cơ thể (The bihavior of organism) ông đã mô tả những luận điểm cơ bản của hệ thống này. Điều kì lạ là trong vòng 8 năm kể từ khi công bố cuốn sách chỉ bán được 500 bản và nó phần lớn chỉ nhận được những lời nhận xét tiêu cực, nhưng sau 50 năm người ta nói rằng đó là một trong không nhiều cuốn sách đã thay đổi bộ mặt của tâm lý học hiện đại.

Tính chất của hệ thống được mô tả trong cuốn sách đã làm thay đổi thái độ đối với nó, từ sự thất bại hoàn toàn đến thành công, đã gây chấn động chính là ý nghĩa thực tiễn hiển nhiên của nó đến những lĩnh vực tâm lý học khác nhau nhất. Trong những năm 60 đã bắt đầu nổi lên ngôi sao B.F.Skinner, một phần vì sự chấp nhận tư tưởng của ông trong lĩnh vực giáo dục, một phần nhờ ảnh hưởng ngày càng tăng của tư tưởng B.F.Skinner trong lĩnh vực thay đổi hành vi trong lâm sàng. Sự ứng dụng rộng rãi những tư tưởng của B.F.Skinner phù hợp với khát vọng của ông, vì ông quan tâm sâu sắc đến những vấn đề của đời sống thực tế. Công trình sau này của ông "Khoa học và hành vi con người" (Science and human behavior. 1953) đã trở thành giáo trình về Tâm lý học hành vi.

B.F.Skinner đã liên tục lao động sáng tạo với lòng nhiệt tình cho đến khi chết vào độ tuổi 86. Trong tầng trệt của ngôi nhà mình, ông đã lắp đặt riêng một "chiếc lồng Skinner" - một môi trường được kiểm soát, cung cấp sự củng cố tích cực. Ông ngủ tại đó trong chiếc hộp nhựa màu vàng, có đặt đệm, một vài giá sách và một TV nhỏ. Lịch làm việc của ông: đi ngủ vào lúc 10 giờ tối, ngủ 3 giờ, sau đó làm việc 1 giờ, sau đó lại ngủ ba giờ và dậy lúc 5 giờ sáng hôm sau để tiếp tục làm việc thêm ba giờ nữa. Buổi sáng ông đến phòng làm việc của mình tại Đại học tổng hợp và ở đó làm việc. Buổi chiều ông cho phép mình được hưởng sự củng cố tích cực bằng việc nghe nhạc. Ngoài ra, quá trình viết bài cũng có ảnh hưởng tích cực to lớn đến ông. "Tôi rất thích viết lách, thật là đáng tiếc nếu như lúc nào đó tôi buộc phải từ bỏ việc này".

Vào năm 1989 Skinner mắc bệnh bạch cầu. Ông chỉ còn sống được gần hai tháng. Trong lần phỏng vấn qua radiô, ông đã nói về tình cảm của mình như sau: "Tôi không phải là người theo đạo và nì thê tôi không hề lo lắng đến cái gì sẽ xảy ra đối với tôi sau khổ qua đời. Khi người ta nói rằng tôi mắc bệnh như vậy và rằng hai tháng nữa tôi sẽ chết, tôi không cảm thấy có bất kỳ xúc động nào. Không hoảng loạn. không sợ hãi, không lo lắng. Nói chung không có gì cả. Điều duy nhất động chạm đến tôi và vì nó mà mắt tôi đẫm lệ là ý nghĩ làm thế nào để thông báo điều đó cho vợ và các con của mình. Các bạn có thấy không khi bạn chết, vô tình hay hữu ý bạn đã làm tổn thương những người yêu mến bạn. Bạn sẽ không làm được điều gì cả. Tôi đã sống một cuộc sống tốt đẹp. Từ phía bản thân, thật là ngu ngốc xét về nghĩa nào đó nếu than phiền tất cả. Vì thế tôi vui mừng sống nốt những tháng còn lại - cũng giống như tôi đã luôn luôn vui mừng với cuộc sống vậy.

Tám ngày trước khi mất, mặc dù đã rất yếu, B.F.Skinner vẫn trình bày bài viết của mình trong cuộc họp của Hiệp hội tâm lý học Mĩ ở Boston. Bài viết đã đề cập đến vấn đề những kích thích quan sát được và không quan sát được và tương ứng là các hành vi đáp lại và hành vi tạo tác.

Skinner trực tiếp kế thừa và phát triển truyền thống hành vi cổ điển của J.Watson, coi hành vi cơ thể là đối tượng nghiên cứu. Tuy nhiên, hành vi của người và động vật theo quan niệm của J.Watson chủ yếu dựa trên cơ sở phản xạ có điều kiện cổ điển của I.Pavlov, tức là phản xạ bị chế ước bởi các kích thích nhất định, B.F.Skinner đã thay đổi cơ bản khái niệm này. Trong nhiều năm, ông cùng với các

cộng sự kiên trì thực nghiệm hình thành ở động vật (chuột, chim bồ câu) và ở người các hành vi, mà ông gọi là hành vi tạo tác (Operant). Hành vi tạo tác và kích thích củng cố là trung tâm trong toàn bộ công trình nghiên cứu của Skinner. Từ đó dẫn ông đến một lý thuyết học tập mang tính xã hội - một thuyết rất khác so với hướng tiếp cận của Hôlơ hay Tolmen.

1.5.1. Hành vi tạo tác
1.5.2. Sự củng cố
1.5.3. B.F.Skinner và công nghệ hành vi

Created by AM Word2CHM

1.5.1. Hành vi tạo tác

Theo B.F.Skinner, cả động vật và người có 3 dạng hành vi: hành vi không điều kiện (có cơ sở là phản xạ bẩm sinh), hành vi có điều kiện (phản xạ có điều kiện cổ điển) và hành vi tạo tác (phản xạ có điều kiện tạo tác), gắn với tên tuổi những người phát hiện ra chúng: R. Descarte, I.Pavlov và B.F.Skinner.

B.F.Skinner cho rằng, sự khác biệt đầu tiên giữa hành vi có điều kiện với hành vi tạo tác là hành vi có điều kiện xuất hiện nhằm tiếp nhận một kích thích củng cố, còn hành vi tạo tác nhằm tạo ra kích thích củng cố.

Theo thuyết hành vi tạo tác, nhiều trả lời của cơ thể không phải do một kích thích không điều kiện nào đó gây ra, tức là trước trả lời đó không có một sự kiện nào đó xảy ra, mà do tự cơ thể phóng ra. Các phản ứng nảy sinh để trả lời kích thích vô điều kiện và kích thích có điều kiện, Skinner gọi là các phản ứng loại S. Ông xếp các loại phản xạ có điều kiện được nghiên cứu trong trường phái Pavlov thuộc loại S. Còn trong trường hợp hành vi tạo tác thì động vật khi bị rơi vào một hoàn cảnh do người thực nghiệm tạo ra, ví dụ rơi vào "Lồng Skinner", thoạt đầu động vật làm các thao tác (cử động) ngẫu nhiên, trong đó có cái đúng, tức là đi đúng hướng, có kích thích củng cố, và như vậy là các thao tác đúng được củng cố. Các phản ứng do cơ thể tự phóng ra kiểu đó, Skinner xếp vào loại R và được gọi là hành vi tạo tác. Theo ông, "Thực chất của loại hành vi S là ở chỗ thay một kích thích này bằng một kích thích khác, hay như I.Pavlov đã chỉ ra là ở chỗ quá trình tín hiệu hoá. Loại hành vi này chuẩn bị cho cơ thể có trả lời trước khi kích thích không điều kiện ngẫu nhiên xảy ra đồng thời ngay trước kích thích không điều kiện và thay thế kích thích không điều kiện tác động vào cơ thể. Trong loại R cũng có sự thay thế này, nhưng không có quá trình tín hiệu hoá. Loại này tác động theo con đường khác: trong vô số các cử động không điều kiện có thể chọn những cái nào mà sự lặp lại chúng giữ vai trò quan trọng đối với việc nhận kích thích nào đó, trả lời có điều kiện loại R không chuẩn bị để tiếp nhận một kích thích củng cố, mà tạo ra kích thích củng cố". Thực ra, trong các phản xạ có điều kiện cổ điển, vai trò tín hiệu, báo trước sự xảy ra phản ứng không điều kiện, thuộc về các kích thích có điều kiện, còn trong phản xạ tạo tác, vai trò đó thuộc về phản ứng không điều kiện được củng cố, do chính con vật tạo ra.

Một khác biệt nữa giữa hành vi đáp ứng với hành vi tạo tác là hành vi tạo tác tác động đến môi trường bao quanh cơ thể, trong khi hành vi đáp ứng không làm điều đó. Con chó làm thực nghiệm trong thí nghiệm của Pavlov bị xích không thể làm điều gì khác ngoài phản ứng (chẳng hạn như tiết nước bọt), khi nghiệm viên đưa ra kích thích nào đó với nó. Tự chó không thể làm gì để lấy được thức ăn. Ngược lại, hành vi tạo tác của chuột trong lồng Skinner là mang tính công cụ với ý nghĩa là chuột lấy được thức ăn (kích thích). Khi chuột nhấn đòn bẩy, nó nhận được thức ăn, còn nếu như không nhấn đòn bẩy thì không nhận được thức ăn, tức là chuột đã tác động đến môi trường xung quanh (B.F.Skinner rất thích thuật ngữ "chiếc lồng Skinner" do K. Hull đưa ra lần đầu tiên năm 1933. Chính ông gọi nó là thiết bị hình thành phản xạ có điều kiện tạo tác. Thuật ngữ "chiếc lồng Skinner" đã trở thành phổ biến,

đến mức nó đã đi vào tất cả các sách tra cứu và hiện nay được thừa nhận chung trong tâm lý học).

Như vậy, về cơ chế sinh học, cả hành vi có điều kiện cổ điển lẫn hành vi tạo tác đều có cơ sở là phản xạ có điều kiện, nhưng chúng khác nhau về tính chủ động của hành vi cơ thể dối với kích thích của môi trường. Về nguyên tắc, cả hai đều là sơ đồ trực tiếp S R. Điều khác cơ bản là trong sơ đồ cổ điển S R, các kích thích (S) đóng vai trò tín hiệu, còn trong sơ đồ tạo tác vai trò tín hiệu này được chuyển vào trong hành vi củng cố. Nói cách khác, trong sơ đồ hành vi tạo tác, hành vi củng cố (do con vật tự tạo ra) có vai trò kích thích (S) trong sơ đồ S R. Vì vậy, có thể diễn đạt mối quan hệ này trong công thức S r s R. Mặc dù bản chất trực tiếp Kích thích - Phản ứng là hiển nhiên trong cả hai sơ đồ, nhưng rõ ràng, trong sơ đồ hành vi tạo tác, tính chất chủ động và tự do tác động của cá thể đối với môi trường là lớn hơn rất nhiều so với sơ đồ cổ điển. Điều này đã dẫn B.F.Skinner đến kết luận, hành vi tạo tác đặc trưng cho việc học tập hàng ngày. Vì thông thường hành vi mang tính tạo tác nên cách tiếp cận có hiệu quả nhất đối với khoa học về hành vi là nghiên cứu điều kiện hoá và sự tắt dần của hành vi tạo tác.

Các thực nghiệm truyền thống của thuyết hành vi tạo tác được tiến hành trên chim bồ câu hoặc chuột. Cho con vật vào trong "Lồng Skinner", trong đó con vật bị tước mất thức ăn và được tạo mọi điều kiện tìm hiểu hộp. Chúng có thể thực hiện các phản xạ đã được bố trí trước, theo ý đồ của nhà nghiên cứu và các kết quả phản xạ được kiểm soát bằng quan sát khách quan (chẳng hạn phản xạ được thiết kế cho chuột là chiếc đòn bẩy nhỏ, còn đối với chim bồ câu thì đó là phản xạ mổ vào đĩa ở bên hông của lồng, những thứ này được nối với các thiết bị kỹ thuật cho phép có thể tự động đo sự vận động của các con vật thực nghiệm). Khi con vật (chim, chuột) được thả vào lồng, lúc đầu chưa biết nhấc chiếc đòn bẩy hay mổ vào đĩa. Trong trường hợp này, người làm thực nghiệm vứt các viên thức ăn cho chuột, mỗi khi nó di chuyển tới gần đòn bẩy. Sau đó chỉ vứt thức ăn khi con chuột chạm vào đòn bẩy (tức là phản xạ mà nhà nghiên cứu muốn hình thành ở chuột). Sự củng cố (vứt thức ăn) được tăng lên theo chiều hướng đến mức con chuột tự phát nhấn đòn bẩy mỗi khi nó có nhu cầu ăn. Trong loại phản xạ này, yếu tố củng cố (phần thưởng củng cố hay hình phạt) là tác nhân quan trọng, giúp con vật chủ động tạo ra các phản ứng (tức là các phản xạ). Điều B.F.Skinner lưu ý mọi người là trong các hành vi của động vật thực nghiệm (ấn đòn bẩy của chuột, mổ vào đĩa của chim bồ câu) có tác động đến môi trường xung quanh và là công cụ lấy thức ăn. Trong thực nghiệm này biến độc lập (biến thực nghiệm) là kích thích củng cố, còn biến phụ thuộc là tần số xuất hiện, tốc độ và cường độ phản ứng.

Sơ đồ thực nghiệm có thể được phức tạp hoá. Chẳng hạn, thay vì một đòn bẩy ta đặt hai chiếc và như vậy sẽ đặt chuột vào tình huống phải chọn lựa. Từ tập hợp đơn giản các phần tử, tạo thành những kế hoạch đa dạng điều khiển hành vi. Chẳng hạn, chuột nhấn đòn bẩy nhưng chỉ nhận được thức ăn khi và chỉ khi đèn sáng. Sau này khi có đèn sáng, tốc độ phản ứng tăng đáng kể. Hoặc là thức ăn chỉ đưa ra khi nhấn đòn bẩy với một lực nhất định. Sau này chuyển động đòi hỏi lực xuất hiện càng thường xuyên hơn. Có thể gắn chuyển động thành chuỗi (chẳng hạn như phản ứng đối với ánh sáng màu xanh dẫn đến sự xuất hiện tác nhân kích thích mới - ánh sáng màu đỏ, chuyển động đáp lại được củng cố). Nghiệm viên cũng có thể thay đổi thời gian và trình tự các củng cố tích cực và tiêu cực, thiết kế những "kế hoạch củng cố" (chẳng hạn, chỉ củng cố phản ứng đầu tiên mà cơ thể tạo ra sau một khoảng thời gian nhất định, hoặc chỉ củng cố phản ứng đầu tiên sau một số lượng phản ứng nhất định).

Từ kết quả các thực nghiệm kiểu trên, B.F.Skinner đã phát biểu luật lĩnh hội của mình: cường độ của hành vi tạo tác tăng lên nêu hành vi được kèm theo kích thích củng cố. Mặc dù để hình thành phản ứng nhanh chóng nhấn đòn bẩy, đòi hỏi phải có thực hành, nhưng dù sao thông số then chốt vẫn là củng cố. Tự thân việc thực hành không đem lại cái gì cả: nó chỉ tạo điều kiện xuất hiện củng cố mang tính bổ sung.

Luật lĩnh hội của B.F.Skinner khác với luận điểm của Thorndike và K.Hull. Nói chung B.F.Skinner không động chạm đến những hậu quả của củng cố như là đau - cảm giác dễ chịu hay hài lòng - không hài lòng như Thorndike đã làm. Ông cũng không cố gắng giải thích củng cố bằng những thuật ngữ giảm tác động của những động cơ như K.Hull. Hệ thống của Thorndike và K. Hull mang tính giải thích, còn hệ thống của B.F.Skinner là hoàn toàn mang tính mô tả.

Created by AM Word2CHM

1.5.2. Sự củng cố

B.F.Skinner dành trọn niềm tin và sức lực có thể có của mình cho sự củng cố hành vi. Trong mọi trường hợp, kể cả các thực nghiệm trên động vật và con người, trong bộ máy khái niệm của B.F.Skinner, phản ứng tạo tác và củng cố hành vi bao giờ cũng là hai khái niệm chủ yếu. Không có củng cố trực tiếp thì không thể có hành vi tạo tác. Có củng cố là có sự xuất hiện phản ứng. Xác suất xuất hiện phản ứng, tần số và cường độ phản ứng hoàn toàn tuỳ thuộc vào củng cố và cách củng cố. Theo B.F.Skinner, hậu quả của hành vi- những cái củng cố - là các lực kiểm soát rất mạnh mẽ. Vì vậy, ông cho rằng kiểm soát được củng cố thì kiểm soát được hành vi. Chẳng hạn, bằng cách kiểm soát củng cố, giáo viên có thể khuyến khích học sinh tuân thủ các quy tắc học đường về việc hút thuốc lá, nói tục.v.v. Do tầm quan trọng đặc biệt mà Skinner gán cho củng cố hành vi, nên chúng ta cần xét vấn đề này theo hai phương diện: vai trò quy định của củng cố đối với hành vi tạo tác của cá thể và nhóm; nguyên tắc và kỹ thuật củng cố. Chúng ta bắt đầu từ phương diện thứ hai: nguyên tắc và kỹ thuật củng cố.

**** Sự củng cố, phân loại và nguyên tắc***

Trở lại các thực nghiệm trên động vật của Thorndike và quy luật hiệu quả do ông phát hiện: bất kỳ hành vi nào tạo nên một kết quả thoả mãn trong một tình huống sẽ có xu hướng được lặp lại với tần số cao hơn khi tình huống đó xuất hiện. Như vậy ở đây xuất hiện quan hệ kép của hành vi: với kết quả của hành vi trước đó và với hậu quả của nó. Theo B.F.Skinner, kết quả quy định rất lớn sự lặp lại của hành vi đó. Loại và thời điểm của kết quả có thể củng cố hoặc làm suy yếu những hành vi tiếp theo. Sự củng cố là những kết quả làm cho hành vi được xuất hiện với tần số cao hơn, cường độ mạnh hơn. Vật củng cố là một kết quả nào đó mà củng cố hành vi tiếp sau nó. Quá trình củng cố có thể được phác hoạ theo sơ đồ sau:

Hành vi vật củng cố hành vi được lặp lại hay được cung cố

Trong hệ thống lý luận của B.F.Skinner, thuật ngữ củng cố được dùng với nghĩa điển hình như sau:

1. Cái củng cố là sự kiện kích thích mà nếu nó xuất hiện trong quan hệ nhất định với phản ứng thì có xu hướng duy trì hay tăng cường phản ứng, mối liên hệ kích thích - phản ứng hoặc mối liên hệ kích thích - kích thích.

Sự khen ngợi có thể là sự củng cố tốt. Nếu giáo viên khen ngợi phản ứng đúng đắn của học sinh, thì các em biết cô giáo đã củng cố một dạng hành vi đặc đặc biệt.

2. Nguyên tắc củng cố: liên quan đến việc tăng dần tần số phản ứng khi các kết quả nhất định tức thì theo sau nó. Kết quả theo sau hành vi phải phụ thuộc vào hành vi. Sự phụ thuộc này là việc tăng tần số hành vi có liên quan đến cái củng cố. Khi giáo viên củng cố hành vi đúng đắn của học sinh, họ đã làm tăng xác suất việc học sinh sẽ nhớ phản ứng và sử dụng nó trong tương lai, trong tình huống

tương tự.

3. Bảo đảm nhận ra phần thưởng từ sự củng cố. Những người không phải là nhà tâm lý học cũng có thể sử dụng "phần thưởng", cha - mẹ có thể mua cho con một que kem khi con "cư xử" ngoan ngoãn. Tuy nhiên, đó chưa hẳn là sự củng cố Nhà tâm lý học nhìn quá trình này theo cách khác. Họ tin rằng việc củng cố trở thành có hiệu quả khi áp dụng cho hành vi đặc biệt. Phải đảm bảo học sinh nhận ra rằng, mình được lời khen (phần thưởng) của cô giáo vì có cách giải quyết vấn đề hay có câu trả lời đúng cho câu hỏi. Nói cách khác, nhà tâm lý học, khi cử dụng củng cố phải tuỳ thuộc vào hành vi được củng cố, phải làm sáng tỏ hành vi được củng cố và tin cậy vào củng cố. Tức là phải làm cho học sinh nhận thấy giá trị của sự củng cố đối với kết quả của mình.

Một ví dụ đơn giản về củng cố: hãy hồi tưởng lại bạn là một cậu bé 10 tuổi, cha bạn thường xuyên bắt bạn phải giải một lô bài tập toán trong cả mùa hè, với cường độ lao động cật lực: làm việc đó hôm nay, làm trước khi cha về nhà v.v… Nhưng mẹ bạn, với sự hiểu biết hơn về hành vi con người, thấy cửa hàng có bán một loại kem mà bạn ưa thích, nhưng chúng lại đắt quá. Bà hứa mỗi tuần mua cho bạn một hộp kem sau khi bạn giải xong một số lượng nhất định bài tập. Đến cuối kỳ nghỉ hè, bạn sẽ giải bài tập thường xuyên mà không có sự ép buộc hay la rầy, đe doạ. Một minh hoạ đơn giản đã chứa đựng tất cả yếu tố mà những người đọc sách của B.F.Skinner tin tưởng nồng nhiệt. Điều này cũng chứng minh tại sao B.F.Skinner không hài lòng với mô hình Pavlov, như là một kỹ thuật giải thích tất cả mọi hành vi của chúng ta.

**** Các loại củng cố***

B.F.Skinner cho rằng, có hai loại củng cố tích cực và tiêu cực. Củng có tích cực là sự củng cố hành vi bằng cách thể hiện một kích thích mong muốn sau khi có một hành vi, còn củng cố tiêu cực, là củng cố liên quan đến các sự kiện (kích thích khó chịu) bị loại bỏ sau khi phản ứng đã được thực hiện. Củng cố tiêu cực cũng làm tăng cường hành vi mà chúng kéo theo. Có nghĩa là cả củng cố tích cực và tiêu cực, về phương diện chức năng, đều tăng cường hành vi. Không nên lẫn lộn củng cố tiêu cực với trừng phạt làm giảm hành vi điều mà chúng ta sẽ xem xét ở phần sau.

B.F.Skinner (1953) đã nhận thấy, một sự kiện là củng cố tiêu cực chỉ khi sự lấy chúng đi làm tăng việc thực hiện của phản ứng. Chẳng hạn, hãy xem những em thiếu niên đang chơi nhạc ầm ỹ trong phòng. Tình huống này là sự kiện khó chịu đối với cha mẹ, những người không ưa sự ồn ào và thích nghe nhạc dân ca hơn. Để làm giảm tiếng ồn khi trẻ chơi nhạc, cha mẹ mắng và doạ tắt nhạc. Nếu doạ ngừng chơi nhạc, thì hành vi không chơi nhạc ầm ĩ được củng cố tiêu cực.

**** Các kiểu củng cố***

B.F.Skinner đã kiểm tra các củng cố và phân loại theo sức mạnh của chúng.

Củng cố sơ cấp: Là những củng cố tác động đến hành vi mà không cần phải học tập: thức ăn, nước uống, tình dục. Đó là những củng cố tự nhiên.

Củng cố thứ cấp: Là những củng cố thu được sức mạnh củng cố vì chúng gắn với những củng cố sơ cấp. Chẳng hạn, nếu một trong những con bồ câu của B.F.Skinner mổ vào đĩa, đèn xanh bật lên, một giây sau những hạt lúa mì xuất hiện. Đèn xanh vẫn sáng và sau khi trắc nghiệm lại dần dần thu được tiềm năng củng cố của chính mình.

Củng cố được khái quát hoá: Một dạng của củng cố thứ cấp là những củng cố đạt được sức mạnh củng cố vì chúng đi kèm với một số củng cố sơ cấp. Theo Skinner, tiền minh hoạ cho loại củng cố này vì chúng dẫn dấn thức ăn, rượu và những thứ tích cực, sau đó nó trở thành củng cố khái quát

cho nhiều loại hành vi.

**** Các lịch trình củng cố***

Khi con người đang học một hành vi mới, họ sẽ học nó nhanh hơn, nếu hành vi mới được củng cố. Đó chính là củng cố liên tục. Khi hành vi mới đã được nắm vững, họ sẽ duy trì tốt hành vi đó, nếu thỉnh thoảng nó được củng cố. Đó là củng cố gián đoạn.

B.F.Skinner đã nhận ra hai loại lịch trình củng cố gián đoạn: củng cố theo khoảng thời gian và theo tỷ lệ. Củng cố theo khoảng thời gian liên quan đến việc củng cố xuất hiện vào những khoảng thời gian định trước. Chẳng hạn cô giáo có thể quyết định khen ngợi nếu học sinh trong lớp duy trì im lặng trong 5 phút một. Sau khi khen ngợi, không có củng cố nào được đưa ra cho đến khi 5 phút tiếp theo trôi qua. Lịch trình củng cố theo tỷ tệ, là củng cố xuất hiện sau một số lần phản ứng nhất định. Chẳng hạn, cô giáo có thể yêu cầu một học sinh làm 4 bài toán trước khi có hoạt động trò chơi. Nếu tỷ lệ chậm thay đổi thì một số lượng phản ứng có thể là kết quả của một số lượng các củng cố rất chậm.

Tầm quan trọng của củng cố và sự phát hiện các loại củng cố đã dẫn B.F.Skinner đến việc coi cái xảy ra đối với hành vi làm biến mất (vì lý do nào đó) một củng cố ổn định. Giáo viên không củng cố học sinh của mình vì từng phản ứng mong muốn mà chúng thể hiện. Chúng nhận được những phần thưởng mang tính định kỳ; công nhân nhận được phiếu lĩnh lương theo tuần hay theo tháng. Nhưng cả học sinh và công nhân đều tiếp tục hành động một cách thích hợp. Nguyên nhân là do hiệu quả của việc củng cố gián đoạn, đặc biệt là khái niệm về cách thức củng cố. Những nghiên cứu về 4 loại cách thức đã có những phát hiện phù hợp.

1. Tỷ lệ cố định trong đó củng cố phụ thuộc vào một số lượng phản ứng nhất định. Nếu cô giáo yêu cầu học sinh của mình thực hiện 30 bài tập chẳng hạn, trước khi chúng có thể làm điều gì đó, thì có lẽ tốt hơn là giáo viên đặt ra cho các em một tỷ lệ cố định.

2. Tỷ lệ thay đổi, trong đó số lượng phản ứng cần thiết để củng cố sẽ thay đổi từ củng cố này sang củng cố khác. Những phản ứng theo yêu cầu có thể thay đổi và đối tượng sẽ không bao giờ biết phản ứng nào sẽ được củng cố. Chẳng hạn, một số giáo viên không muốn chỉ nhìn thấy một đề án được hoàn thành. Họ yêu cầu nhìn thấy chúng trong những giai đoạn khác nhau của sự tiến bộ và cho điểm cái đã được làm.

3. Khoảng thời gian cố định, trong đó phản ứng gây ra củng cố sau một khoảng thời gian cố định. Trình tự sẽ như sau: củng cố - 20s - củng cố, củng cố - 20s - củng cố. Lưu ý rằng những phản ứng thực hiện trong khoảng thời gian dưới 20s không được củng cố. Thỉnh thoảng giáo viên thất bại trong khuôn mẫu mà họ đòi lớp học làm bài và sau đó 10 hay 15 phút lại yêu cầu học sinh phải trả lời. Học sinh biết điều đó và bắt đầu làm việc ngay trước khi giáo viên yêu cầu chúng một cách thích hợp.

4. Khoảng thời gian thay đổi, trong đó củng cố lại phụ thuộc vào thời gian và phản ứng, nhưng thời gian giữa các củng cố thay đổi. Trong ví dụ nêu trên, thay vì đợi 10 hay 15 phút trôi qua, giáo viên yêu cầu phản ứng vào những thời điểm khác nhau- ngay tức khắc, muộn hơn, hay giữa khoảng thời gian.

Sự củng cố liên tục sẽ tạo ra trình độ cao của phản ứng. Củng cố đứt quãng mặc dù tạo ra phản ứng chậm hơn nhưng kết quả là bền vững hơn đối với sự mất phản ứng. Cách thức theo tỷ lệ cần được sử dụng để phát động trình độ cao của phản ứng nhưng sự mệt mỏi có thể cản trở việc thực hiện. Tỷ lệ cố định là phổ biến trong giáo dục. Chúng ta củng cố học sinh của mình vì những bài làm, bài tập và thi. Tuy nhiên, sau khi học sinh phản ứng và nhận được củng cố thì hành vi giảm nhanh và hiệu quả học tập bị ảnh hưởng (B.F.Skinner. 1953). Cách thức theo khoảng thời gian tạo ra hành vi ổn định nhất.

B.F.Skinner (1968) đã tổng kết ý nghĩa của những trình tự củng cố đối với giáo dục như sau:

Học sinh sẽ ít lệ thuộc vào việc củng cố thường xuyên và ngay lập tức, nên chúng biết rằng chúng bị kiểm soát bởi củng cố đứt quãng. Nếu tỷ lệ các phản ứng được củng cố (trong cách thức tỷ lệ cố định hay tỷ lệ thay đổi) bị giảm đều đặn, có thể đạt được trạng thái tại đó hành vi được duy trì một cách không xác định bởi số lượng củng cố ít đến mức ngạc nhiên.

**** Sự trừng phạt***

Cái gì sẽ xảy ra khi giáo viên huỷ củng cố tích cực (trẻ không được xem phim) hoặc quy định một điều gì đó khó chịu (quở trách)? B.F.Skinner tin rằng hai điều kiện này sẽ tạo ra sự trừng phạt.

Trừng phạt là sự thể hiện một sự kiện không thích thú hoặc di chuyển một sự kiện tích cực sau một phản ứng và làm giảm tần số của phản ứng đó.

Sự trừng phạt liên quan tới hai sự kiện:

1. Một cái gì đó khó chịu xuất hiện sau phản ứng. Nó được gọi là kích thích khó chịu. Chẳng hạn, bà mẹ có thể quở trách đứa con đang la hét, giáo viên có thể khiển trách học sinh nói chuyện trong lớp. Trong trường hợp này, một điều gì đó khó chịu theo sau hành vi.

2. Một điều gì đó tích cực biến mất sau hành vi. Đứa trẻ mắng một em bé hơn trong khi chơi có thể bị đuổi ra khỏi lớp. Một cậu thiếu niên vi phạm luật giao thông, có thể không được sử dụng xe máy trong những buổi sau. Trong cả hai trường hợp, một điều gì đó khó chịu kéo theo hành vi không mong muốn.

Sự khác nhau giữa trừng phạt và củng cố là trừng phạt thường có ý đồ làm giảm một kiểu hành vi nhất định, còn củng cố làm tăng cường hành vi.

Mặc dầu trừng phạt là hợp lý trong một số tình huống. Tuy nhiên, nhiều hình thức trừng phạt khác có thể gây tổn thương về tâm lý cho trẻ em. Bằng trừng phạt, chúng ta có thể buộc học sinh đọc sách, nghe giảng và thực hiện trắc nghiệm. Nhưng nếu các hoạt động đó là không thú vị thì chúng thường kèm theo các kết quả không mong muốn.

Những học sinh chịu sự kiểm soát bởi trừng phạt thường có các phương pháp tránh và lẩn trốn các kích thích khó chịu: đến muộn, chúng trở thành người nói dối, phát sinh các chứng sợ nhà trường, giả vờ ốm. Đơn giản là chúng "tránh gặp mặt" giáo viên và mọi thứ mang tính chất giáo dục chúng.

Các hệ thống dạy học, các tài liệu đa chức năng dễ dàng đưa ra một số câu trả lời học sinh sẽ không học trừ phi củng cố tích cực… Học sinh ghi nhớ cái gì xảy ra trong lớp và chuyển việc học sang tình huống mới vì hậu quả hành vi của chúng trong lớp. Nếu chúng ta trình bày tài liệu một cách máy móc và không tạo cơ hội cho học sinh phản ứng nhằm mục đích mà chúng ta có thể củng cố các phản ứng này thì nhà trường trở nên không có ý nghĩa đối với học sinh. Dạy học sẽ trở lên dễ chịu, giáo viên càng thành công hơn và quan hệ giáo viên - học sinh tích cực hơn khi giáo viên bãi bỏ các kỹ thuật gây khó chịu và thiết kế các biện pháp trừng phạt thoả mãn từng cá nhân đối với học sinh (B.F.Skinner.1968).

B.F.Skinner tin rằng sự củng cố tích cực để thay đổi hành vi là có hiệu quả hơn so với trừng phạt. Ông khẳng định quan điểm của mình bằng một khối lượng đáng kể những nghiên cứu thực nghiệm trên động vật và người.

Created by AM Word2CHM

1.5.3. B.F.Skinner và công nghệ hành vi

Quay trở lại bộ ba: Kích thích hành vi củng cố hành vi lặp lại (S r s R). Đây chính là chìa khoá để B.F.Skinner mở rộng lý luận của mình sang nhiều lĩnh vực khác nhau của đời sống xã hội, phát triển nó trở thành công nghệ hành vi.

Cần nói ngay rằng, tư tưởng công nghệ hành vi là một bước tiến bộ rất lớn trong tâm lý học, nó phản ánh xu thế tất yếu của sự phát triển khoa học. Trong nhiều lĩnh vực: vật lý, sinh học, kỹ thuật v.v… Công nghệ đã trở thành lẽ sống thời đại. Vì vậy việc chuyển công nghệ vào trong tâm lý học là sự nhạy cảm của Skinner trước đòi hỏi của xã hội. Vậy ông đã giải quyết vấn đề này như thế nào?

B.F.Skinner đã đề xuất chương trình kiểm soát hành vi- công nghệ hành vi, trong đó ông cố gắng đưa những phát minh trong phòng thí nghiệm của mình vào cuộc sống của toàn xã hội. Điều này được thể hiện trong tiểu thuyết "Watson hai".

Năm 1948 B.F.Skinner xuất bản cuốn tiểu thuyết "Watson hai", trong đó mô tả cuộc sống của một cộng đồng nông thôn có hàng nghìn người. Mỗi khía cạnh của cuộc sống trong cộng đồng này đều được kiểm soát bằng củng cố tích cực.

Cuốn sách đã nhận được cả lời khen và tiếng chê trong giới báo chí. Trước những năm 60, cuốn sách chỉ bán được vài nghìn bản, nhưng vào những năm 90, năm B.F.Skinner mất đã bán được gần 2,5 triệu cuốn.

Xã hội được mô tả trong tiểu thuyết của B.F.Skinner và chính đề xuất mang tính nền tảng của B.F.Skinner rằng, thực chất mọi người đều giống như những chiếc máy, đã phản ánh đỉnh cao của sự phát triển lâu dài của khuynh hướng tư tưởng này từ Galilée và Newton đến những nhà thực nghiệm Anh và sau đó đến J.Watson. "Nếu chúng ta định áp dụng những phương pháp khoa học vào những vấn đề của con người, thì cần phải công nhận rằng, hành vi bị quy định và tuân theo những quy luật nhất định, rằng cái mà con người làm, là kết quả của những điều kiện nhất định, và nếu những điều kiện đó đã biết, thì hoàn toàn có thể dự báo và ở mức độ nào đó xác định được cả những hành động".

**** Thay đổi hành vi***

Thay đổi hành vi: Sử dụng kích thích tích cực để kiểm soát hay thay đổi hành vi của cá nhân hay nhóm.

Chương trình của B.F.Skinner cho xã hội dựa vào củng cố tích cực đã tồn tại chỉ ở bình diện lý thuyết, nhưng việc kiểm soát hay thay đổi hành vi của mọi người hay nhóm nhỏ trên thực tế lại được triển khai rộng rãi. Thay đổi hành vi thông qua củng cố tích cực là một trong những phương pháp phổ biến nhất trong các bệnh viện tâm thần, trong nhà máy, nhà trường, các cơ sở giáo dục cải tạo, nơi nó được sử dụng để thay đổi hành vi bất thường hay không mong muốn, làm cho hành vi dễ chấp thuận hơn. Thay đổi hành vi tác động đến mọi người cũng giống như phương pháp điều kiện hoá tạo tác thay đổi hành vi của con chuột hay chim bồ câu, bằng cách củng cố hành vi mong muốn và không củng cố

những hành vi không mong muốn.

Chúng ta hãy hình dung một đứa trẻ có biểu hiện Hysteric, để nhận được thức ăn hay thu hút sự chú ý của mọi người đến bản thân. Nếu cha mẹ thoả mãn đòi hỏi của trẻ, thì bằng cách đó sẽ củng cố hành vi không mong muốn. Khi thay đổi hành vi như dậm chân, khóc lóc không được nhận sự củng cố. Củng cố chỉ đưa ra đối với hành vi mong muốn và chấp nhận được. Qua một thời gian nhất định, hành vi của trẻ thay đổi, vì việc thể hiện tính cách của mình sẽ không bao giờ dẫn đến kết quả mong muốn.

Điều kiện hoá tạo tác và củng cố được áp dụng cả tại nơi làm việc, nơi mà việc thay đổi hành vi được sử dụng rộng rãi để làm giảm số ngày bỏ làm việc hay lạm dụng giấy nghỉ ốm, cũng như để cải thiện hiệu xuất làm việc và củng cố kĩ thuật an toàn lao động. Các phương pháp thay đổi hành vi cũng được áp dụng để dạy những kỹ xảo, thói quen làm việc.

Các chương trình thay đổi hành vi đã chứng minh hiệu quả của mình trong thời gian sử dụng chúng, nhằm mục đích thay đổi hành vi bệnh nhân trong các bệnh viện tâm thần. Do có hành vi tích cực, bệnh nhân nhận được phần thưởng dưới hình thức huy hiệu, chúng có thể được đổi thành một ưu tiên hay tiền; hành vi phá hoại hay tiêu cực thì không được thưởng. Dần dần sẽ thấy sự thay đổi tích cực trong hành vi bệnh nhân. Khác với các phương pháp lâm sàng truyền thông, ở đây những gì diễn ra trong ý thức bệnh nhân được coi như không khác gì so với trường hợp con chuột trong chiếc lồng Skinner. Sự quan tâm chỉ tập trung đến hành vi bên ngoài và sự củng cố tích cực.

B.F.Skinner và những người theo ông đã tiến hành một khối lượng công việc đồ sộ về vấn đề học tập, chẳng hạn như về vai trò của trừng phạt trong lĩnh hội kĩ xảo, tác động của những hệ thống củng cố khác nhau, mức độ tắt dần của điều kiện hoá tạo tác, sự hiện diện của củng cố thứ cấp.

Mặc dầu B.F.Skinner đưa ra lý thuyết của mình vào những năm mà điều kiện hoá cổ điển Pavlov đã nổi tiếng và có ảnh hưởng lớn, nhưng ông đã chứng minh rằng, môi trường có ảnh hưởng lớn hơn đến việc học tập và hành vi so với nhận định của Pavlov. Khi giải thích về điều kiện hoá tạo tác, ông đã giả thiết rằng môi trường (cha-mẹ, giáo viên, bạn bè) phản ứng để với hành vi chúng ta theo hướng hoặc là củng cố, hoặc là giảm thiểu hành vi.

Môi trường giữ chìa khoá để hiểu hành vi. Đối với B.F.Skinner, hành vi là một chuỗi nhân quả của 3 mắt xích:

1. Thao tác được thực hiện trong cơ thể do có sự thiếu thốn - (học sinh đến trường không ăn sáng).

2. Một số điều kiện bên trong - (học sinh đói).

3. Loại hành vi - (hành vi quay cóp trong lớp).

Chẳng hạn với một học sinh thờ ơ và thiếu hứng thú trong lớp. B.F.Skinner chế diễu những ai nói rằng học sinh đó không có động cơ. Điều đó có nghĩa là gì? Về mặt hành vi chúng ta giải thích điều đó ra sao? Vấn đề là ở chỗ giáo viên và các chuyên gia tư vấn học tập cần tìm ra nguyên nhân ở mắt xích thứ hai: điều kiện bên trong nào đó, nhưng câu trả lời lại ở mắt xích thứ nhất: có điều gì đó đã xảy ra đối với học sinh như chưa ăn sáng, có vấn đề về sức khoẻ, bực mình đối với cha mẹ v.v…

**** Dạy học chương trình hoá***

Ngày 11/01/1953, sau khi dự giờ số học trong nhà trường nơi con mình đang học, B.F.Skinner đã tỏ ra thất vọng- như lời ông viết trong lý lịch tự thuật. "Bất thình lình tôi cảm thấy mình có lỗi, giáo viên đã phá hỏng tất cả những gì mà chúng tôi đã biết về học tập". Do tác động của bức tranh này B.F.Skinner đã bắt đầu suy nghĩ về các nhân tố củng cố có thể sử dụng để cải thiện việc dạy những

môn học trong nhà trường và thiết kế ra hàng loạt máy dạy học. Như vậy đã xuất hiện một khuynh hướng gọi là dạy học theo chương trình. Sự phát triển nhanh chóng của nó đã đáp ứng đòi hỏi của kỷ nguyên cách mạng khoa học kỹ thuật. Nhưng bản thân ý tưởng về việc tối ưu hoá dạy học và sử dụng những máy móc đặc biệt nhằm mục đích đó đã không được gắn chặt với một lý thuyết tâm lý học thống nhất nào. Khác với các hệ thống tâm lý học khác, lý thuyết của B.F.Skinner có thể hướng hoạt động tìm kiếm trong dạy học theo chương trình nhờ nó đã đưa ra nguyên tắc phân chia quá trình giải quyết nhiệm vụ học tập thành những thao tác riêng rẽ, mỗi thao tác được kiểm soát bằng củng cố, được dùng làm tín hiệu mối liên hệ ngược.

Chúng ta đã nhận thấy rằng khái niệm của B.F.Skinner về hành vi tạo tác như một kiểu "điều kiện hoá đặc biệt" vốn bắt nguồn từ E.L.Thorndike: động tác vận động được thực hiện một cách hỗn độn và được sắp xếp sau một tập hợp các lần thử ngẫu nhiên, nhờ đó rốt cục cơ thể hoặc là cảm thấy thoả mãn hoặc cảm thấy khó chịu. Những trải nghiệm tổng quát mang tính kết quả đó (thực hiện chức năng tín hiệu của mối liên hệ ngược) được E.L.Thorndike đưa về thời điểm kết thúc của quá trình chỉ được kiểm soát trong phạm vi của thời điểm đó, trong khi những hành động diễn ra từ trước (những thao tác) lại không chịu sự kiểm tra nào, nói cách khác là không bị điều khiển.

Những hiệu chỉnh cơ bản mà B.F.Skinner đưa vào sơ đồ E.L.Thorndike gắn liền với việc chia nhỏ hành vi tạo tác thành các phần tử đơn giản nhất như là đơn vị của quá trình hành vi (học tập). Điều đó cho phép biến từng bộ phận của quá trình thành đối tượng điều khiển. Từ đây mà có điều kiện lập chương trình cho cả quá trình trong suốt thời gian nó diễn ra mà thiếu điều này thì những máy móc trong dạy học là không thể áp dụng được. Cùng với điều đó "Công nghệ dạy học B.F.Skinner" đã đưa ý tưởng đặc trưng cho toàn bộ Thuyết hành vi về sự đồng nhất của các cơ chế điều chỉnh hành vi ở tất cả các thực thể sống vào lý thuyết và thực hành dạy học. Ông giả thiết rằng, dường như không tồn tại những khác biệt cơ bản giữa học tập ở người và đông vật có xương sống.

Tính chất sai lầm của luận điểm này đặc biệt bộc lộ rõ trong cách giải thích B.F.Skinner về những dạng hoạt động tâm lý cấp cao mà từ thời xa xưa người ta đã coi là tài sản riêng của con người, đó chính là những hành động ngôn ngữ.

**** Hành vi ngôn ngữ***

B.F.Skinner khẳng định rằng những âm thanh được cơ thể con người tạo ra trong quá trình nói cũng là một dạng của hành vi mà đó chính là hành vi ngôn ngữ. Chúng là những phản ứng, có thể được củng cố bằng những âm thanh khác hay những cử chỉ giống hệt như chuột nhấn vào đòn bẩy được củng cố bằng nhận được thức ăn.

Đối với hành vi ngôn ngữ đòi hỏi phải có hai người tương tác với nhau - người nói và người nghe. Người nói phản ứng bằng cách nhất định- điều đó có nghĩa là họ phát âm. Người nghe có thể điều chỉnh hành vi tiếp theo của người nói bằng cách thể hiện sự củng cố, không có củng cố hay trừng phạt - tùy theo cái gì được nói ra.

Chẳng hạn, mỗi lần khi người nói dùng một từ nhất định, người nghe cười, bằng cách đó anh ta làm tăng xác suất người nói tiếp tục sử dụng từ được củng cố. Nếu người nghe phản ứng với từ đó bằng cách nhíu mày hay có nhận xét tiêu cực anh ta làm tăng xác suất người nói trong tương lai sẽ tránh sử dụng nó. Những ví dụ như vậy có thể thấy trong hành vi của phụ huynh, khi họ dạy con của họ nói. Những từ hay biểu hiện không được phép, cách sử dụng từ sai, phát âm sai đều gây phản ứng, về gốc rễ khác với phản ứng mà những câu nói lịch sự, sự áp dụng đúng và phát âm chính xác gây ra. Như vậy trẻ học được cách nói dùng - ít nhất ở trình độ mà cha mẹ hay người giáo dục làm chủ ngôn ngữ.

Vì ngôn ngữ là hành vi. Nó cũng chịu sự củng cố, dự báo và điều khiển giống như bất kỳ hành vi nào khác. B.F.Skinner đã tổng kết những kết quả nghiên cứu của mình trong cuốn sách "Hành vi ngôn ngữ" (Verbal Behavior.1957).

Nhà ngôn ngữ học Mĩ Chômxki đã phê phán B.F.Skinner. Ông vạch rõ rằng những cố gắng giải thích sự nảy sinh ngôn ngữ kiểu các phản ứng tạo tác của con chuột nhấn đòn bẩy không những không phù hợp với cách lý giải ngôn ngữ học như là một hệ thống đặc biệt mà còn làm vô nghĩa các khái niệm then chốt đối với Thuyết hành vi về kích thích, phản ứng, củng cố. Sự tranh luận giữa Nhà ngôn ngữ học Chômxki và Nhà hành vi B.F.Skinner đã bóc trần xung đột sâu sắc giữa hai khuynh hướng trong việc nhận thức yếu tố quy định tâm lý con người.

Chủ nghĩa thực chứng cực đoan của B.F.Skinner và sự phủ nhận tất cả các lý thuyết đã gây lên sự phản đối nhiều nhất chống lại Thuyết hành vi của B.F.Skinner. Những người phản đối B.F.Skinner khẳng định rằng không thể quy tất cả các cấu trúc lý thuyết về con số không. Vì các chi tiết của thực nghiệm cần được hoạch định từ trước, nên điều đó tự thân đã chứng minh cho việc xây dựng chí ít là một lý thuyết đơn giản nhất. Người ta cũng nhận thấy rằng ở mức độ nào đó, việc B.F.Skinner chấp nhận những nguyên tắc nền tảng hình thành phản xạ có điều kiện với tư cách là cơ sở cho hoạt động của mình cũng là việc làm mang tính lý luận.

Có người lên án ông đã loại bỏ bản chất con người, thậm chí loại bỏ cả con người trong các công trình nghiên cứu của mình. Sự thực là, Skinner đã kiên quyết loại bỏ con người bé xíu con người bên trong, con người Homuculus chiếm đoạt cả thần thánh trong mỗi con người, chứ không loại trừ con người hiện thực, với các hành vi và hoàn cảnh sống thực của nó. Những ai có đóng góp vào việc xây dựng nền tâm lý học khách quan đều phải kính trọng và quan tâm đến tư tưởng đó vì muốn có nền tâm lý học khách quan cần phải đoạn tuyệt với "cái tâm lý thần bí" xuất hiện trước và từ đâu đó đến. Tuy nhiên, con người trong các công trình của Skinner, dù có chủ động trước hoàn cảnh và trước hành vi của mình, cũng chỉ là con người cá thể, con người cơ thể. Về phương diện này Skinner cũng bị hạn chế như các bậc tiền bối khác của Thuyết hành vi (Phạm Minh Hạc. 2002).

Phạm vi hạn hẹp những nghiên cứu hành vi trong các phòng thí nghiệm B.F.Skinner (nhấn đòn bẩy hay mổ vào chìa khoá) cũng không tránh được phê phán. Những người phản đối lý thuyết của B.F.Skinner đã khẳng định rằng cách tiếp cận này đơn giản đã bỏ qua nhiều khía cạnh của hành vi.

Mặc dù bị phê phán, B.F.Skinner vẫn là thủ lĩnh không thể bàn cãi và người anh hùng của Tâm lý học hành vi - ít nhất là trong vòng 30 năm tâm lý học Mĩ đã hình thành và phát triển do ảnh hưởng của những công trình của B.F.Skinner nhiều hơn của bất kỳ công trình nào của nhà tâm lý khác.

Năm 1958 Hiệp hội tâm lý học Mĩ đã tặng B.F.Skinner huy chương "Vì có đóng góp vĩ đại vào sự phát triển khoa học" và nhận xét rằng "ít có nhà tâm lý học Mĩ nào lại có tác động sâu sắc đối với sự phát triển tâm lý học và giáo dục những nhà khoa học trẻ có nhiều triển vọng như vậy". Năm 1968 Skinner đã nhận được huân chương nhà nước, một phần thưởng cao nhất mà chính phủ Mĩ tặng vì có đóng góp cho khoa học. Năm 1971 Quỹ tâm lý học Mĩ đã dành cho ông huy chương vàng, ảnh của ông đã xuất hiện trên bìa của tạp chí Time. Năm 1990 ông được đưa vào Bảng vàng danh dự của Hiệp hội tâm lý học Mĩ vì có đóng góp to lớn trong tâm lý học.

Created by AM Word2CHM

1.6. THUYẾT HÀNH VI XÃ HỘI VÀ THUYẾT HỌC TẬP XÃ HỘI

Chúng ta đã thấy Thuyết hành vi có lịch sử lâu dài. J.Watson đã cất tiếng nói ủng hộ sự thay đổi "Tinh thần thời đại" trong tâm lý học Mĩ khi đấu tranh chống lại cách tiếp cận duy tâm và chính thức khẳng định khoa học khách quan về hành vi. Bước quyết định đó đã đánh dấu sự khởi đầu của kỷ nguyên mới trong tâm lý học Mĩ.

Sau đó là thời kỳ hình thành các khuynh hướng mới của Thuyết hành vi. Năm mươi năm sau khi công bố bài viết của J.Watson, B.F.Skinner đã kỉ niệm sự kiện đó bằng bài viết nhan đề "Thuyết hành vi qua 50 năm" (1963), trong đó ông khẳng định sự tiến bộ trong tâm lý học thực nghiệm ở Mĩ phần nhiều là nhờ ảnh hưởng của Thuyết hành vi.

Tuy nhiên, bất chấp sự nổi tiếng và tầm vực ảnh hưởng rộng lớn, Thuyết hành vi vẫn bị nhiều nhà tâm lý học, bao gồm cả những người tự coi mình là người theo Thuyết hành vi chỉ trích. Họ nghi ngờ tính hợp lý của việc phủ nhận các quá trình tâm lý của Thuyết hành vi, từ đó hình thành một khuynh hướng mới, đó chính là thuyết học tập xã hội hay cách tiếp cận hành vi - xã hội. Sự kiện này đã đánh dấu bước khởi đầu của cuộc cách mạng nhận thức trong tâm lý học. Đánh dấu giai đoạn thứ ba trong sự phát triển của Thuyết hành vi như là một trường phái tư duy khoa học, mang tên là Thuyết hậu hành vi mới.

Bắt đầu vào khoảng những năm 60, trong tâm lý học đã hình thành xu hướng giải phóng Thuyết hành vi khỏi "Vũng lầy hạn hẹp, có cách tiếp cận mềm dẻo hơn đối với khái niệm về các quá trình nhận thức" (Brunơ, 1982, tr 42). Hiện nay ý thức đã quay trở lại tâm lý học một cách đầy đủ. Đúng như mong đợi, B.F.Skinner đã phê phán khuynh hướng này và nhấn mạnh rằng: "Thuyết duy tâm đã quay trở lại giống như cơn lũ lụt… đã trở thành mốt khi đặt từ "nhận thức" ở khắp mọi nơi có thể được". Trong số các trào lưu đưa khái niệm ý thức vào làm thay đổi bản chất của Thuyết hành vi, có các công trình của nhà tâm lý học J.Mid và của các nhà hành vi mới A.Bandura và Đ. Rotter.

1.6.1. Thuyết hành vi xã hôi của J. Mid
1.6.2. Thuyết nhân thức xã hôi của Albert Bandura
1.6.3. Thuyết hoc tâp xã xã hôi của D.Rotter

Created by AM Word2CHM

1.6.1. Thuyết hành vi xã hội của J. Mid

Nhà tâm lý học J.Mid (1863-1931) làm việc ở Đại học tổng hợp Chicagô, một trung tâm của Tâm lý học chức năng, đã tính đến tính độc đáo quyết định luận hành vi con người trong lý thuyết của mình gọi là Thuyết hành vi xã hội. Ông là nhà lý thuyết hàng đầu của khuynh hướng mà theo sự chứng kiến A.Poiza thì "khoảng một nửa các nhà xã hội học Mĩ đã học cách tiếp cận và lý thuyết của ông". Khuynh hướng này không có tên gọi xác định. Để ký hiệu nó, đôi khi người ta sử dụng các thuật ngữ như: "Lý thuyết vai trò", "Truyền thống Chicagô" (vì các thủ lĩnh là J.Mid, J.Diwey và Park làm việc ở Đại học tổng hợp Chicagô).

Sự gần gũi của ông với Thuyết hành vi được xác định ở chỗ, theo J.Mid tâm lý cần được giải thích bằng các thuật ngữ hành vi quan sát được một cách khách quan. Đồng thời J.Mid đã phê phán hai thái độ của Thuyết hành vi chính thống: Chủ nghĩa cá nhân và Thuyết chống các quá trình tâm lý bên trong. Ông đã đưa ra quan điểm về tính chất có sẵn ngay từ đầu của hành vi xã hội. Để phản bác các thái độ đó J.Mid viết: "Chúng tôi cố gắng giải thích hành vi cá nhân bằng các thuật ngữ hành vi có tổ chức của nhóm xã hội. Không giải thích được hành động xã hội nếu nó được thiết kế từ các kích thích và phản ứng. Nó phải được lấy như một chính thể cơ động, mà không có một bộ phận nào của nó lại được xem xét và nhận thức một cách tự thân".

J. Mid cho rằng thiếu sót của J.Watson thể hiện ở chỗ đã quy "thế giới được thể nghiệm" về sự thích ứng mang tính chất thần kinh - cơ, trong khi cần phải chấp nhận hành động của nhóm có một ý nghĩa đặc biệt, khác với phản ứng kiểu thử và sai hay phản xạ.có điều kiện làm xuất phát điểm. Những hình thức giao tiếp đơn giản có cả ở động vật mà Darwin đã chỉ rõ trong khi phân tích các vận động biểu cảm của chúng. Ở người, hành động cá thể trong thành phần của hành động nhóm được biến thành "cử chỉ có ý nghĩa" hay biểu tượng. Vậy tính độc đáo của vận động biểu cảm của người là ở đâu? Điều đó thể hiện ở chỗ nó hướng vào cá thể khác nhằm tạo ra ở người này một phản ứng mong muốn và cũng gây ra phản ứng như vậy ở người tạo ra nó nhưng dưới hình thức ẩn.

Nội dung của cử chỉ (một hình thức tiện lợi để thực hiện nó là vận động của các cơ quan ngôn ngữ) quy định phản ứng này hay khác của người có cử chỉ. Nhưng để đoán trước hành vi của người nhận (vì cử chỉ được tạo ra nhằm mục đích tác động đến hành vi này) "người gửi" cần chiếm vị trí của người nhận và nhận về mình vai trò của người này. Trong khi đó, do trong quá trình giao tiếp, tác giả của cử chỉ buộc phải tính đến sự tri giác tín hiệu của mình bởi những người khác, nên anh ta bắt đầu nhìn mình bằng con mắt của người khác, tức là nhìn nhận bản thân như là một khách thể xã hội. Trong giao tiếp với người khác, không chỉ xuất hiện khả năng suy nghĩ bằng các khái niệm trừu tượng mà còn có điều kiện nhận thức bản thân với tư cách là một con người đặc biệt, khác với những cá thể khác. Cái tôi của con người - sản phẩm của "kinh nghiệm xã hội". Lúc đầu kinh nghiệm này được lĩnh hội trong các trò chơi trẻ em. Khi chơi dường như trẻ bị phân thân: nó thực hiện các vai khác nhau mà nhờ đó nó tách mình ra khỏi những người khác, đồng thời lại đứng ở vị trí của họ, học cách nhìn mình từ bên ngoài. Trọng trò chơi có quy tắc, nó nhìn nhận cá tính bản thân không phải từ góc độ từng cá nhân

riêng lẻ mà từ góc độ tâm thế khái quát "phi cá nhân" (các chuẩn mực, giá trị) của cả nhóm mà cá nhân đó phụ thuộc. Để ký hiệu các tâm thế này, J.Mid đã đưa ra khái niệm "Một cá thể khái quát khác". Dưới dạng "Một cá thể khái quát khác", quá trình xã hội bên ngoài quy định thế giới bên trong của trẻ. J.Mid đã gán vai trò quyết định cho hành vi theo vai của trẻ. Khác với cá nhân theo thuyết Freud (coi đặc điểm tâm lý con người là các sang chấn từ thời trẻ con bị quy định trước) ông không thừa nhận bất kỳ cái gì có sẵn từ đầu. Thế giới bên trong của nhân cách được sinh ra trong hành động nhóm. Ngay từ đầu, ý thức cá nhân đã mang tính chất liên nhân cách. Điểm xuất phát của nó không phải là phương pháp nội quan mà là khả năng cá nhân nhìn nhận mình "từ bên ngoài", tri giác mình như là một khách thể của "Người khác khái quát". Khả năng này được hình thành trong giao tiếp với người khác.

Đó là những nguyên tắc giải thích mới so với các sơ đồ lý thuyết đã có. Nó cuốn hút trí tuệ của các nhà tâm lý học Mỹ - cả các Nhà hành vi và các Nhà hành vi mới. Cái tâm lý trong con người (khác với với động vật có xương sống) được lý giải qua các yếu tố quy định như hành vi theo vai, giao tiếp tượng trưng, "Người khác khái quát". Những cách tân về lý thuyết này đã chuyển việc phân tích hành vi cá nhân sang hướng nghiên cứu sự phụ thuộc của nó vào các nhân tố xã hội chứ không phải vào nhân tố có nguồn gốc sinh học. Nhưng dù sao lý thuyết của J.Mid cũng không giải quyết được những vấn đề mà nó đặt ra. Không chỉ vì các luận điểm lý luận của nó không được tác giả chuyển từ ngôn ngữ triết học sang ngôn ngữ tâm lý học thực nghiệm và không "làm việc" ở cấp độ các phương pháp cụ thể. Trong tâm lý học M những năm 50-60, xuất hiện một phong trào lớn chuyển tư tưởng của J.Mid từ ngôn ngữ tư biện sang ngôn ngữ thực nghiệm. Điểm yếu trong lý thuyết của J.Mid là do các nguyên nhân phương pháp luận.

J.Mid xuất phát từ quan niệm duy tâm về xã hội, lịch sử, văn hoá. Bức tranh xã hội trong sơ đồ của ông bị bao trùm bởi tương tác của các cá nhân đảm nhiệm các vai trò khác nhau. Quá trình xã hội bị quy giản về "giao tiếp đơn thuần", trong khi đó cơ sở hiện thực của nó là các mối liên hệ thực tiễn của mọi người, bị quy định bởi những điều kiện kinh tế - xã hội cụ thể.

Một lý thuyết cũng không kém phần phức tạp về phương pháp luận giống như thuyết của J.Mid là thuyết Gari Xaliven, nhà tâm thần học Mĩ (1892-1949). Người ta thường coi ông gần gũi với các nhà Phân tâm mới. Trong khi đó các quan điểm tâm lý của ông lại gần gũi với Thuyết hành vi xã hội.

Theo Xaliven, nhân cách là sản phẩm của các quan hệ liên nhân cách và chỉ tồn tại trong hệ thống các quan hệ này. Cùng với nhân cách thực còn có thể đưa vào hệ thống này nhân cách ảo, nhân cách giả, nhân cách tưởng tượng. Trong sự phát triển nhân cách có ba quá trình:

1. Động thái - các quan hệ (thân thiện, thù địch) của cá nhân với những người khác và đối với bản thân.

2. Sự cá nhân hoá - các hình ảnh trong đó những người này và cá nhân được ý thức.

3. Các quá trình nhận thức.

Protakcic là một kiểu tri giác trẻ em khi dòng ý tưởng được chủ thể trải nghiệm trực tiếp. Paratakcic: là quá trình liên kết các ý tưởng không liên quan đến lôgíc ý nghĩa của chúng. Xaliven gọi mối liên hệ lôgíc đặc trưng cho phương pháp tư duy là Cintakcic. Trong trường hợp này các thuật ngữ con người sử dụng có nội dung ổn định và hợp lý hơn, vì tất cả các thành viên của quá trình giao tiếp điều hiểu giống nhau.

Mục đích của các hành vi con người được xem xét trong việc tránh căng thẳng được tạo ra bởi cảm giác lo âu và trẻ bị lây nhiễm từ người lớn (đặc biệt là từ mẹ). Khi thoát khỏi cảm giác này (khi mắc bệnh tâm thần nhờ sự giúp đỡ của bác sỹ) cá nhân đạt được trạng thái cân bằng (cân bằng nội

môi). Bằng cách đó yếu tố quyết định mà nhu cầu cơ thể vốn có (nội cân bằng) đã đưa các động cơ và mục đích hành vi xã hội của nhân cách vào một khởi nguyên xác định.

Created by AM Word2CHM

1.6.2. Thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura

Thuyết nhận thức xã hội của A.Bandura là một hình thức ít cực đoan hơn so với Thuyết hành vi của Skinner. Nó phản ánh sự hồi phục chú ý của tâm lý học đến các nhân tố nhận thức. Cách tiếp cận cơ bản của Bandura dựa vào Thuyết hành vi. Những nghiên cứu của ông dựa vào sự quan sát hành vi của những nghiệm thể trong quá trình tương tác. Ông không sử dụng phương pháp nội quan và đánh giá đúng vai trò của củng cố trong sự hình thành hay thay đổi hành vi.

Tuy nhiên, hệ thống của A. Bandura không chỉ mang tính chất hành vi mà còn mang cả tính chất nhận thức. Ông đã nhấn mạnh ảnh hưởng của những tâm thế như niềm tin, kỳ vọng, hướng dẫn đến sơ đồ củng cố bên ngoài. Theo A.Bandura phản ứng hành vi không vận hành một cách tự động bởi tác nhân kích thích bên ngoài như đã xảy ra trong Rôbôt hay máy móc. Ngược lại, phản ứng đối với kích thích là những phản ứng tự kích hoạt. Con người chấp nhận củng cố dương tính một cách có ý thức, họ dự báo nhận được nó trong điều kiện có hành vi tương ứng.

Bandura sinh năm 1925, ở Canađa, tại một thành phố bé đến nỗi trong ngôi trường địa phương chỉ có vẻn vẹn 20 học sinh và hai giáo viên. Sau khi tốt nghiệp, ông làm ở đội xây dựng ở địa phận Ikona Alaska. A. Bandura đã chân thành khâm phục những người mà ông gặp và làm việc ở Miền Bắc. Khi gặp những người có nhân cách thú vị mà đa số trong số họ là những người trốn tránh chủ nợ hay trốn tiền thuê hay những tù nhân, ở Bandura đã nhanh chóng phát triển năng lực đánh giá tâm bệnh lý cuộc sống hàng ngày, một cuộc sống nở hoa giữa nơi khắc nghiệt" (Những nhà khoa học vĩ đại", 1981, tr 28).

A.Bandura có học vị tiến sĩ triết học ở Bang Aiova vào năm 1952 và làm việc ở một khoa của Đại học tổng hợp Stanphord. Ngay từ đầu những năm 60, ông đã nêu giải thuyết về Thuyết hành vi của mình, trong đó ngay từ đầu ông đã xác định là Thuyết hành vi xã hội, và sau này gọi là Thuyết nhận thức xã hội (A. Bandura. 1986).

**** Củng cố gián tiếp***

Khái niệm do Bandura đưa ra nói rằng học tập có thể diễn ra trên cơ sở quan sát hành vi của những người khác và hậu quả của những hành vi đó, chứ không phải là trên cơ sở củng cố nhận được.

Mặc dù A.Bandura đồng ý với B.Fskinner rằng có thể điều chỉnh hành vi con người nhờ củng cố, nhưng ông cũng tin - thậm chí còn chứng minh bằng thực nghiệm rằng, con người tiếp thu hầu như tất cả các dạng hành vi mà không trực tiếp nhận được một sự củng cố nào cả. Chúng ta không phải lúc nào cũng đòi hỏi củng cố, chúng ta có thể học qua kinh nghiệm của người khác, thông qua củng cố gián tiếp khi quan sát hành vi của người khác và hậu quả của những hành vi đó.

Trong tất cả mọi nền văn hoá, trẻ em học và phát triển bằng quan sát những người có kinh nghiệm hơn gắn với các hoạt động quan trọng về văn hoá. Bằng cách này giáo viên và cha mẹ giúp học sinh thích ứng với các hoàn cảnh mới, giúp chúng trong những cố gắng giải quyết vấn đề, hướng dẫn

chúng nhận trách nhiệm về những hành vi của mình.

A.Bandura cho rằng các nhà hành vi truyền thống đã xem xét không đúng mức ảnh hưởng mạnh mẽ mà mô hình hoá và bắt chước đối với việc hình thành hành vi của mình. Con người và động vật có thể học chỉ bằng quan sát người hay động vật khác học. Điều đó có nghĩa là họ đang tập trung vào chú ý của họ, xây dựng các hình ảnh, ghi nhớ, phân tích và ra những quyết định ảnh hưởng đến việc học tập.

Học tập quan sát có liên quan đặc biệt với lớp học vì trẻ không làm cái mà người lớn nói, nhưng lại làm cái mà chúng thấy người lớn làm. Nếu kết luận của A.Bandura là đúng thì giáo viên có thể là sức mạnh có sức thuyết phục trong việc định hình hành vi của học sinh của mình, bằng cách dạy hành vi mà họ thể hiện trong lớp. Tầm quan trọng của mô hình được thấy trong cách giải thích của A.Bandura về cái gì đã xảy ra như là kết quả quan sát người khác.

+ Người quan sát có thể thu được các phản ứng mới.

+ Việc quan sát mô hình có thể làm mạnh lên hoặc làm yếu đi các phản ứng sẵn có.

+ Việc quan sát mô hình có thể làm tái xuất hiện phản ứng đã bị lãng quên.

Nếu học sinh chứng kiến hành vi không mong muốn hoặc được tán thưởng, hoặc bị bỏ qua không bị trừng phạt, hành vi không mong muốn của học sinh có thể là hậu quả của điều đó. Điều này có ứng dụng rất lớn: hành vi ổn định và tính tích cực của giáo viên tạo ra bầu không khí lành mạnh trong lớp. Để hiểu sức mạnh của mô hình hoá hãy nghiên cứu các bức tranh kèm theo một cách cẩn thận. Hãy xem hành vi bạo lực của trẻ em sau khi quan sát mô hình.

Trong nghiên cứu kinh điển, A.Banđura đã nghiên cứu tác động của các mô hình sống, bạo lực của con người trên phim ảnh, trong phim hoạt hình đến hành vi bạo lực của trẻ em trước tuổi học. Bạo lực phim ảnh phơi bày các mô hình của người lớn thể hiện bao lực đối với búp bê được thổi phồng. Bạo lực phim hoạt hình lột tả đặc điểm thể hiện hành vi tương tự như hành vi con người. Những mô hình sống mô tả hành vi bạo lực đối với người khác. Sau này tất cả các em được quan sát hành vi bạo lực trên phim ảnh và trong đời thường đã thể hiện tính bao lực nhiều hơn so với trẻ em ở nhóm đối chứng.

A. Bandura đã tiến hành những nghiên cứu quy mô lớn về đặc điểm của những mô hình có ảnh hưởng lớn đến hành vi của chúng ta. Ông đã phát hiện ra rằng, chúng ta có xu hướng mô hình hoá hành vi mọi người cùng giới và cùng độ tuổi với mình, có nghĩa là ngang bằng với chúng ta, người đã giải quyết thành công những vấn đề giống với vấn đề của chúng ta. Ngoài ra, hành vi của những "Mô hình" có vị thế cao trong xã hội gây ấn tượng mạnh mẽ đến chúng ta. Các kiểu hành vi khác nhau được dùng làm mẫu để bắt chước với mức độ khác nhau. Những kiểu hành vi đơn giản hơn thường được bắt chước thường xuyên hơn so với những kiểu hành vi phức tạp. Hành vi bạo lực và thù địch được bắt chước với mức độ sẵn sàng cao nhất là đối với trẻ em (A.Bandura, 1986). Như vậy những gì mà chúng ta nhìn thấy trong cuộc sống thực và qua phương tiện thông tin đại chúng sẽ quy định hành vi của chúng ta.

**** Giải thích quá trình mô hình hoá***

Việc hành vi mô hình hoá có thể được mô tả khi một người quan sát hành vi người khác và thu được hành vi dưới dạng đại diện mà không đồng thời thực hiện các phản ứng. Có bốn quá trình tham dự vào học tập quan sát

1. Chú ý: Việc ít trình diễn mô hình không bảo đảm thu được hành vi. Người quan sát cần tham

dự và nhận ra các đặc điểm bản chất của mô hình phản ứng. Những điều kiện mô hình hoá cũng cần gắn với đặc điểm đã được nêu trên, chẳng hạn như tính hấp dẫn trong mô hình và sự củng cố hành vi mẫu. Những học sinh nhận ra những đặc điểm này ở các giáo viên của mình sẽ chú trọng đến các đặc điểm quan trọng trong sự thể hiện của người hướng dẫn họ. Có thể nhận ra những học sinh bị hấp dẫn bởi các đặc điểm hoàn thiện của mô hình mong muốn, trong sự bắt chước của họ về cách ăn mặc, kiểu tóc, lối sống của các ngôi sao nhạc rôc, vận động viên điền kinh và nghệ sĩ.

2. Ghi nhớ: Việc tái tạo hành vi mong muốn hàm ý rằng học sinh duy trì hành vi quan sát được bằng biểu tượng. A.Bandura tin rằng việc "Mã hoá bằng biểu tượng" giúp cho việc giải thích sự ghi nhớ lâu dài về hành vi đã quan sát được. Chẳng hạn học sinh mã hoá, phân loại, tái tổ chức các phản ứng mẫu vào những đơn vị có ý nghĩa cá nhân, như thế là giúp cho việc ghi nhớ. Điều đó có nghĩa là gì? Khi học sinh quan sát giáo viên, chúng cũng cần tạo ra một kiểu sơ đồ trong tưởng tượng và tư duy phản ánh cái mà giáo viên thực tế đang làm (chú ý là chúng không thể hình thành bức tranh trong óc, trừ phi chúng tham dự). Nhiệm vụ của giáo viên là đòi hỏi chúng hình thành những hình ảnh đó khi giáo viên giảng bài.

3. Các quá trình tái tạo vận động: A.Bandura tin rằng mã hoá bằng biểu tượng tạo ra các mô hình bên trong về môi trường hướng dẫn hành vi trong tương lai của người quan sát. Sự hướng dẫn mang tính nhận thức về hành vi là quan trọng đối với A.Bandura, vì nó giải thích các hoạt động được mô hình hoá đã thu được mà không có sự thực hiện ra sao. Những hoạt động nhận thức không mang tính tự trị - kích thích và củng cố kiểm soát tính chất và sự xuất hiện của chúng. Điều đó có nghĩa là gì? Sau khi quan sát và sau khi thúc giục chúng tạo ra hình ảnh về việc giải quyết nhiệm vụ, chúng ta để chúng trình bày giải pháp càng nhanh càng tốt. Chúng có thể làm điều đó không? Khi đó giáo viên có thể củng cố hành vi đúng đắn và thay đổi bất kỳ phản ứng sai lệch nào. Đừng thoả mãn với "trình diễn và nói"; hãy buộc chúng tái tạo hành vi cần thiết sao cho tất cả các cơ chế học tập sau đây được tận dụng: Kích thích - Nhận thức - Phản ứng - Củng cố.

4. Các quá trình động cơ. Mặc dù người quan sát đã thu được và duy trì khả năng thực hiện hành vi được mô hình hoá, nhưng sẽ không có sự trình diễn công khai trừ phi có các điều kiện thích hợp, thuận lợi. Chẳng hạn nếu củng cố trước đó đã kèm theo hành vi tương tự thì cá nhân có xu hướng lặp lại hành vi đồ. Nhưng sự củng cố mang tính chất thay thế (quan sát mô hình được củng cố) và tự củng cố (hài lòng với hành vi của mình) là củng cố mạnh mẽ con người.

**** Hiệu quả cá nhân***

Hiệu quả cá nhân: ý thức tự trọng, tự đánh giá và sự thành thạo của cá nhân khi giải quyết những vấn đề cuộc sống

A.Bandura đã tiến hành những nghiên cứu về khái niệm hiệu quả cá nhân, điều mà ông mô tả như là ý thức tự trọng và tự tin, tính phù hợp và biểu hiện của kỹ năng giải quyết những vấn đề cuộc sống. Công trình của ông đã chứng tỏ rằng, những người có hiệu quả cá nhân cao, thường cho rằng họ có thể xử lý được những sự kiện và hoàn cảnh sống bất lợi. Họ chờ đợi ở bản thân năng lực khắc phục những trở ngại. Tự họ tìm kiếm những thử thách, làm phức tạp thêm nhiệm vụ, và trong khát vọng của mình tiến đến thắng lợi, họ duy trì mức độ tự tin cao vào sức mạnh bản thân.

Ngược lại, những người có hiệu quả cá nhân thấp, khi gặp những hoàn cảnh sống khác nhau cảm thấy mình bất lực; họ cho rằng ở bản thân họ có ít hoặc hoàn toàn không có sức mạnh để có thể tác động vào tình huống sẵn có. Nếu như họ gặp phải vấn đề hoặc trở ngại và cố gắng đầu tiên không đem lại kết quả, thì họ nhan chóng từ bỏ những cố gắng tiếp theo. Những người như thế tin rằng không có gì

lệ thuộc vào họ cả.

Nhiều nghiên cứu đã chứng tỏ rằng những quan niệm liên quan đến hiệu quả cá nhân có ảnh hưởng quan trọng đến nhiều khía cạnh cua hoạt động con người. Những người có hiệu quả cá nhân cao xem xét nhiều phương án lựa chọn đường công danh và thường xuyên đạt được kết quả. Họ nhận được điểm số cao trong học tập, đặt ra cho mình những mục đích cao hơn và nói chung có sức khoẻ tốt về thể chất và tinh thần hơn so với người có hiệu quả cá nhân thấp. Nhìn chung nam giới hành động có hiệu quả hơn so với nữ giới. Cả ở nam và nữ giới đều có hiệu quả cá nhân đạt mức độ cao nhất vào khoảng giữa cuộc đời và dần dần giảm đi sau 60 tuổi.

Như vậy, tuy cùng đề cập đến vấn đề hiệu quả của hành vi tạo tác trong việc củng cố hành vi lặp lại, nhưng giữa B.S.Kinner và A.Bandura có sự hiểu khác nhau về vai trò của nó (của kết quả). Đối với những nhà hành vi tạo tác, kết quả đóng vai trò là kính thích củng cố, làm tăng cường độ và tần số xuất hiện của hành vi lặp lại. Còn theo A.Bandura, kết quả của hành vi có vai trò cung cấp thông tin về những hành động phù hợp hay không, tạo ra kỳ vọng và động cơ ở chủ thể hướng tới hành động mới.

Các cảm giác về sự thành thạo hay Hiệu quả cá nhân, xuất hiện nhờ thông tin thu được từ 4 nguồn:

1. Thể hiện các kỹ năng: Chúng ta thu được thông tin cá nhân và có hiệu quả từ cái mà chúng ta làm. Chúng ta học từ những kinh nghiệm trực tiếp của chúng ta đã thành công trong việc làm chủ môi trường của chúng ta ra sao.

2. Các thể nghiệm mang tính chất thay thế. Bằng cách "Nhìn người khác tương tự" thực hiện, chúng ta tự chứng minh rằng chúng ta cũng có thể làm được điều đó. Điều ngược lại cũng đúng.

3. Thuyết phục bằng lời: Việc thuyết phục bằng lời có thể dẫn học sinh của chúng ta đến chỗ tin rằng, chúng có thể vượt qua những trở ngại và cải thiện công việc của chúng.

4. Xuất hiện cảm xúc: Các tình huống căng thẳng tiếp tục là nguồn thông tin cá nhân, nếu chúng ta hình dung cụ thể hình ảnh của mình là ngớ ngẩn và sợ hãi trong một số tình huống nhất định, khi đó chúng ta sẽ điều khiển được xác suất của hành vi đó. Nếu mô hình tuyệt vời thể hiện “Sự lạnh lùng dưới ngọn lửa” mà hành vi sẽ làm giảm xu hướng của chúng ta theo hướng hành vi xúc cảm có cân nhắc thận trọng.

Nhận được những dữ liệu từ những nguồn đó là đủ để chúng ta đánh giá sự mở rộng của hiệu quả của bản thân hay làm suy yếu nó. Giáo viên có thể thấy sự phản hồi của mình đối với học sinh có tác động mạnh mẽ đối với cảm giác về sự thành thạo của chúng như thế nào. Khi giáo viên nói: "Tất nhiên, Hether em có thể làm điều đó" giáo viên đang đưa ra một sự thuyết phục mạnh mẽ bằng lời. Khi đó giáo viên nên đi theo việc khuyến khích này bằng cách bảo đảm rằng kỹ năng hoạt động của học sinh đáp ứng mong đợi của giáo viên và của bạn bè.

**** Thay đổi hành vi***

Nhiệm vụ mà A.Bandura đặt ra cho mình, khi soạn thảo cách tiếp cận nhận thức xã hội đối với Thuyết hành vi đơn thuần là mang tính thực tiễn và tính ứng dụng: bằng cách nào có thể thay đổi những dạng hành vi mà xã hội xem như là không mong muốn hay không bình thường. Theo suy luận của ông, nếu tất cả các dạng hành vi- bao hàm cả hành vi bất thường- đều được nghiên cứu trên cơ sở quan sát những người khác và mô hình hoá hành vi của họ, thì có nghĩa là có thể "Học lại" hoàn toàn mới hay chí ít thay đổi một phần hành vi.

Giống như B.F.Skinner, A.Bandura đã tập trung chú ý đến những biểu hiện bề ngoài của sự bất thường - tức là đến hành vi- chứ không phải vào những xung đột bên trong có ý thức hay tiềm thức được giả định. Việc chữa trị những triệu chứng, theo A.Bandura, đồng thời cũng là sự chữa trị chính những rối loạn, vì triệu chứng và bệnh được coi là một thể thống nhất.

Khi thay đổi hành vi, người ta sử dụng mô hình hoá: nghiệm thể cần quan sát mô hình trong những tình huống mà họ cảm thấy bị đe doạ hay gây ở họ cảm giác lo lắng. Chẳng hạn, những trẻ em sợ chó quan sát xem một đứa trẻ cùng độ tuổi mình tiếp cận chó và chơi với chó như thế nào. Với khoảng cách an toàn, những trẻ này nhìn thấy bạn bè cùng tuổi mình dần dần tiếp cận chó, xoa mõm chó và chơi đùa vui vẻ với nó. Nhờ dạy bằng ví dụ trực quan như thế, nỗi sợ hãi do chó gây ra ở trẻ sẽ dần dần suy giảm đáng kể. Với tư cách là ví dụ dạy mẫu như thế có thể sử dụng trường hợp khi mà nghiệm thể quan sát trò chơi với con rắn đe doạ chúng. Sau một thời gian, chúng dần dần tiếp cận rắn, thậm chí còn đụng tay vào nó. Các phương pháp trị liệu hành vi do A.Bandura soạn thảo trong thực tiễn lâm sàng, trong kinh doanh và trong lĩnh vực giáo dục đã được sử dụng rộng rãi. Chúng được khẳng định trong hàng trăm nghiên cứu thực nghiệm. Những phương pháp này đã chứng minh tính hiệu quả của mình, khi tránh được những ám sợ - sợ rắn, sợ không gian đóng kín, sợ không gian mở, sợ chiều cao. Ngoài ra chúng còn có ích trong điều trị loạn thần kinh chức năng ám ảnh, rối nhiễu tình dục, một vài trạng thái lo âu cũng như giúp cho việc nâng cao hiệu quả cá nhân.

**** Đối với lớp học***

Những tư tưởng của A.Bandura có liên quan mật thiết đến lớp học, đặc biệt khi chúng cung cấp thông tin về đặc điểm của các mô hình mong muốn và những đặc điểm cá nhân của học sinh, những hiệu quả cá nhân dễ nhận thấy của chúng. Có lẽ đặc điểm nhất định của các mô hình liên quan một cách dương tính đến việc học tập bằng quan sát: những người có cương vị cao, có thầm quyền, sức mạnh có hiệu quả hơn trong việc nhắc nhở những người khác ứng xử tương tự so với các mô hình ở cấp thấp hơn. Hành vi của những người có vị thế chủ động và xuất sắc hiển nhiên tạo ra các hậu quả thành công, do vậy đề ra giá trị chức năng cao cho người quan sát. Khi đó hành vi mẫu sẽ cung cấp thông tin về hậu quả có thể xảy ra của hành vi tương tự ở người quan sát. Như vậy, các đặc điểm mẫu mực không chỉ hấp dẫn người quan sát vì họ có vị thế chủ động tích cực, thậm chí là sự tán dương như là các ví dụ về các ngôi sao nhạc Rôc, nhưng những hành vi của họ lại tạo ra phần thưởng dễ thấy: tiền bạc, quyền lực. Đối với học sinh, A.Bandura đã thể hiện mối quan tâm đến sự phát triển của nhận thức cá nhân, đặc biệt là nhận thức về hiệu quả cá nhân mà ông tuyên bố là "Liên quan đến sự đánh giá về việc con người có thể tổ chức tốt như thế nào và quản lý lộ trình hành động đòi hỏi giải quyết các tình huống tương lai chứa đựng nhiều yếu tố căng thẳng khó dự báo".

Sự đánh giá hiệu quả cá nhân tác động đến sự chọn lựa hoạt động và các tình huống: chúng ta tránh những tình huống mà chúng ta sợ sẽ ảnh hưởng đến khả năng của chúng ta nhưng lại thực hiện một cách tự tin những hoạt động mà chúng ta nghĩ rằng có thể điều khiển được. Nó cũng tác động đến chất lượng hành vi của chúng ta và sự kiên trì của chúng ta đối với nhiệm vụ khó khăn. Chẳng hạn, ví dụ về học tập bằng quan sát cải thiện sự kiên trì như thế nào, chúng ta hãy xem xét nghiên cứu của Craske.

Trong nghiên cứu 37 trẻ trai (tuổi trung bình là 11.4) và 28 bé gái tuổi trung bình là 10.11), Cracke (1985) đã sử dụng chiến lược lý thuyết nhận thức xã hội để tăng cường tính bền vững của các đối tượng, những em đã được phát hiện là có khó khăn về học (những trẻ cảm thấy bất lực khi phải đối mặt với mọi thách thức). Nghiệm thể được dạy đổ lỗi thất bại cho việc thiếu cố gắng chữ không phải là do không có năng lực. Nghiệm thể quan sát một đoạn phim 8 phút, trong đó mô hình trả lời là 18 câu đố chữ và được củng cố cho mỗi đáp ứng đúng. Mô hình cũng được nói rằng câu trả lời đúng là "do

cố gắng vất vả".

Những kết quả nghiên cứu đã chỉ rõ, các em nữ được giúp đỡ một cách có ý nghĩa trong khi các em nam có sự cải thiện nhưng với mức độ không giống nhau. Những kết quả này rất thú vị, vì chúng liên quan đến hiệu quả cá nhân. Các em nữ nhìn nhận mình như là người cần được giúp đỡ, còn những đánh giá của các em nam về bản thân như là những cá nhân có hiểu biết, đã làm cho chúng mất đi bất kỳ sự trợ giúp nào.

Nhà trường tạo ra các cơ hội tuyệt vời cho sự phát triển hiệu quả cá nhân. Thông thường thực tiễn giáo dục cần phản ánh thực tế này. Điều đó có nghĩa là tài liệu và phương pháp cần được đánh giá không chỉ về kỹ năng lý luận và kiến thức mà còn về cái mà chúng có thể phối hợp trong việc nâng cao khả năng tri giác của học sinh về bản thân.

Cuối cùng để chuyển thuyết nhận thức xã hội vào thực tiễn dạy học một cách có ý nghĩa cần nhớ những vấn đề sau:

- Cái gì giáo viên muốn trình bày cho học sinh của mình? (những hành vi đặc biệt cần được mô hình hoá).

- Cái mà học sinh làm có giá trị không (các loại củng cố thích hợp với phản ứng đúng).

- Giáo viên định nói với học sinh thế nào? Có trình bày và thúc giục các em trực quan hoá hành vi mong muốn không?

- Một bài học có chất lượng liệu có khuyến khích hiệu quả cá nhân của người học hay không?

**** Học tập nhận thức xã hội trong lớp học***

Học tập xuất xuất hiện từ quan sát người khác thậm chí khi người quan sát không thực hiện hành vi quan sát được.

- Chiếu phim Video trong khi các nhóm học sinh tiến hành các nghiên cứu xã hội (dùng bản đồ, phim đèn chiếu, mô hình). Khi chúng xem vi deo, cho chúng phê phán chất lượng việc trình bày, phương pháp mà chúng thu được hay không thu được hứng thú trong lớp như thế nào, và chúng nên cải thiện việc trình bày của chúng như thế nào.

- Chiếu đoạn phim hoặc băng vi deo về một câu chuyện ưa thích, chia ra các nhóm trong lớp để phê phán phim, so sánh nó với câu chuyện trong sách. Nó có đúng như sách viết không? Có phản ánh đúng những đặc điểm mà giáo viên hình dung họ nên làm? Chúng học được gì từ sự quan sát các đặc điểm đã thể hiện.

- Thảo luận chủ đề "Người hùng" với học sinh. Họ là ai? cái gì làm họ trở thành anh hùng? Tất cả họ có đặc biệt dũng cảm không? Họ có mạo hiểm và hoàn thành các nhiệm vụ để đạt mục tiêu cao cả không? Họ có đóng góp và để lại giá trị gì cho xã hội? Các em có tin rằng con người phải giúp cuộc sống của mình trở thành anh hùng hay không? Trong những điều kiện nào? Cái gì là sự khác biệt giữa anh hùng và thần tượng. Những nhân vật văn hoá nổi tiếng có phù hợp với các tiêu chí người anh hùng hay không? Lớp học của các em có muốn làm một bảng vàng ghi tên các nhân vật anh hùng không?

Một vài quá trình quan trọng tham gia vào học tập quan sát

- Củng cố xuất hiện khi trẻ em phản ứng với cái mà chúng quan sát được sau khi đi du lịch và thăm thực địa (chẳng hạn trong các lớp tiểu học sau khi khám răng dùng các ghế cao làm ghế chữa răng, chiếc áo choàng trắng rộng có nút áo phía dưới đằng trước như là áo choàng của bác sỹ nha khoa

và cho phép trẻ em làm cái mà chúng nhìn và nghe thấy).

- Sau khi đọc to câu chuyện cho nhóm học sinh tuổi trung bình, chọn một học sinh có đặc điểm chính và sau khi "kể lại" thì cho chúng dựng một tiểu phẩm kịch về lớp, sau đó tranh luận với chúng về ý tưởng chính, nêu đặc điểm, cốt truyện.

- Hướng sự chú ý của học sinh đại học vào tần số các bước trong thực nghiệm hoá học. Khi chúng xem thực nghiệm và hiểu cách tiến hành thì chúng tự mình làm thực nghiệm. Những em nào làm tốt thí nghiệm có thể giúp các bạn bè cùng lớp gặp khó khăn. Trong trường hợp này, tất cả học sinh đều có khả năng ghi nhớ và sử dụng tài liệu.

Đối với học sinh, những người sử dụng học tập quan sát có một số nguồn thông tin quan trọng thích hợp như là các công cụ mang tính chất động lực tuyệt vời.

- Học tập hợp tác trao cho học sinh cơ hội thể hiện lẫn nhau, làm việc cùng nhau để thực hiện dự án.

- Sự kèm cặp của bạn bè là phương pháp khác để khuyến khích trẻ bắt chước kỹ năng của trẻ khác trong việc thực hiện nhiệm vụ đặc biệt.

Trẻ lớn hơn giúp trẻ bé hơn học khi chúng trình bày kiến thức của mình cho các em này. Chúng có thể trình bày trò múa rối, giúp các em bé bằng cách đọc, chơi với các em này ngoài sân trường, trở thành "bạn bè thân" đối với trẻ có nhu cầu đặc biệt.

Khả năng học qua những tấm gương như vậy và trên cơ sở củng cố gián tiếp, đòi hỏi con người phải có năng lực dự báo và đánh giá hậu quả của điều mà họ đã quan sát được ở người khác, điều mà mình chưa hề trải qua trong kinh nghiệm của bản thân. Chúng ta có thể điều chỉnh và định hướng hành vi của mình khi hình dung hay tưởng tượng những hậu quả chưa được trải nghiệm của nó. A.Bandura cho rằng như liên hệ giữa kích thích và phản ứng hành vi và củng cố không mang tính chất trực tiếp mà hệ thống của B.F.Skinner đã nêu. Ông đưa vào khái niệm cơ chế trung gian giữa kích thích và phản ứng, đó là các quá trình nhận thức của cá nhân.

Như vậy, các quá trình nhận thức đóng vai trò quan trọng nhất trong Thuyết nhận thức xã hội, việc xem xét chúng là sự khác biệt cơ bản về quan điểm của Bandura với hệ thống Skinner. Như A.Bandura đề xuất, không phải tự thân sơ đồ củng cố mà chính là điều mà con người nghĩ về sự củng cố đó mới là nhân tố có hiếu quả thay đổi hành vi. Thay vì học qua kinh nghiệm bản thân nhận được củng cố, chúng ta học tập nhờ mô hình hoá khi quan sát những người khác và so sánh mô hình hành vi của họ đối với mình. Theo quan điểm của B.F.Skinner ai kiểm soát được củng cố, người đó kiểm soát được hành vi. Theo quan điểm của B. Bandura, ai kiểm soát được "Mô hình" trong xã hội, người đó kiểm soát được hành vi.

Cách tiếp cận của A.Bandura đã nhận được tên gọi là Thuyết nhận thức xã hội vì ông nghiên cứu hành vi ở cấp độ hình thành và thay đổi trong những tình huống xã hội.

A.Bandura đã phê phán những nghiên cứu của B.F.Skinner, người chỉ sử dụng các loài động vật nhất định làm thực nghiệm (về cơ bản là chuột và bồ câu) chứ không phải là con người đang tương tác với nhau. Chỉ có một số ít người sống trong những điều kiện hoàn toàn cách ly với xã hội. A. Bandura khẳng định rằng, không thể chờ đợi những phát minh khoa học mới trong tâm lý học, nếu phủ nhận việc nghiên cứu tương tác xã hội, một điều rất đặc trưng cho thế giới hiện đại.

Cách tiếp cận nhận thức xã hội đối với Thuyết hành vi do A.Bandura soạn thảo đã gây ra sự phê phán từ phía những người ủng hộ Thuyết hành vi truyền thống, những người đã khẳng định rằng các

quá trình nhận thức không thể gây ra tác động mang tính nguyên nhân đến hành vi. A.Banđura đã trả lời như sau: "Rất thú vị nhìn thấy những Nhà hành vi cấp tiến, những người tin rằng ý nghĩ không gây ra tác động mang tính nguyên nhân, trong khi đó lại bỏ ra rất nhiều thời gian và sức lực cho những bài phát biểu, các bài báo và những cuốn sách nhằm lưu ý mọi người đến niềm tin của mình".

Thuyết nhận thức xã hội đã được thừa nhận rộng rãi trong tâm lý học, với tư cách là phương pháp có hiệu quả nghiên cứu hành vi trong điều kiện thí nghiệm và thay đổi hành vi trong lâm sàng. Đóng góp của A.Bandura vào tâm lý học hiện đại đã được nhiều đồng nghiệp của ông thừa nhận. Năm 1974 Bandura là Chủ tịch Hiệp hội tâm lý học Mĩ và đến năm 1990 ông nhận được huy chương "Vì những đóng góp vĩ đại cho khoa học". Thuyết do ông sáng tạo phù hợp với tâm lý học Mĩ thế kỉ 20 cả từ góc độ chức năng và thực tiễn. Cách tiếp cận của ông là mang tính khách quan. Nó có ích cho việc áp dụng trong những nghiên cứu trong phòng thí nghiệm, phù hợp với bầu không khí trí tuệ hiện hay, trong đó vai trò to lớn được dành cho việc nghiên cứu những quá trình nhận thức và hoàn toàn có thể áp dụng được cho những nhiệm vụ mà cuộc sống đặt ra. Theo ý kiến của nhiều nhà tâm lý học, các công trình của A.Bandura là một đỉnh cao mới thú vị và có hiệu quả trong lịch sử lâu dài của Thuyết hành vi.

Created by AM Word2CHM

1.6.3. Thuyết học tập xã xã hội của D.Rotter

Ông sinh 1916, ở Bruclin, Newyork. Ngay từ thời còn là học sinh, ông đã bắt đầu đọc sách của Freud và Adller về Phân tâm. Ông tự nhủ là sẽ trở thành nhà tâm lý học, nhưng vào thời kỳ đó (thời kỳ đại suy thoái) không có việc làm cho nhà tâm lý học. Vì thế thay vì tâm lý học, ông đã theo học hoá học ở Đại học Tổng hợp Bruclin. Chính nơi đây ông đã làm quen với Adller cuối cùng ông đã chuyển sang tâm lý học, mặc dù ý thức rõ ràng rằng đây là sự chọn lựa thiếu thực tế. Ông đã cố gắng thành đạt trong khoa học nhưng những định kiến phổ biến lúc bấy giờ đã ngăn trở không cho ông đạt mục tiêu này. "Cả trong thời kỳ học đại học ở Bruclin và khi làm nghiên cứu sinh, người ta đều cảnh báo tôi rằng người Do thái rất khó có việc làm trong khoa học, bất kể họ có bằng cấp. Lời cảnh báo đó đã đúng".

Sau khi D.Rotter nhận học vị tiến sĩ triết học ở Đại lục Tổng hợp Inđiana, năm 1941, ông chỉ tìm được việc trong bệnh viện tâm thần quốc gia Bang Conecticut. Thời gian Thế chiến thứ 2 ông làm tâm lý học trong quân đội Mỹ, đến năm 1963 ông dạy tại Đại học Tổng hợp Ôhaiô, sau đó chuyển về Đại học Tổng hợp Conecticut. Năm 1988 ông nhận "Huy chương vì những thành tích khoa học vĩ đại" của Hiệp hội tâm lý học Mỹ.

**** Các quá trình nhận thức***

D.Rotter là người đầu tiên sử dụng thuật ngữ "Thuyết học tập xã hội" vào năm 1947. Ông đề ra cách tiếp cận nhận thức trong Tâm lý học hành vi. Cũng giống như A.Banđua, ông cho rằng có sự tồn tại các thể nghiệm chủ quan bên trong. Như vậy, Thuyết hành vi của ông cũng như của A.Bandura ít bảo thủ hơn so với Thuyết hành vi của B.F.Skinner. D.Rotter phê phán B.F.Skinner nghiên cứu các chủ thể một cách riêng rẽ, tách rời. Ông cho rằng mọi người ngay từ đầu đã được dạy cách ứng xử trên cơ sở các kinh nghiệm xã hội. Cách tiếp cận của D.Rotter bám chắc vào các nghiên cứu trong phòng thí nghiệm được kiểm soát một cách chặt chẽ, điều này là đặc trưng cho tất cả các trường phái hành vi. Ở đây nghiệm thể là những con người trong điều kiện tương tác xã hội.

Hệ thống của D. Rotter xem các quá trình nhận thức rộng hơn so với hệ thống của A.Bandura. Ông cho rằng mọi người đều tri giác bản thân như là các thực thể có ý thức, có khả năng ảnh hưởng đến những thể nghiệm tác động đến cuộc sống của mình. Những tác nhân kích thích bên ngoài và những củng cố của chúng được bảo đảm có thể ảnh hưởng đến hành vi con người, nhưng bản chất và mức độ ảnh hưởng đó do các nhân tố nhận thức của chủ thể quy định.

Khi phân tích hành vi con người, D.Rotter nhận thấy các điểm sau:

1. Chúng ta có sẵn thái độ chủ quan đối với kết quả hành vi của mình trong các thuật ngữ về số lượng, chất lượng củng cố có thể diễn ra sau hành vi đó.

2. Chúng ta đánh giá xác xuất của việc một hành vi nào đó sẽ dẫn đến nhận được một củng cố nhất định và trên cơ sở những đánh giá đó điều chỉnh hành vi của mình.

3. Chúng ta gán cho các củng cố khác nhau những mức độ quan trọng khác nhau và đánh giá giá trị tương đối của chúng trong các tình huống khác nhau.

4. Vì chúng ta sống trong các môi trường tâm lý khác nhau, các môi trường này là đa dạng, tổng hợp, độc đáo đối với chúng ta cũng như là đối với mỗi cá nhân, nên rõ ràng là cùng một số củng cố nhất định có thể gây ra những tác động khác nhau đến những người khác nhau.

Như vậy, theo D.Rotter, những thể nghiệm chủ quan và kỳ vọng (mong đợi) của chúng ta là những trạng thái nhận thức bên trong quy định ảnh hưởng của các nhân tố bên ngoài tác động đến chúng ta đến mức nào.

**** Tiêu điểm của sự kiểm soát***

Tiêu điểm kiểm soát trong: Niềm tin rằng củng cố phụ thuộc vào hành vi của bản thân.

Tiêu điểm kiểm soát ngoài: Niềm tin rằng củng cố phụ thuộc vào các lực bên ngoài.

Lý thuyết thuyết học tập xã hội cũng có liên quan đến những quan niệm của cá nhân về những nguồn gốc của củng cố. Những nghiên cứu của D.Rotter đã chứng tỏ rằng một số người tin rằng củng cố phụ thuộc vào hành vi của họ, khi đó họ có tiêu điểm kiểm soát trong. Những người khác tin rằng củng cố được quy định bởi những nhân tố bên ngoài, những người này có tiêu điểm kiểm soát ngoài.

Hai nguồn gốc kiểm soát này dẫn đến những tác động khác nhau đối với hành vi. Ở những người có tiêu điểm kiểm soát bên ngoài, năng lực cá nhân hay hành động cá nhân không có ý nghĩa đặc biệt xét từ góc độ nhận được củng cố, vì thế họ chỉ có cố gắng tôi thiểu hay nói chung không cố gắng thay đổi hoàn cảnh. Những người có tiêu điểm kiểm soát trong chịu trách nhiệm đối với cuộc sống của mình và hành động phù hợp với điều đó.

Những nghiên cứu của D.Rotter chỉ rõ rằng những người có tiêu điểm kiểm soát trong khoẻ mạnh hơn về thể chất và tinh thần so với những người có tiêu điểm kiểm soát ngoài. Nhìn chung, họ có huyết áp thấp ít mắc bệnh tim mạch hơn, mức lo âu và trầm nhược thấp. Họ có điểm số cao trong học tập và cho rằng cuộc sống của mình có sự lựa chọn rộng rãi các khả năng. Các kỹ năng xã hội thành thạo, nổi tiếng và thức tự đánh giá cao hơn so với những người có tiêu điểm kiểm soát ngoài. Chẳng hạn, những học sinh đại học là những người chủ yếu định hướng vào tiêu điểm kiểm soát trong hơn so với tiêu điểm kiểm soát ngoài.

Ngoài ra, những công trình nghiên cứu của D.Rotter đã giả thiết rằng tiêu điểm kiểm soát của cá nhân được hình thành ở thời ấu thơ, trên cơ sở phụ huynh hay các thầy cô giáo tiếp xúc như thế nào với trẻ. Té ra là, thông thường những bậc cha mẹ có tiêu điểm kiểm soát trong, được gọi là những người trợ giúp cho các con của mình, hào phóng trong lời khen khi chúng đạt thành tích (điều đó tạo ra sự củng cố tích cực), có sự nhất quán trong những đòi hỏi của mình về kỷ luật và không độc đoán trong quan hệ tương tác.

Lý thuyết học tập xã hội ngay từ đầu đã lôi cuốn nhiều người hướng vào nghiên cứu thực nghiệm và chia sẻ những quan điểm của Rotter về ý nghĩa của những biến trung gian trong việc gây tác động đến hành vi. Những nghiên cứu của D.Rotter được đánh giá là nghiêm túc và được kiểm soát chặt chẽ, điều này làm cho chúng có ích cho việc khẳng định bằng thực nghiệm. Tập hợp những nghiên cứu khoa học - trong đó có những nghiên cứu về tiêu điểm kiểm soát trong và kiểm soát ngoài được dùng để khẳng định cho cách tiếp cận nhận thức của ông đối với Thuyết hành vi. D.Rotter khẳng định rằng khái niệm của ông về tiêu điểm kiểm soát đã "trở thành một trong những khái niệm được nghiên cứu rộng rãi nhất trong tâm lý học và trong các khoa học xã hội khác".

Theo dõi sự thăng trầm của Thuyết hành vi chúng ta thấy, đằng sau tất cả phương án và các giai đoạn của nó là tác động của các tâm thế mang tính phương pháp luận cơ bản - cách lý giải thực chứng luận về nhận thức khoa học và triết học về quy giản con người, theo đó các yếu tố quyết định hành vi của động vật được đồng nhất với các yếu tố quy định hành vi của con người "trong mê lộ cuộc đời".

Mặt khác, sự phát triển của Học thuyết hành vi, từ Watson đến Skinner và Bandura thể hiện ý đồ xây dựng các mô hình kỹ thuật, mang tính chất công nghệ, nhằm điều khiển quá trình hình thành và thay đổi hành vi của con người. Vì vậy đằng sau bản chất cơ học của những mô hình đó, là hạt nhân hợp lý, cho phép sử dụng chúng như là những phương tiện kỹ thuật cho các hoạt động trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, đặc biệt trong giáo dục, dạy học, trị liệu tâm lý. Với những mô hình trên, các nhà tâm lý học hành vi hy vọng sẽ góp phần làm nhẹ nỗi bất hạnh và cải thiện cuộc sống của từng cá nhân và xã hội nói chung.

Created by AM Word2CHM

Mở rộng: ỨNG DỤNG THUYẾT HÀNH VI TRONG DẠY HỌC VÀ TRONG TRỊ LIỆU TÂM LÝ

Phạm vi ứng dụng của thuyết hành vi rất lớn, đặc biệt là trọng hai lĩnh vực dạy học và chữa trị các rối nhiễu tâm lý.

Nguyên lý chung của việc dạy học và trị liệu hành vi là điều khiển quá trình hình thành, làm tăng cường, suy giảm hoặc làm mất một hành vi nào đó của cá nhân hoặc nhóm. Cơ chế điều khiển trong quá trình này diễn ra theo hai hướng: điều khiển ngoài (sự tác động, điều khiển, điều chỉnh bởi các yếu tố bên ngoài: chương trình, người thầy giáo, thầy thuốc, cha mẹ, người lớn, các phương tiện thông tin v.v) và điều khiển trong (tự điều chỉnh, điều khiển của chủ thể thông qua các yếu tố trung gian).

Trong thực tiễn ranh giới giữa dạy học và trị liệu theo lý thuyết hành vi thường không rõ ràng, nhất là đối với giáo viên trong lớp học. Sự khác biệt giữa hai lĩnh vực này được biểu hiện rõ hơn trong các trung tâm trị liệu, đối với những bệnh nhân có biểu hiện khá rõ về mức độ sai lệch của hành vi so với chuẩn chung của xã hội.

**** Các mô hình học tập theo lý thuyết hành vi***

Định nghĩa cái quát nhất về học tập, đó là quá trình mà trong đó diễn ra sự thay đổi trong kiến thức, thái độ và hành vi của cá nhân, do tác động của kinh nghiệm thu được.

Dĩ nhiên, không phải mọi sự thay đổi đều là kết quả của sự học. Sự thay đổi chiều cao và cân nặng của cơ thể do sự trưởng thành sinh học, những thay đổi trạng thái nhất thời của cơ thể dẫn đến kết quả làm thay đổi nhận thức và hành vi như trạng thái mệt mỏi hay hưng phấn của hệ thần kinh; ốm đau, bệnh tật hay sức khoẻ cường tráng đều tác động làm thay đổi nhận thức và hành vi của con người. Những thay đổi như trên không thể coi là kết quả của sự học. Sự học là sự thu nhận kinh nghiệm, mà kết quả của nó làm thay đổi kiến thức, thái độ và hành vi chủ thể. Trong khuôn khổ quan niệm chung như trên, một số nhà tâm lý học nhấn mạnh tới sự thay đổi các yếu tố kiến thức. Họ tin rằng, học tập là một hoạt động trí tuệ bên trong (tư duy, trí nhớ v.v…). Một số khác nhấn mạnh tới sự thay đổi hành vi. Các nhà tâm lý học hành vi thuộc nhóm này.

Theo các nhà hành vi, học tập là quá trình và kết quả lĩnh hội kinh nghiệm cá nhân, tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Học tập được xem như là biểu hiện của phương pháp hành vi (ứng xử) nhất định trong các điều kiện tác động của các kích thích cụ thể. Nói cách khác học tập là sự thay đổi một cách có hệ thống hành vi khi lặp lại tình huống giống nhau. Học tập thể hiện như là nguyên tắc phương pháp luận cơ bản và nhiệm vụ chính của tâm lý học hành vi và là nhân tố quan trọng của tác động điều trị trong các hệ thống tâm lý trị liệu, đặc biệt là trị liệu nhóm. Tâm lý trị liệu hành vi thực chất là sử dụng trong lâm sàng các lý thuyết học tập, được hình thành trong lý thuyết hành vi. Vị trí trọng tâm trong các lý thuyết này là quá trình điều kiện hóa cổ điển, điều kiện hóa tạo tác và học theo mô hình tri giác xã hội. Theo đó có 4 kiểu học tập.

Bốn mô hình dạy học theo lý thuyết hành vi:

1. Điều kiện hoá cổ điển (Kiểu S)

2. Điều kiện hoá tạo tác (kiểu R).

3. Học tập quan sát xã hội.

4. Tự điều chỉnh và biến đổi hành vi nhận thức.

Mô hình học tập kiểu S có có lý luận là thuyết hành vi cổ điển của J.Watson với phương pháp phản xạ có điều kiện cổ điển của Pavlov. Phản ứng R chỉ xuất hiện khi có tác động của S nào đó. Kết quả học tập theo sơ đồ này là hành vi phản hồi, tức là hành vi gây ra bởi kích thích nhất định. Củng cố ở đây gắn với kích thích.

Các loại phản xạ được khai thác nhiều trong mô hình dạy học này là: phản xạ khái quát; phản xạ phân biệt và sự dập tắt phản xạ. Mô hình dạy học điều kiện hoá cổ điển rất hữu hiệu để giúp con người học phản xạ cảm xúc (hình thành, làm tăng cường, làm giảm hoặc làm mất) để tạo ra sự thích nghi hơn trong cuộc sống.

Việc khai thác các nguyên tắc của điều kiện hoá cổ điển có thể được tiến hành theo các hướng sau:

1. Kết hợp những sự kiện tích cực, thoải mái với những nhiệm vụ học tập (Chẳng hạn: làm cho học sinh đọc một cách tự nguyện, hấp dẫn bằng cách cho đọc những cuốn sách có nội dung hay, hấp dẫn về hình thức)

2. Giúp học sinh khả năng chịu đựng một cách tự nguyện và thành công những tình huống gây ra sự lo lắng, sợ hãi (Phân công những học sinh nhút nhát giúp đỡ các em lớp dưới; Cho phép những học sinh sợ nói trước lớp được ngồi để đọc bản thông báo, sau đó đứng đọc, tiếp đến là đứng nói trong tập thể và cuối cùng lên diễn thuyết v.v…).

3. Giúp học sinh nhận ra sự khác biệt, sự tương tự trong số các tình huống để họ phân biệt và khái quát hoá một cách phù hợp (Giải thích cho học sinh không nhận quà của người lạ nhưng có thể được nhận trong khi có mặt của cha, mẹ v.v…).

Mô hình học tập kiểu R dựa vào Thuyết tạo tác của E.Thorndike và B.Skinner. Theo sơ đồ này nghiệm viên khi quan sát hành vi thì ghi lại biểu hiện ngẫu nhiên "đúng đắn" của phản ứng mong muốn và củng cố ngay. Kết quả của học tập này là hành vi tạo tác hay thao tác. Trong trường hợp này kích thích không phải là củng cố mà là phản ứng của cơ thể, vì vậy học tập kiểu này là kiểu R.

Skinner nhấn mạnh sự khác biệt giữa hành vi phản hồi và hành vi tạo tác và chỉ ra rằng cái thứ nhất do kích thích diễn ra trước hành vi, cái thứ hai do kích thích sau hành vi. Nói cách khác trong điều kiện hóa cổ điển kích thích diễn ra trước phản ứng, phản ứng này cần phải thay đổi còn trong điều kiện hóa tạo tác kích thích theo sau phản ứng hành vi. Trong hệ thống lý luận của cả E.Thorndike và B.Skinner đều tập trung chủ yếu vào vật củng cố, hành vi củng cố và cách thức củng cố trong quá trình hình thành hoặc làm mất hành vi.

Việc ứng dụng lý thuyết củng cố trong điều kiện hoá tạo tác được triển khai trong dạy học chương trình hoá và trong các phương pháp kích thích, củng cố hành vi.

Theo hướng thứ nhất, việc dạy học được triển khai theo một chương trình có tính chất cơ học và có thể do máy móc (máy dạy học) đảm nhận. Trong đó nội dung dạy học được chia thành từng đơn vị nhỏ và củng cố các hành vi thành công. Việc chia nhỏ này tuân theo lôgic sao cho tập hợp các hành

vi đúng được củng cố sẽ hình thành hành vi mong muốn. Mỗi đơn vị thành phần cung cấp sự củng cố tích cực và giảm thiểu các kích thích khó chịu đối với người học. Dạy học chương trình hoá có khá nhiều ưu điểm: thứ nhất: câu trả lời đúng được củng cố ngay lập tức. Thứ hai: lôgíc tài liệu (đã được chương trình hoá) cho phép kiểm soát cẩn thận, nghiêm ngặt. Trong đó một vấn đề nào đó phụ thuộc vào kết quả trả lời về vấn đề trước (ở đây diễn ra sự kiểm soát bên trong và bên ngoài người học). Thứ ba: tiến độ thực hiện hành vi bộ phận nhanh hay chậm tuỳ thuộc vào khả năng mỗi người, nhưng kết quả cuối cùng, mọi người đều đạt được như nhau. Điều này cho phép các nhà lập chương trình kiểm soát được hành vi học tập của người học, trên cơ sở kiểm soát được đầu vào và đầu ra của nó, còn khâu trung gian tuỳ thuộc vào chủ thể và được thúc đẩy bởi các củng cố tích cực.

Ngày nay, do sự phát triển của các phương tiện kỹ thuật, đặc biệt là máy tính, đã mở ra tiềm năng to lớn cho phương hướng dạy học chương trình hoá theo lý thyết hành vi tạo tác.

Theo hướng thứ hai, trong dạy học, người ta sử dụng khá nhiều phương pháp để khuyến khích hành vi đúng thông qua các hình thức củng cố. Động viên (khen ngợi); lựa chọn tác nhân củng cố: nguyên tắc Premack; định hướng phân tích, thực hành những hành vi tích cực; sử dụng củng cố tiêu cực và trừng phạt.

Giải pháp khen ngợi hay lờ đi có thể rất có ích. Tuy nhiên, như Skinner đã phát hiện, không phải bao giờ việc khen ngợi cũng mang lại kết quả tích cực, nếu như giáo viên chỉ sử dụng mỗi giải pháp này trong mọi trường hợp. Theo Skinner, để lời khen (phần thưởng) có hiệu quả cần phải: 1) Tuỳ thuộc vào hành vi được khen (được thưởng); 2) Làm sáng tỏ hành vi được khen (được thưởng); 3).Người được khen có thể tin tưởng vào hành vi được củng cố của mình. Nói cách khác lời khen phải chân thành và có tính chất xác nhận. Có thể đưa ra một số gợi ý cho việc khen thưởng:

1. Làm cho dễ hiểu và có tính hệ thống khi đưa ra lời ca ngợi. (Chẳng hạn: chắc chắn lời ca ngợi gắn với hành vi phù hợp. Học sinh hiểu được những hành vi được ca ngợi).

2. Khen thưởng đúng hành vi được đáng được thưởng (Tặng thưởng những thành tích đạt được theo mục tiêu đã xác định. Không thưởng những học sinh không liên quan).

3. Xác định những tiêu chuẩn khen thưởng dựa trên năng lực và giới hạn cá nhân. (Khen ngợi những tiến bộ và việc làm có liên quan đến những cố gắng nỗ lực của học sinh trước đây. Tập trung chú ý của trẻ vào sự tiến bộ của trẻ chứ không so sánh với người khác).

4. Quy sự thành công của học sinh vào sự cố gắng nỗ lực và khả năng của học sinh để tạo sự tin tưởng và lặp lại thành tích. (Không nói tới thành công do may mắn, do người ngoài hay do tài liệu dễ).

5. Làm cho phần thưởng trở thành sự củng cố thực sự.

Giải pháp lựa chọn những tác nhân củng cố: nguyên tắc Premack

Trong một lớp học có rất nhiều tác nhân củng cố. Tuy nhiên trong thực tiễn, giáo viên thường chọn ít trong số đó và có xu hướng chọn một cách ngẫu nhiên. B.Skinner ước tính, có tới 25000 loại củng cố trẻ em học tập môn toán trong 4 năm tiểu học, nhưng giáo viên chỉ chọn vài trăm trong số đó. Việc đưa củng cố vào chương trình hoá dạy học là cố gắng của ông nhằm khai thác có chủ định và có hiệu quả các củng cố.

Một trong những giải pháp lựa chọn tác nhân củng cố là dựa vào nguyên tắc Premack.

Theo quan điểm của nhà tâm lý học David Premack, tất cả các sinh vật đều gắn bó với một số hoạt động nhiều hơn các hoạt động khác. Từ đây hình thành nguyên tắc mang tên ông: một hành vi có

cường độ cao (một hoạt động được ưa thích) có thể là tác nhân củng cố có hiệu quả đối với một hành vi có cường độ thấp (hoạt động không được yêu thích). Với một học sinh ham thích đá bóng, người giáo viên thông minh, không ngăn cản em, mà sử dụng nó như là tác nhân củng cố, bằng cách yêu cầu em thực hiện xong các bài tập, trước khi được đá bóng.

Để cho nguyên tắc Premack có hiệu quả, hành vi có cường độ thấp (không được ưa thích) cần phải xảy ra trước hành vi có cường độ cao (được ưa thích).

Định hướng phân tích, nhằm giúp học sinh nhận được các củng cố cho hành vi mong đợi.

Theo các nhà tâm lý học, một trong những nguyên nhân học sinh không đạt kết quả cao trong việc học tập môn học nào đó và dẫn đến ngại, chán học môn đó, là do không nhận được củng cố tích cực khi học chúng. Để khắc phục tình trạng này, giáo viên thực hiện chiến lược định hướng hành vi. Thực chất ở đây là giáo viên chia nhỏ hành vi phức tạp (nội dung học) thành những bước nhỏ cụ thể, gắn liền với củng cố mà học sinh có thể làm được. Thẹo các nhà tâm lý học hành vi, có 3 điểm cần lưu ý trong chiến lược định hướng: 1). Củng cố những hành vi bộ phận; 2). Củng cố những tiến bộ một cách cụ thể; 3). Củng cố những giai đoạn thực hiện hay tham dự lâu dài hơn.

Rèn luyện tích cực là chiến lược giúp đỡ học sinh thay thế một hành vi này bằng một hành vi khác. Giải pháp này rất có hiệu quả khi học sinh mắc lỗi sai về lý thuyết hoặc vi phạm quy tắc. Các gợi ý thực hiện chiến lược rèn luyện tích cực có thể là:

1. Nhận ra được những hành vi tích cực theo đánh giá của học sinh (chấp nhận những lỗi sai của học sinh và cho các em cơ hội để sửa lỗi. Đề nghị những phần thưởng đối với những nỗ lực tự học tập của các em v.v…).

2. Khi học sinh đang tìm cách giải quyết những tài liệu mới hay thử những kỹ năng mới, hãy củng cố nhiều (tìm hiểu, bình luận và khen ngợi thường xuyên bản thiết kế của học sinh).

3. Sau khi những hành vi mới được thiết lập, đưa ra củng cố không dự định trước để khuyến khích sự kiên trì thực hiện hành vi (đề xuất những phần thưởng gây ngạc nhiên đối với cả lớp. Đặt câu hỏi và không yêu cầu học sinh trả lời. Nhưng những học sinh có câu trả lời tốt sẽ được thưởng).

4. Sử dụng những câu gợi nhắc để giúp học sinh xây dựng những hành vi mới.

5. Đảm bảo mọi học sinh (kể cả học sinh gây ra lỗi) sẽ nhận được phần thưởng khi họ làm tốt công việc.

6. Xây dựng nhiều tác nhân củng cố.

7. Sử dụng có hiệu quả nguyên tắc Premack.

Các giải pháp sử dụng củng cối tiêu cực và trừng phạt, được thực hiện khi giáo viên đối mặt với những hành vi không mong đợi ở học sinh.

Sự củng cố tiêu cực được đưa ra đối với những hành vi không mong đợi mà kết quả là làm cho hành vi mong đợi được củng cố (chưa đồng ý cho đi chơi bóng khi chưa hoàn thành xong bài tập). Việc lựa chọn củng cố tiêu cực làm tăng cường tính tự điều khiển của học sinh, buộc các em phải củng cố những hành vi mà trước đó không muốn.

Sự trừng phạt là cần thiết để chấm dứt một hành vi không mong đợi của học sinh. Một hình thức trừng phạt là sự chán ngấy. Tức là để cho học sinh tiếp tục hành vi đó cho tới khi họ chán ngấy (thoả mãn quá mức). Sự chán ngấy cũng có thể được bộc lộ từ phía giáo viên. Họ cần thể hiện sự chán ngấy của mình đối với hành vi nào đó của học sinh. Trong cả hai trường hợp, giáo viên cần kiên quyết,

không khoan nhượng khi học sinh thực hiện hành vi (Chẳng hạn, một học sinh hay nói bậy, giáo viên có thể yêu cầu em đó viết tới 500 hoặc 1000 lần câu nói đó, cho tới khi chán ngấy mới thôi). Sự khiển trách, cảnh cáo, sự cô lập xã hội v.v… cũng là các hình thức trừng phạt để ngăn chặn và làm mất hành vi không mong đợi. Nói chung, sự trừng phạt mang lại hiệu quả thấp hơn so với củng cố. Khi sử dụng trừng phạt hoặc củng cố tiêu cực giáo viên cần lưu ý đến một số chỉ dẫn sau:

1. Cố gắng sử dụng củng cố tiêu cực hơn là trừng phạt.

2. Kiên quyết trong hành vi trừng phạt đã được đưa ra.

3. Chỉ trừng phạt hành vi của học sinh, không phải trừng phạt phẩm chất nhân cách các em.

4. Điều chỉnh sự trừng phạt so với mức độ vi phạm của học sinh.

Mô hình học tập xã hội là học tập nhờ quan sát và bắt chước các mô hình xã hội của hành vi. Hướng này gắn với tên tuổi nhà tâm lý học Mĩ A.Bandura, đại diện cho cách tiếp cận trung gian (chính ông gọi lý thuyết của thình là Thuyết liên hệ - kích thích trung gian).

Theo ông hành vi xã hội phức tạp hình thành nhờ quan sát và bắt chước các mô hình xã hội. Quan sát mô hình tạo điều kiện tạo ra ở người quan sát các phản ứng mới, tạo thuận lợi cho việc thực hiện các phản ứng đã lĩnh hội từ trước. Ông đưa ra ba hệ thống điều chỉnh cơ bản thực hành của cá nhân: các kích thích từ trước (đặc biệt là hành vi của những người khác được củng cố bằng cách nào đó); môi liên hệ ngược (chủ yếu dưới hình thức các củng cố hậu quả hành vi) và các quá trình nhận thức (con người hình dung các ảnh hưởng bên ngoài và phản ứng đáp lại chúng một cách tượng trưng dưới dạng mô hình bên trong của thế giới bên ngoài) bảo đảm sự kiểm soát kích thích và củng cố.

Mô hình học tập nhận thức xã hội của A.Bandura có hai điểm chú ý: thứ nhất: trong việc hình thành hành vi của cá nhân, các yếu tố bên trong và bên ngoài đều quan trọng. Ông cho rằng (1986): con người không bị thúc đẩy bởi những lực bên trong cũng như không bị định hướng và điều khiển một cách tự động hoá bởi những kích thích bên ngoài. Hơn thế nữa, việc thực hiện chức năng của con người được giải thích bằng mô hình tương quan ba bộ phận, trong đó hành vi, các đặc điểm nhận thức, nhân cách và những sự kiện môi trường, tất cả hành động là những thành phần tác động qua lại lẫn nhau. Thứ hai theo A.Bandura, cần phân biệt hai quá trình trong nhận thức xã hội: tiếp thu kiến thức (học tập qua hành động của bản thân) và sự thực hiện quan sát. Từ đây hình thành hai loại học tập: học tập qua hành động và qua trải nghiệm của bản thân và học tập bằng quan sát hành động của người khác.

Như đã biết, A.Bandura chú ý rằng, có 4 nhân tố quan trọng nhất ảnh hưởng tới quá trình học tập quan sát: chú ý, giữ gìn trí nhớ hay ấn tượng, các quá trình tái tạo vận động và động cơ thúc đẩy thực hiện hành vi đó.

Trong thực tiễn, có hai hình thức học tập quan sát: Học tập qua quan sát để tạo ra củng cố thay thế. Điều này xảy ra khi ta thấy một người nào đó được thưởng hay bị phạt vì một hành động nào đó, chúng ta điều chỉnh hành vi của mình theo sự thưởng hay phạt, vì chúng ta đã nhận ra (tiên lượng) hậu quả của hành vi của mình. Nếu học sinh quan sát thấy cô giáo cho điểm cao một bạn vì trong bài kiểm tra có vẽ tranh minh hoạ, thì trong bài kiểm tra sau sẽ có nhiều em cũng vẽ tranh như vậy. Sự trừng phạt cũng có thể được thay thế. Học sinh sẽ đi học đúng giờ, nếu thấy bạn đi muộn bị cô giáo phạt. Tương tự như vậy, người đi đường sẽ giảm tốc độ, nếu thấy người cho xe chạy tốc độ cao bị phạt. Hình thức học tập quan sát thứ hai là bắt chước hành vi của người làm mẫu, mặc dù người đó không nhận được sự củng cố hay trừng phạt nào. Học tập bắt chước có thể do người làm mẫu muốn chứng minh điều gì đó và người quan sát muốn được biết chúng (quan sát và bắt chước giáo viên làm thí nghiệm, nghệ sỹ chơi đàn Piano v.v…). Bắt chước cũng có thể xảy ra khi người quan sát muốn trở

thành giống với người mẫu mà mình ngưỡng mộ. Mô hình mẫu có thể không phải ra con người thực mà là những mô hình tượng trưng.

Theo A.Bandura, có ba hình thức củng cố học tập quan sát. Hình thức thứ nhất: người quan sát tái tạo lại những hành vi của người làm mẫu và nhận được sự củng cố trực tiếp. Chẳng hạn, người vận động viên quan sát và nhảy theo huấn luyện viên và được huấn luyện viên củng cố bằng từ "tốt". Hình thức thứ hai: sự củng cố không phải là trực tiếp mà có thể thay thế được (trong trường hợp học tập quan sát để tạo ra củng cố như đã nêu ở trên). Trong dạy học, hình thức dạy học làm gương có sức lôi cuốn học sinh. Điều này cũng xảy ra trong quảng cáo truyền hình. Các nhà kinh doanh rất vui khi họ lái loại ô tô hay uống một loại nước hoa quả gì đó và những người xem được họ giả thiết cũng sẽ làm như vậy. Hành vi của người xem được củng cố bằng sự thoải mái của người quảng cáo. Hình thức thứ ba: tự củng cố hay tự điều khiển tác nhân củng cố của bản thân. Dạng củng cố này rất quan trọng trong dạy học. Chúng ta muốn học sinh phát triển không phải vì các em muốn nhận được phần thưởng, mà vì các em muốn và đánh giá cao những năng lực đang phát triển của chính mình. Sự tự củng cố là phương tiện để giáo viên liên tục phát triển.

Có khá nhiều nhân tố ảnh hưởng trực tiếp tới học tập quan sát: Mức độ phát triển của người quan sát tạo nên sự khác nhau trong học tập. Địa vị của người làm mẫu. Trẻ bắt chước nhiều hơn những hành động của của người có năng lực, uy tín và sức mạnh… Vì vậy, cha, mẹ, giáo viên, những ngôi sao thể thao, âm nhạc v.v… thường là các mô hình kiểu mẫu của đa số trong lớp trẻ. Ảnh hưởng thứ ba tới học tập quan sát quan sát là những hành vi của người làm mẫu tương tự với hành vi quan sát của người quan sát thì sẽ được bắt chước nhiều hơn các hành vi khác. Ngoài ra kết quả bắt chước còn phụ thuộc vào các yếu tố chủ quan của người quan sát đối với hành vi của người làm mẫu: mức độ kỳ vọng vào kết quả của hành vi làm mẫu (Người quan sát có thể thực hiện nhiều hơn những hành động mẫu, nếu họ tin đó là những hành động phù hợp và kết quả sẽ đem lại một phần thưởng nào đó); xây dựng mục tiêu của người quan sát (Người quan sát sẽ chú trọng đến người làm mẫu có những hành vi giúp người quan sát đạt được mục tiêu); tính tự có hiệu quả (Người quan sát chú trọng tới người làm mẫu có khi họ tin rằng họ có thể học hay thực hiện được những hành vị mẫu).

Trong thực tiễn việc thực hiện mô hình học tập quan sát cần lưu ý một số khía cạnh sau:

1. Giáo viên phải làm mẫu hành vi và thái độ mà họ muốn học sinh học (Chẳng hạn, thể hiện sự nhiệt tình, say sưa với môn dạy và với học trò).

2. Sử dụng bạn bè, đặc biệt là cán bộ lớp làm người làm mẫu. Các thực nghiệm đã chứng minh cùng một nhiệm vụ hình thành hành vi mới (giải bài tính trừ) ở học sinh lớp 2, nhưng nhóm học sinh được quan sát người làm mẫu là bạn cùng lớp (được huấn luyện trước) cho kết quả cao hơn nhóm được quan sát giáo viên làm mẫu. Đối với những học sinh còn nghi ngờ khả năng học tập của mình thì người làm mẫu tốt nhất đối với các em là những học sinh lúc đầu có sức học yếu nhưng luôn luôn cố gắng và cuối cùng đã thông hiểu tài liệu (trong thực tiễn học theo nhóm hai bạn học khá kèm một bạn yếu là hình thức học tốt).

3. Đảm bảo cho học sinh nhận thấy những hành vi tích cực của mình dẫn đến củng cố cho người khác (Có phần thưởng thích đáng cho học sinh có vấn đề khi trở thành học sinh tốt).

4. Tranh thủ sự giúp đỡ của người lãnh đạo lớp bằng những hành vi khuôn mẫu cho cả lớp (Yêu cầu những học sinh ngoan, gương mẫu chơi với những học sinh có vấn đề về hành vi).

Mô hình học tập tự điều chỉnh và biến đổi hành vi nhận thức là mô hình phát triển gần đây nhất theo quan điểm hành vi.

Có hai lý do để các nhà tâm lý học hành vi ngày nay nhấn mạnh vào yếu tố tự quản lý của người học: Thứ nhất: càng ngày các nhà hành vi học càng quy vào một luận điểm quan trọng: năng lực và trách nhiệm học tập là do chính người học quyết định. Không một ai có thể học giúp họ. Thứ hai: qua thực tiễn nhiều năm, học sinh được tiếp nhận phương pháp hành vi cổ điển hiếm khi có thể khái quát hoá học tập của họ trong những tình huống giới. Nhiều nhà tâm lý học hành vi đã thực nghiệm và khẳng định, sự khái quát hoá của học sinh sẽ tất hơn nếu các em được tham gia vào các chương trình học tập thay đổi hành vi.

Nội dung chủ yếu của mô hình học tập tự điều chỉnh và biến đổi hành vi nhận thức được tập trung vào việc học cách tự quản lý cuộc sống của bản thân. Các thành phần của hoạt động tự quản lý được xem xét là: xây dựng mục tiêu; ghi chép và đánh giá sự tiến triển của công việc, sự tự củng cố.

Xây dựng mục tiêu là yếu tố quan trọng nhất cho việc tự quản lý. Các kết quả nghiên cứu cho thấy những học sinh biết xác định mục tiêu học tập của mình thường đạt kết quả cao trong các bài trắc nghiệm so với các em đặt mục tiêu cá nhân hoặc chưa bao giờ bao bộc lộ điều đó với ai. Một hiện tượng phổ biến khác trong học sinh là xu hướng mục tiêu ngày càng thấp. Điều này cũng ảnh hưởng tới kết quả học tập. Giáo viên có thể giúp đỡ các em bằng cách giám sát việc xây dựng mục tiêu và củng cố chúng ở mức cao cao.

Ghi chép và đánh giá sự tiến triển hành vi sẽ cho phép học sinh kiểm soát và điều chỉnh được các hành vi của mình. Việc tự ghi chép số lượng những bài tập đã và cần thực hiện, thời gian sử dụng cho việc thực hành một kỹ năng mới, số lượng những quyển sách đã đọc và khoảng thời gian nghỉ không được phép v.v… là những điều rất cần trong việc tự quản lý cá nhân.

Sự tự củng cố là bước cuối cùng của công việc tự quản lý. Mặc dù một số nhà hành vi học đặt trọng tâm của việc củng cố vào sự giám sát và củng cố từ bên ngoài. Nhưng nhiều người cho rằng việc tự củng cố (tự khen thưởng) cho tới khi thực hiện được mục tiêu cuối cùng sẽ dẫn đến hiệu quả cao hơn so với việc chỉ đặt mục tiêu và theo sau sự tiến triển đó.

Trong quá trình trẻ em học cách tự quản lý, gia đình có vai trò khá lớn. Giáo viên và cha mẹ có thể phối hợp với nhau và cùng hướng tới việc ủng hộ tính độc lập của học sinh. Về phương diện này có thể theo một số gợi ý sau:

1. Giới thiệu một cách hệ thống cho cha mẹ và học sinh bằng một cách tích cực.

2. Giúp gia đình và học sinh xây dựng những mục tiêu có thể đạt được.

3. Giúp cho gia đình cách thức ghi và đánh giá sự tiến triển của con cái họ và của chính họ.

4. Khuyến khích gia đình liên tục kiểm tra độ chính xác của hồ sơ học sinh và giúp cho con cái họ phát triển những hình thức tự củng cố.

**** Trị liệu hành vi***

Thuyết hành vi là cơ sở lý luận của trị liệu hành vi.

Như đã nêu ở trên, không có sự phân biệt rõ ràng giữa dạy học và trị liệu hành vi. Vì vậy các mô hình học tập theo lý thuyết hành vi cũng chính là các mô hình trị liệu tâm lý.

Trị liệu hành vi là một trong những khuynh hướng chủ đạo trong tâm lý học hiện đại. Nếu như trong giai đoạn hình thành Tâm lý trị liệu hành vi, định nghĩa của nó là khá hẹp, trong đó chỉ bao hàm các biện pháp mang tính kỹ thuật dựa trên điều kiện hóa tạo tác cổ điển, thì trong thời gian gần đây có nguy cơ đánh mất ý nghĩa đặc thù của thuật ngữ, do hiểu nó quá rộng. Chẳng hạn F.H.Kanfer (1975) đã

khẳng định rằng, trị liệu hành vi "cần phải không chỉ đưa vào những gì gắn với những phát minh trong lĩnh vực điều kiện hóa và lý thuyết học tập, mà tất cả những thông tin nhận được trong tâm lý học thực nghiệm". Định nghĩa có cân nhắc hơn là của ngành tâm lý trị liệu hành vi Mĩ: "Trị liệu hành vi trước hết bao gồm việc sử dụng các nguyên tắc đã được phát hiện trong tâm lý học thực nghiệm và tâm lý học xã hội. Trị liệu hành vi cần phải làm giảm nỗi đau khổ của con người và những giới hạn trong năng lực hành động. Trị liệu hành vi bao gồm việc cấu trúc lại môi trường xung quanh và sự tương tác xã hội và ở mức độ ít hơn thay đổi dạng các quá trình cơ thể nhờ sự can thiệp mang tính chất sinh học. Mục đích của nó chủ yếu là hình thành và củng cố năng lực hành động lĩnh hội các kỹ thuật cho phép cải thiện sự tự kiểm soát" (C.MFranks, G.T.Wilsown. 1979).

Trong khi ở các giai đoạn phát triển đầu tiên của mình, thuật ngữ "hành vi" trong trị liệu hành vi được hiểu là tất cả những gì có những đặc điểm quan sát được, thì bây giờ trong khái niệm này đã đưa vào cả những biểu hiện xúc cảm chủ quan, động cơ - tình cảm, nhận thức, ngôn ngữ- nhận thức.

Như vậy, có thể tách ra cách hiểu hẹp về trị liệu hành vi, dựa trên sự thống nhất các luận điểm lý luận và những can thiệp nhất định được rút ra từ đó và cách lý giải rộng trong đó thối liên hệ này bị mất đi một cách dễ thấy.

Với tư cách là tiền thân của trị liệu hành vi, có thể có những phương pháp tư liệu dựa vào các nguyên tắc học tập xuất hiện trong thập kỷ thứ hai của thế kỷ này. Trong sách báo khoa học, chúng mang tên phương pháp phản xạ có điều kiện.

Thuật ngữ trị liệu hành vi bắt đầu được sử dụng từ năm 1953. Từ 1950-1960 là thời kỳ hình thành trị liệu như thột khuynh hướng độc lập. Khi đó chỉ tồn tại một vài trung tâm nghiên cứu tâm lý trị liệu hành vi ở Cộng hòa Nam Phi, ở Anh và Mĩ v.v…

Những năm 60 là thời kỳ phát triển mạnh của trị liệu hành vi. Đến năm 1971 đã có tới 15 khuynh hướng khác nhau dưới một tên chung là tâm lý trị liệu hành vi.

Trong giai đoạn đầu của sự phát triển, trị liệu hành vi dựa trên cơ sở lý thuyết hành vi cổ điển J.Watson và hành vi tạo tác

Điều kiện hóa cổ điển gắn với tên tuổi của Pavlôv là lý thuyết đầu tiên làm cơ sở cho tâm lý trị liệu hành vi cũng như J.Watson. Trong các lý thuyết của mình, J.Watson đã loại bỏ vai trò của các biến trung gian và chỉ hạn chế nghiên cứu ở các tác nhân kích thích của thế giới bên ngoài và hành vi bên ngoài.

Thuyết điều kiện hóa công cụ hay điều kiện hóa tạo tác của E.L.Thorndike và B.F.Skinner vẫn còn nằm trong khuôn khổ của lý thuyết Kích thích - Phản ứng (hành vi). Tuy nhiên đã nhấn mạnh ý nghĩa của các kích thích có tính chất tích cực hay tiêu cực (luật hiệu quả) trong sự xuất hiện và củng cố hành vi. Trong thuyết này kích thích có tính chất chức năng của củng cố nâng cao sức mạnh của phản ứng. Mô hình Thorndike - Skinner cũng như mô hình Pavlôv coi hành vi cơ thể như là "Hộp đen" không có thông tin gì về nội dung bên trong của nó.

Theo Faidiman.J; Frager.R. 1994 thì trị liệu hành vi trong thời kỳ này bao gồm:

1. Nhằm giúp mọi người phản ứng đối với tình huống cuộc sống như là họ mong muốn như vậy, tức là giữ cho việc làm tăng tiềm năng hành vi cá nhân, ý nghĩ, tình cảm của họ và giảm hoặc loại trừ những cách thức phản ứng không mong muốn.

2. Không đặt ra nhiệm vụ thay đổi bản chất xúc cảm của các quan hệ và tình cảm cá nhân.

3. Thái độ điều trị tích cực - Điều kiện cần thiết nhưng chưa đầy đủ của tâm lý trị liệu có hiệu

quả.

4. Ý kiến than phiền của bệnh nhân được chấp nhận như là tài liệu có ý nghĩa để trị liệu tập trung vào đó, chứ không phải là của các vấn đề nằm sau chúng.

5. Bệnh nhân và nhà tâm lý trị liệu thỏa thuận về mục đích trị liệu, sao cho cả bệnh nhân và nhà tâm lý trị liệu biết những mục đích đó có thể đạt được khi nào và như thế nào.

Giai đoạn kế tiếp của sự phát triển trị liệu gắn liền với sự cố gắng tính đến những biến nằm giữa kích thích và phản ứng. Những biến bên trong ở đây được xem như là các phản ứng ngầm đối với tác nhân kích thích bên ngoài. Biến bên trong trước hết là các yếu tố nhận thức (ý nghĩ, biểu tượng) chúng điều khiển các quá trình khác chẳng hạn như xúc cảm, động cơ.

Với cách hiểu như vậy, cuối những năm 60 đầu những năm 70 đã có những phương pháp mới mang tên "Điều kiện hóa ngầm" (J.R.Cautela.1967); "Kiểm soát ngầm" (L. Homme. 1965); "Tự điều chỉnh" (F.N.Kanfer.1975).

Điều kiện hóa ngầm cố gắng triển khai đến phương diện nhận thức của điều kiện hóa cổ điển và điều kiện hóa tạo tác mà không có sự thay đổi, điều này dẫn đến thất bại. Đó là những cố gắng đưa biến bên trong vào trị liệu hành vi.

Vào những năm 60, Lý thuyết học tập mà trước hết là học tập xã hội qua quan sát (Bandura.A.1971) đã có ảnh hưởng đến sự phát triển của trị liệu hành vi. Tác giả thuyết này cho rằng chỉ riêng việc quan sát mô hình đã cho phép hình thành những định khuôn hành vi trước đó chưa có ở động vật hay con người. Sau này điều đó đã dẫn đến khái quát về lý luận mang tên Khái niệm hiệu quả tự thân.

Sự lùi bước sau đó khỏi lý thuyết ban đầu của trị liệu hành vi (Kích thích - Phản ứng) xem nhận thức như là các biến trung gian, như là các thành phần cấu trúc và điều chỉnh các quá trình xúc cảm, động cơ và vận động, được phản ảnh trong lý thuyết của A.Ellis (1962) và A.T.Beck (1976). Trong trị liệu cảm xúc - hợp lý của A.Ellis, biến trung gian chủ yếu làm cho mối liên hệ kích thích và hành vi trở nên dễ hiểu là những yếu tố nhận thức hợp lý và phi lý. Trong trị liệu nhận thức của A.T.Beck, biến quyết định là những yếu tố hiện thực và phi hiện thực (gắn với những sai lầm trong những kết luận nhận thức). Cả hai tác giả đều thừa nhận mối liên hệ của các biến nhận thức và hành vi mà các biến nhận thức đóng vai trò chi phối. Theo quan điểm của họ, trọng tâm tác động của tâm lý trị liệu là các biến nhận thức trung gian.

Ý đồ tích hợp các cách tiếp cận nhận thức và tiếp cận hành vi gắn liền với tên tuổi của D.Meichenbaum (1977) và đồng nghiệp của ông. Công trình của ông được xem như là sự tiếp tục phát triển những tư tưởng của Luria và Vưgôtxtki về ngôn ngữ bên trong. Phương pháp tự hướng dẫn do ông đề xuất chống lại Stress là các cách thức làm chủ ngôn ngữ bên trong, dưới hình thức tự ngôn ngữ hóa. Những công trình của M.J.Mahoney (1974) theo hướng này đã xem các biến trung gian (kỳ vọng) và những biến thể của chúng như là khách thể (đối tượng) chủ yếu và mục đích của trị liệu hành vi- nhận thức.

Các lý thuyết cho phép chọn biến nhận thức tương ứng khuynh hướng nhận thức - hành vi tỏ ra là khá đa dạng. Chẳng hạn M.R.Goldffrie (1971) đã đề xuất phương pháp Luyện tập giải quyết vấn đề. Trong đó nội dung của trị liệu là luyện tập các chiến lược giải quyết vấn đề. Như vậy, trị liệu hành vi là khuynh hướng đang phát triển trong tâm lý học. Bắt đầu từ lý thuyết học tập được xây dựng theo sơ đồ Kích thích - Phản ứng, sau này nó sử dụng các lý thuyết nhận thức và thuyết xã hội về học tập và những năm gần đây cố gắng dựa vào lý thuyết xử lý thông tin, giao tiếp và cả các hệ thống lớn. Tương

ứng với điều đó, các phương pháp cũ cũng bị thay đổi và mở rộng phạm vi những phương pháp tâm lý trị liệu hành vi mới.

**** Luyện tập hành vi***

Dựa trên các tư tưởng của tâm lý trị liệu hành vi. Mục đích của nó là dạy các kỹ năng thích ứng với hoàn cảnh sống sẵn có. Luyện tập hành vi có lẽ là một khóa học tập được lập trình hóa hơn là một chuỗi các giờ học tâm lý trị liệu thông thường. Việc chọn lựa bệnh nhân vào nhóm nhiều khi dứa vào các vấn đề giống nhau và các nhiệm vụ rõ ràng.

Con người ở những giai đoạn sống nhất định thu được những kĩ năng nhất định cần thiết để khắc phục những tình huống kịch tính và để tiếp tục phát triển. Một trong những giai đoạn đó là thời kỳ dậy thì, khi con người lần đầu tiên đụng chạm đến vấn đề lựa chọn. Phức tạp nhất là tình huống làm quen, nhất là với người khác giới, từ chối thể hiện nhu cầu và tình cảm, lĩnh hội những kỹ năng trong lĩnh vực quan hệ liên nhân cách, khắc phục những khó khăn và điều khiển mối lo âu đã quy định trước thành công trong tương lai hay là sự thất bại trong việc thiết lập sự gần gũi, có được tính độc lập hay thành thạo. Mặc dù luyện tập hành vi có thể tiến hành dưới hình thức nhóm hay cá nhân nhưng chúng có những điểm chung sau:

1. Đề ra mục đích. Bệnh nhân hay thành viên trong nhóm xác định các kỹ xảo hành vi nào mà mình muốn lĩnh hội nhờ làm việc. Trong phương án cá nhân (Luyện tập hành vi về mặt chức năng) có thể lên danh sách thứ bậc các mục đích theo mức độ phức tạp. Khi chưa đạt mục tiêu này thì không nên chuyển sang mục tiêu khác nhờ các biện pháp tâm lý trị liệu.

2. Đo lường và đánh giá vấn đề. Thường thì các vấn đề phản ánh sự thừa cái gì đó (hút quá nhiều, cảm thấy quá lo lắng) hoặc thiếu cái gì đó (ít làm việc, không nghe thấy). Nhiệm vụ của bệnh nhân - học qua các buổi phân tích những gì diễn ra trước hành vi có vấn đề cũng như nó biểu hiện khi nào và như thế nào, hậu quả của nó ra sao. Tác động của chuỗi hành vi này đến bất kỳ giai đoạn nào cũng có thể đưa đến những thay đổi tích cực. Cần khuyến khích các thành viên trong nhóm tự quan sát, ghi lại các số liệu về bản thân.

3. Các biện pháp trị liệu. Tùy theo mục đích cá nhân hay nhóm mà tách ra các biện pháp luyện tập hành vi: trò chơi phân vai, thiết kế chính xác chủ đề buổi học, gắn trò chơi phân vai với phân tích Tranzắc; cách tiếp cận tích hợp với sử dụng các kỹ thuật Trị liệu Gestal, Tâm kịch.

Tập thử hành vi là biện pháp cơ bản của Luyện tập hành vi bao gồm diễn những tình huống đóng vai phức tạp đã hoặc có thể tạo ra những khó khăn đối với bệnh nhân. Trong biện pháp luyện tập thử hành vi có sử dụng các yếu tố của học tập tạo tác và quan sát. Khi nghe những đáp ứng tự tin mang tính chất mô hình hóa và thể nghiệm tác động của chúng, các thành viên gián tiếp học được kỹ năng này. Trong một số nhóm có sử dụng băng vi deo ghi lại các mẫu hành vi tự tin. Việc mô hình hóa đặc biệt có lợi khi các thành viên của nhóm có hiểu biết hạn chế rằng hành vi tích cực tự tin trong tình huống đã cho phải như thế nào. Thành phần khác của luyện tập thử hành vi là củng cố.

Thông thường đó là sự khuyến khích bất kỳ sự tiến bộ nào thể hiện sự tự tin chứ không chỉ là sau khi kết thúc một tình huống phức tạp.

4. Công việc ở nhà: là phương pháp khuyến khích di chuyển những thay đổi về hành vi sang thế giới bên ngoài, được sử dụng như là "Sự sát hạch của môi trường" đối với những kỹ xảo đã lĩnh hội. Ở nhà có thể lĩnh hội các phương pháp thư giãn khác nhau và phương pháp làm giảm lo âu.

Các nhóm luyện tập hành vi có hiệu quả hơn khi dạy kỹ năng quan trong như sự tự tin vào bản

thân. Kinh nghiệm sống khác nhau của các thành viên là căn cứ thuận lợi để tạo ra những đáp ứng tự tin và bảo đảm mối liên hệ ngược.

**** Trị liệu nhận thức***

Trị liệu nhận thức nhằm thay đổi hành vi của con người, bằng cách làm giảm nhẹ những kiểu suy nghĩ tiêu cực hoặc phi lý về bản thân và về các mối quan hệ xã hội.

Những luận điểm của do A.T.Beck nêu ra độc lập với A.Ellis, người vào năm 1950 đã soạn thảo phương pháp Tâm lý tư liệu cảm xúc hợp lý. Như một khuynh hướng độc lập, trị liệu nhận thức hình thành muộn hơn, vào những năm 60. Nó là sự phát triển của trị liệu hành vi, trong đó phản ứng xúc cảm và những rối loạn được xem như là được gián tiếp bởi các cấu trúc nhận thức và các quá trình nhận thức hiện thời đã được lĩnh hội trong quá khứ, nói cách khác ý nghĩ (nhận thức) đóng vai trò là các biến trung gian. Giống như trị liệu cảm xúc hợp lý, trị liệu nhận thức xuất phát từ chỗ việc tri giác đối tượng hay sự kiện được gián tiếp bởi tư duy và chỉ nhận thức được mắt xích gián tiếp này mới hiểu được phản ứng của cá thể mà trước hết là những khía cạnh xúc cảm và hành vi. Sơ đồ tương tác của môi trường và cá nhân thể hiện bằng công thức S-O-R (kích thích - phản ứng với biến biến trung gian O, trước hết bao gồm xử lý về mặt nhận thức cái được tri giác). Trị liệu nhận thức xuất phát từ luận điểm cho rằng sự rối loạn tâm lý xảy ra trước giai đoạn rối loạn sinh lý thần kinh, những rối loạn này gắn với tư duy lộn xộn. A.Beck hiểu tư duy lộn xộn là rối loạn ở giai đoạn nhận thức xử lý thông tin (Ký hiệu, lựa chọn, thống nhất, giải thích), những rối loạn này bóp méo sự nhìn nhận đối tượng hay tình huống. Những yếu tố nhận thức bị xuyên tạc là nguyên nhân của những quan niệm sai lầm và tự thông tin và đo vậy là của những phản ứng xúc cảm không thích hợp. Vì vậy, trị liệu nhận thức có mục đích nghiên cứu những yếu tố nhận thức không thích hợp. Trong trị liệu nhận thức người ta cho rằng nên sử dụng tối đa kinh nghiệm của bệnh nhân trong việc giải quyết một cách tích cực những nhiệm vụ đời sống và khái quát hóa (mở rộng) các quy tắc giải quyết chúng sang các lĩnh vực có vấn đề. Beck đã so sánh công việc mà nhà tâm lý trị liệu nhận thức tiến hành với sự chỉnh sửa định khuôn vận động trong việc chơi nhạc cụ. Nhận thức các quy tắc xử lý thông tin không thích hợp và thay thế chúng bằng các quy tắc đúng đắn - là nhiệm vụ cơ bản của trị liệu nhận thức. Nó chỉ định tốt cho những người có khả năng tự quan sát, phân tích ý nghĩ của mình. Trị liệu nhận thức đòi hỏi sự hợp tác qua lại của nhà trị liệu và bệnh nhân trong quan hệ gần gũi như là quan hệ đối tác. Ngay từ đầu bệnh nhân và nhà tâm lý trị liệu phải đạt được sự nhất trí về mục đích (những vấn đề trọng tâm phải sửa), phương tiện, đạt mục tiêu, khả năng kéo dài việc trị liệu

Các giai đoạn cơ bản của trị liệu nhận thức

Giai đoạn 1: Nhận dạng vấn đề.

Giai đoạn 2: Lời hóa (diễn đạt) những yếu tố nhận thức không thích hợp.

Giai đoạn 3: Thay đổi quy tắc điều chỉnh hành vi.

Củng cố dương tính và củng có âm tính

Nhờ sự giúp đỡ của các củng cố này nhằm giải quyết các nhiệm vụ sau:

1. Hình thành các khuôn mẫu hành vi mới.

2. Tăng cường khuôn mẫu hành vi mong muốn.

3. Làm suy yếu khuôn hình hành vi không mong muốn.

4. Duy trì khuôn hình hành vi mong muốn trong hoàn cảnh tự nhiên.

Nhiệm vụ hình thành hành vi mới thường xuất hiện khi làm việc với trẻ em có hành vi lệch lạc rõ nét hay với bệnh nhân có thay đổi nhân cách nghiêm trọng. Việc sử dụng các phương pháp đó đòi hỏi bắt buộc sự phân tích từng ca một trong tình huống hiện thực, quan sát hành vi của bệnh nhân hay các biểu hiện triệu chứng của họ trong điều kiện đã cho. Điều đó cho phép làm rõ các kích thích mang tính củng cố, phân biệt theo dấu hiệu "dễ chịu - khó chịu". Củng cố dương tính, đó là biểu hiện của kích thích gây ra ở bệnh nhân phản ứng xúc cảm có màu sắc dương tính, tăng cường các phản ứng hành vi nhất định. Củng cố âm tính là lấy đi, loại bỏ kích thích gây phản ứng xúc cảm mang màu sắc âm tính và do vậy cũng làm tăng phản ứng hành vi nhất định. Hai khái niệm trên cho phép mô tả kích thích dương tính theo các số liệu hành vi chứ không phải theo các đánh giá chủ quan của người quan sát. Kích thích trung tính là kích thích không gây tác động đến hành vi, mặc dù theo quan điểm chủ quan của người quan sát có thể gây ra phản ứng cảm xúc dương tính. Kích thích củng cố không điều kiện không phụ thuộc vào việc dạy học trước đây. Đó là những kích thích gây phản ứng bẩm sinh (ăn, uống). Trình độ nhất định của kích thích mang tính chất cảm giác thuộc loại này. Sức mạnh củng cố của chúng phụ thuộc vào thời kỳ hạn chế nhu cầu và tăng lên khi kéo dài thời gian này. Trong cuộc sống hàng ngày, các kích thích củng cố có những đặc điểm nêu trên chiếm vai trò chủ đạo do ảnh hưởng của học tập, tức là do các kích thích củng cố có điều kiện. Thông thường đó là các kích thích xã hội (sự quan tâm, khen ngợi, khuyến khích, thừa nhận, đánh giá dương tính). Phân tích các trường hợp cụ thể, chẳng hạn như cơn Hysteric, cho phép nhận thấy sự tăng cường và sự thường xuyên hơn của cơn này trong các tình huống nhất định, khi có biểu hiện quan tâm từ những người thân thuộc, người xung quanh, người cùng buồng bệnh, nhân viên y tế. Việc quan sát hành vi cũng cho phép đánh giá vai trò của các kích thích củng cố khác (ví dụ như thời gian xem TV, dành cho trò chuyện. Trên cơ sở các tư liệu đó, hình thành giả thuyết về tính chất của kích thích củng cố. Việc loại bỏ kích thích củng cố mang tính chất giả thuyết, cho phép kiểm tra tính đúng đắn của giả thuyết. Tuy nhiên cần nhớ rằng, sau khi loại bỏ kích thích củng cố, luôn có một thời kỳ trong đó hành vi không mong muốn có sự gia tăng về tần số và cường độ biểu hiện. Trong thời gian này, bệnh nhân "lấy" từ những người xung quanh các kích thích củng cố cần thiết cho bản thân anh ta và những người xung quanh không chịu nổi sự tấn công của anh ta, đáp lại nhu cầu của anh ta. Vì vậy trong phương pháp này, nhà tâm lý tư liệu cần phải lôi cuốn các thành viên gia đình bệnh nhân, nhân viên y tế tích cực tổ chức "Môi trường" mới gần nhất xung quanh anh ta. Trong phương pháp luyện tập dương tính có thể chia thành bốn giai đoạn:

1. Xác định mục đích luyện tập. Không chỉ bệnh nhân mà cả những người tham gia điều trị mà việc nhận được hay không nhận được kích thích phụ thuộc vào họ. Tuỳ theo khả năng số người này càng ít càng tốt, để có thể kiểm soát được tất cả môi trường bao quanh bệnh nhân. Chẳng hạn, nên đặt bệnh nhân cách ly trong một buồng hay ở buồng có ít người. Trong giai đoạn này cần xác định phương pháp theo dõi thường xuyên hành vi của bệnh nhân, tập trung chú ý vào những thay đổi theo hướng tạo ra khuôn hình hành vi. Cần làm cho thông tin mang tính khách quan cao.

2. Xác định các kích thích nào (đối tượng, hoạt động) được dùng làm củng cố. Phân tích hành vi hiện thực của bệnh nhân cho phép làm rõ ý nghĩa của các kích thích khác nhau đối với anh ta,

3. Tạo ra khuôn hình hành vi mong muốn. Để làm điều này cần tạo ra những điều kiện thuận lợi. Cần sử dụng tối đa tác đụng của củng cố dương và âm tính. Lúc đầu áp dụng sơ đồ củng cố thường xuyên, tức là sau mỗi hành động được hoàn thành, bệnh nhân nhận được củng cố, tính chất củng cố này thường xuyên thay đổi để không gây ra bão hoà. Đôi khi sự xuất hiện hành vi mong muốn được dễ dàng nhờ những người khác thể hiện hành vi tương ứng T (tức là làm mẫu).

4. Củng cố khuôn hình hành vi đã được tạo ra để khuôn hình duy trì được, khi bệnh nhân ở trong tình huống thực tế và trong điều kiện có củng cố khác. Sơ đồ củng cố có sự thay đổi sử dụng các

sơ đồ với khoảng thời gian thay đổi - những sơ đồ khó bị dập tắt. Thành công của phương pháp củng cố dương tính phụ thuộc vào thông tin chính xác về những tiến bộ đã đạt được, điều đó cho phép chuyển sang giai đoạn sau, sang sơ đồ củng cố khác, phụ thuộc vào kỹ năng của bác sỹ tâm lý trị liệu biết cách đa dạng hoá củng cố, sử dụng mọi hình thức trong đó có củng cố xã hội.

Phương pháp làm cho củng cố dương tính thích hợp với tình huống điều trị nội trú là hệ thống Jêtôn (Token economy). Phương pháp kiểm soát kích thích này dựa vào luận điểm cho rằng, mối liên hệ giữa các kích thích nào đó và phản ứng đối với chúng là khác chặt chẽ. Sự xuất hiện của kích thích đó cho phép dự báo chính xác phản ứng. V vậy, khi kiểm soát điều kiện xuất hiện các kích thích và các phản ứng diễn ra trước đó có thể đạt được sự thay đổi hành vi và tiết kiệm thời gian, sức lực hơn so với kiểm soát kết quả của chính hành vi đó. Các sự kiện diễn ra trước hành vi có thể nhóm vào các nhóm sau:

1. Các kích thích gây rối trong quá khứ gắn với một củng cố nhất định.

2. Các kích thích tạo thuận gây ra một hành vi nhất định (cái đầu mới, quần áo mới có thể tạo điều kiện xuất hiện ý muốn giao tiếp).

3. Các điều kiện làm tăng sức mạnh của củng cố (thường là thời gian hạn chế nhu cầu nào đó ví dụ như lúc đói).

Phương pháp kiểm soát kích thích có các mục đích sau:

1. Dạy bệnh nhân nhận dạng kích thích gây rối và kích thích tạo thuận trong đời sống thực tế cũng như làm rõ các điều kiện củng cố tăng cường hành vi không mong muốn và tránh chúng (ví dụ xác định mối liên hệ của các tình huống khác nhau với việc ăn uống - ăn khi xem TV, ăn khi gọi điện thoại, khi gặp bạn bè một cách tình cờ, rồi sau đó loại trừ những kích thích này tức là ăn ở nơi nhất định, vào thời gian xác định.

2. Dạy bệnh nhân củng cố các kích thích liên quan đến hành vi đúng đắn mong muốn (ví dụ biết danh mục các thức ăn, thực phẩm ít calo và lĩnh hội kỹ năng chỉ sử dụng danh mục đó mà thôi, biết tính toán lượng calo cho phép đạt được sự nhất quán hơn trong việc đạt được mục đích giảm cân.

3. Dạy bệnh nhân nhận biết cách sử dụng thời gian hạn chế nhu cầu mà không đưa đến việc đánh mất sự kiểm soát. Việc giải quyết nhiệm vụ làm giảm định hình hành vi không mong muốn có thể thông qua các biện pháp sau:

1. Trừng phạt.

2. Làm tắt.

3. Bão hoà.

4. Tước bỏ tất cả những củng cố dương tính.

5. Đánh giá phản ứng.

Làm tắt có liên quan đến các phương pháp hành vi và dựa vào nguyên tắc mất đi phản ứng không được củng cố dương tính. Nó cũng trải qua chừng ấy giai đoạn giống như củng cố dương hay âm tính. Điều quan trọng ở đây là giai đoạn chẩn đoán. Xác định các khía cạnh của môi trường xung quanh củng cố hành vi không mong muốn. Sự làm tắt đòi hỏi tước bỏ tất cả các củng cố dương tính của định khuôn hành vi không mong muốn. Tốc độ tắt phụ thuộc vào cách mà trong tình huống cuộc sống thực tế trước đây làm cho định khuôn nay được củng cố.

Phương pháp làm tắt đòi hỏi nhiều thời gian. Vì trước khi hành vi không mong muốn bắt đầu tắt

nó phải qua thời kỳ tăng ban đầu cả về cường độ và tần số.

Phương pháp bão hoà dựa vào căn cứ là hành vi dù được củng cố dương tính nhưng vẫn tiếp tục trong một thời gian dài thì có xu hướng suy giảm và củng cố mất đi sức mạnh của mình.

Tước bỏ tất cả những củng cố dương tính là một trong những phương án làm tắt. Cách tốt nhất là cách ly. Trong đời thường nó được quy về sự cách ly về mặt xã hội. Chẳng hạn đứa trẻ được đưa sang buồng khác trong khi các bạn khác vẫn tại chỗ. Đôi khi sự cách ly đó gây ra củng cố dương tính hay báo hiệu sự chấm dứt tác động của kích thích khó chịu (ví dụ việc đứa trẻ không gặp bố mẹ, những người đang thực hiện chiến lược giáo dục bằng bạo lực- nghĩa là có tình huống củng cố âm tính).

Phương pháp đánh giá phản ứng chỉ được sử dụng với củng cố dương tính và thực chất của nó là làm giảm số lượng củng cố dương tính dành cho hành vi không mong muốn. Chương trình được soạn sao cho việc giảm các củng cố dương tính nhất định không dễ dàng bị thay bằng các củng cố dương tính khác. Nên áp dụng hệ thống này càng ít càng tốt.

Các biện pháp nêu trên trong thực tế được sử dụng một cách phối hợp. Việc kết hợp phụ thuộc vào mục đích của chương trình điều trị, còn nghệ thuật của nhà tâm lý trị liệu thể hiện ở việc sử dụng khéo léo các kết hợp khác nhau trong từng ca cụ thể.

Created by AM Word2CHM

Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM

Euréca! Euréca!
Archimedes

Ngày nay, thuật ngữ "Phân tâm học" cùng với tên tuổi của người sáng lập nó là Sigmund Freud đã trở lên quá quen thuộc đối với nhiều người. Trong khi những tên tuổi vĩ đại khác của khoa học tâm lý như W.James, J.Watson, J.Piaget, L.X.Vưgotxki v.v ít được biết ngoài phạm vi tâm lý học, thì S.Freud nổi tiếng đối với nhiều tầng lớp, nhiều lĩnh vực: tâm lý học, giáo dục học, y học, văn học - nghệ thuật, tôn giáo, đạo đức v.v… 40 năm sau ngày mất của ông, tạp chí "News week" đánh giá rằng tư tưởng của Freud đã đi sâu vào ý thức của chúng ta đến nỗi "khó mà tưởng tượng được thế kỷ XX lại thiếu ông" (30/11/1981). Ông thuộc về một trong số ít nhà tư tưởng đã làm thay đổi căn bản cái nhìn của chúng ta về bản thân mình.

Chính S.Freud, sinh thời, đã có lần cho rằng, trong suốt lịch sử của loài người, đã trải qua 3 cú sốc lớn. Cú sốc đầu tiên do nhà thiên văn học người Ba Lan Nicolas Copernicus (1473 - 1543) mang đến, người đã chứng minh rằng, trái đất không phải là trung tâm của vũ trụ, mà chỉ là một trong rất nhiều hành tinh quay xung quanh mặt trời. Phát hiện thứ hai vào thế kỷ XIX, học thuyết của Charles Darwin, người đã chỉ ra rằng, con người không phải là một loài độc đáo, khác hẳn với tất cả thế giới động vật, do vậy, họ không thể tham vọng chiếm một vị trí đặc biệt trong tự nhiên. Con người chỉ là một loài động vật cao cấp, xuất hiện trong quá trình tiến hoá từ những loài thấp hơn. Cú sốc thứ ba do chính S.Freud tạo ra, khi ông phát hiện, chúng ta không luôn ở trong trạng thái có thể kiểm soát được bản thân một cách tuyệt đối nhờ ý thức. Ngược lại, chúng ta là một thứ đồ chơi trong tay của những sức mạnh vô thức, không chịu sức áp đặt của ý thức. Như vậy, Copernicus đã dịch chuyển loài người từ trung tâm của thế giới ra ngoại vi, Darwin buộc con người phải công nhận họ hàng tiền thân với động vật, còn Freud chứng minh rằng, ý thức không phải là chủ nhân trong chính ngôi nhà của mình. Lời khẳng định của S.Freud không phải không có lí. Kể từ khi thuyết phân tâm ra đời đến nay, ở phương Tây, không một lý thuyết khoa học nào có tác động mạnh mẽ đến suy nghĩ của mọi người hơn lý thuyết này, ngoại trừ lý thuyết về sự tiến hoá của Ch.Darwin.

Phân tâm học của S.Freud có số phận đặc biệt. Ngay từ khi mới ra dời, nó và cha đẻ của nó đã được đón tiếp với các thái độ ngược nhau. Sự ghẻ lạnh của giới y học và của xã hội Đức - Áo đương thời. Các bác sỹ thần kinh - đồng nghiệp của Freud xa lánh và phản bác ông. Nhiều người doạ bỏ tù ông, lên án ông là kẻ phạm tội lớn nhất đối với nền văn hoá châu Âu. Khi A.Hitler lên cầm quyền ở nước Đức và chiếm được nước áo, đã ra lệnh giết người thân và đốt sách của ông. Trong khi đó, ở phía bên kia, ngay từ những năm 1905, tại Hoa kỳ, nhà tâm lý học lừng danh W.James đã khẳng định với S. Freud "Tương lai tâm lý học thuộc về công trình của ông", còn ở Pháp, E.Clapared (1873-1940) nhận định: Phân tâm học của S.Freud là một trong những biến cố quan trọng nhất mà lịch sử các khoa học của trí tuệ loài người có được". Theo dòng thời gian, đã hơn 100 năm qua, vẫn liên tục diễn ra những cuộc tranh luận gay gắt về toàn bộ hoặc một số luận điểm trong học thuyết của S.Freud. Điều

kỳ lạ là cùng với các luồng thái độ đó, phân tâm học ngày càng phát triển và thấm sâu vào mọi lĩnh vực của đời sống tinh thần xã hội. Thậm chí, vài thập niên gần đây, nhiều trào lưu tư tưởng cực đoan đã lợi dụng danh nghĩa của Phân tâm học, để kêu gọi "tự do tính dục", "Giải phóng tính dục", "Cách mạng tính dục"… Những trào lưu này, thực chất là lợi dụng và xuyên tạc S. Freud.

Trên bình diện tâm lí học, ở nước ta Phân tâm học được nghiên cứu ít hơn các học thuyết khác. Nguyên do là việc tìm hiểu thuyết này thường gặp khó khăn từ ba phía. Trước hết, hướng tiếp cận của Phân tâm học không giống các học thuyết tâm lí truyền thống. Những khái niệm và phương pháp của các trường phái tâm lý học đương thời đều được sinh ra trong phòng thí nghiệm, trong thư viện và trong các bài giảng ở giảng đường đại học. Ngược lại, Phân tâm học hầu như không có quan hệ với các giảng đường đại học và với lý tưởng của khoa học đơn thuần. Nó được sinh ra trong lòng của tâm thần học truyền thống, có nhiệm vụ giúp đỡ những người mà xã hội cho là "bệnh nhân tâm lý". Chính vì thế sự thâm nhập của Phân tâm học vào làng tâm lý học không phải bằng cửa trước, mà bằng cửa bên. Chính xác hơn, không thể so sánh nó với các trường phái khác. Nó có lãnh địa riêng trong sự khám phá thế giới tâm hồn con người. Phân tâm học, ngay từ cội nguồn đã không cùng dòng chảy với các tư tưởng tâm lý học chính thống. Đối tượng của nó không phải là hành vi bình thường mà là hành vi bất thường, điều mà các trường phái tâm lý học khác ít quan tâm. Phương pháp chủ yếu của nó là quan sát lâm sàng, chứ không phải là những thí nghiệm được kiểm soát trong phòng thí nghiệm. Ngoài ra, Phân tâm học còn quan tâm nhiều đến vô thức - một đề tài mà hầu như bị loại bỏ bởi các trường phái tâm lý học đương thời. Thứ hai: các nội dung nghiên cứu, các khái niệm, thuật ngữ được sử dụng trong Phân tâm học thường bị "cấm kị", dễ gây "dị ứng" đối với sinh hoạt văn hoá đời thường của xã hội, đặc biệt là trong xã hội tôn giáo phương Tây và phong kiến phương Đông. Thứ ba, các luận giải của S.Freud rất tinh tế, phần nhiều được rút ra từ kỹ thuật lâm sàng, hầu như không có sự lượng hoá, thống kê, những nội dung tâm lí được trình bày ở điểm giáp ranh giữa khoa học và suy diễn tư biện, nếu được chứng minh, chúng sẽ là phát hiện lớn lao về những điều sâu thẳm trong thế giới đời sống tâm lí con người, nhưng nếu thái quá chúng rất dễ trở thành tín điều phi khoa học. Vì vậy, để có cái nhìn khách quan về Phân tâm học, về sự kế thừa, sáng tạo và cống hiến của S.Freud, cũng như giá trị khoa học của các lý luận, phương pháp và kỹ thuật phân tâm của ông, cần phải nhìn nhận học thuyết này theo góc độ lịch sử.

Mặt khác, giống nhiều thuyết tâm lý học khác, trong quá trình phát triển, Phân tâm học thường xuyên chịu sức ép từ hai phía: sự phát triển và phân hoá từ bên trong và sự phản bác từ bên ngoài. Ngay sau khi ra đời, học thuyết này đã phân hoá thành nhiều "nhánh": Tâm lý học bề sâu của J.Jung (nhà tâm lý học Thụy Sỹ 1875-1961); Tâm lý học cá nhân của Alfred Adler (nhà tâm lí học Áo gốc Australia 1870- 1937); Lý thuyết về sự phát triển tâm lý xã hội của Eric Ericson (nhà tâm lý học Mĩ gốc Đức 1902-1994); Phân tâm học trẻ em của Anna Freud (1895-1982) và Mélanie Klein (1882-1960) v.v… Như vậy, nhiệm vụ của chương là vừa phải phân tích các nội dung chủ yếu của Phân tâm học S. Freud về sự phát triển người vừa phải đề cập tới một số lý thuyết phát triển sau đó. Cấu trúc của chương gồm 4 phần: Bối cảnh xã hội và những yếu tố tiền thân của Học thuyết phân tâm; S. Freud và sự hình thành Phân tâm học cổ điển; Những lý thuyết phát triển và cuối cùng là những người chống đối từ bên trong.

2.1. CÁC YẾU TỐ TIỀN THÂN CỦA PHÂN TÂM HỌC
2.2. SIGMUND FREUD VÀ SỰ HÌNH THÀNH PHÂN TÂM HỌC
2.3. CÁC LÝ THUYẾT PHÂN TÂM HỌC SAU S. FREUD

Mở rộng: CÁC LÝ THUYẾT TRỊ LIỆU TÂM LÍ THEO TRƯỜNG PHÁI PHÂN TÂM

Created by AM Word2CHM

2.1. CÁC YẾU TỐ TIỀN THÂN CỦA PHÂN TÂM HỌC

Sự phát triển của Phân tâm học Freud bị ảnh hưởng bởi 3 nhóm yếu tố

1. Các học thuyết triết học về vô thức và các khoa học tự nhiên.
2. Các nghiên cứu về tâm bệnh học
3. Đời sống xã hội thế kỷ XIX

2.1.1. Tiền đề triết học về vô thức và các khoa học tự nhiên
2.1.2. Những nghiên cứu về tâm bệnh học
2.1.3. Ảnh hưởng của đời sống xã hội châu Âu thế kỷ XIX

Created by AM Word2CHM

2.1.1. Tiền đề triết học về vô thức và các khoa học tự nhiên

**** Các tiền đề triết học***

Vào đầu thế kỷ XVIII, một nhà triết học và toán học người Đức, G.W. Leibniz (1646-1716) đã đưa ra Thuyết đơn tử. Đơn tử theo G.Leibniz, là những nguyên tố đơn nhất của hiện thực, chúng khác với các nguyên tử vật lý. Các đơn tử được tạo thành không phải từ vật chất, với ý nghĩa thông thường của từ này. Mỗi đơn tử và một bản thể tâm lý không có độ dài. Mặc dù chúng có nguồn gốc tâm lý nhưng đồng thời chúng cũng có một số đặc tính của vật chất vật lý. Khi đủ số lượng đơn tử nhất định, chúng liên kết với nhau tạo thành những vật thể có độ dài. Có thể so sánh các đơn tử với âm thanh của giọt nước và biển cả. Âm thanh của giọt nước bé nhỏ không thể nghe được, nhưng âm thanh của sóng biển do vô số giọt nước tạo thành thì ai cũng có thể nghe thấy.

Theo quan điểm của Leibniz, về mặt lý thuyết, tính tích cực của đơn tử trong các hành động tâm lý hoàn toàn có thể diễn ra với các mức độ ý thức khác nhau: từ hầu như hoàn toàn vô thức đến ý thức một cách rõ ràng, sâu sắc. Mức độ thấp nhất của ý thức được gọi là những nhận cảm nhỏ bé, sự thực hiện có ý thức của chúng có tên gọi là tổng giác. Những lý luận này của Leibniz rõ ràng đã gợi cho S.Freud rất nhiều.

Hàng trăm năm sau, nhà triết học Đức đồng thời là nhà giáo dục học Fridric Herbart (1776-1841) đã phát triển tư tưởng của Leibniz, hình thành Thuyết ngưỡng ý thức. Cũng chịu ảnh hưởng bởi tinh thần cơ học của thời đại, Herbart cho rằng "các ý tưởng tác động lẫn nhau giống như sức mạnh máy móc. Những ý tưởng nằm dưới một ngưỡng nhất định thường không được ý thức, gọi là vô thức. Khi ý nghĩ đạt đến một mức độ ý thức thì nó được tổng giác (thuật ngữ của Leibniz). Nhưng để một ý tưởng này hay khác đạt đến mức ý thức, thì nó cần phải được so sánh, đối chiếu với những ý tưởng đã nằm trong phạm vi ý thức. Những ý tưởng không thống nhất (trái ngược) với nhau sẽ không tồn tại trong ý thức cùng một lúc và bị chèn ép, bị gạt xuống tầng vô thức, mà ông gọi là "ý tưởng bị ức chế". Những ý tưởng bị chèn ép nằm ở dưới ngưỡng ý thức phần nhiều chúng giống như những nhận cảm nhỏ bé của Leibniz. Theo quan điểm của Herbart, những ý tưởng khác nhau thường cạnh tranh, xung đột lẫn nhau để có được ý thức hóa. Thậm chí ông còn đưa ra những công thức toán học cho phép tính toán được cơ chế di chuyển của ý tưởng trên con đường đi đến ý thức. Các suy nghĩ này của Herbart có trong giải thích của S.Freud, khi ông đề cập tới quan hệ giữa ý thức và vô thức cá nhân.

Người thực sự có công khai sáng và ảnh hưởng mạnh mẽ đến S.Freud là Schopenhauer với chủ nghĩa phi lý tính (chủ nghĩa duy ý chí). Chính Freud đã gọi Schopenhauer là bậc tiền bối của mình. S. Freud sáng lập ra phân tâm học trong lúc chủ nghĩa duy ý chí của Schopenhauer và Nietzsche đang giương cao ngọn cờ chống lại chủ nghĩa duy lý tính (duy lý trí), dưới khẩu hiệu tìm tòi bản tính nội tại thực sự của con người và thế giới. Đòi triết học phải thoát khỏi sự cám dỗ của thế giới hư ảo bên ngoài mà quay trở về thế giới nội tâm của mình. S. Freud đã nhiệt tình hấp thụ quan điểm chủ yếu của tư tưởng triết học này. Khi nói tới sự tồn tại của quá trình ý thức, S. Freud đã nói "Phân tâm học không

phải trước tiên đã bước một bước như thế này".

Những quan niệm khác nhau về vô thức đã làm nên một phần quan trọng của không khí học thuật ở châu Âu vào những năm 80 của thế kỷ XIX. Chính trong thời gian này, Freud đã bắt đầu hoạt động lâm sàng của mình. Trong khi đó cái vô thức là đối tượng quan tâm không chỉ của các triết gia, mà của cả đông đảo dân chúng. Cuốn sách của E.Pa.Hartman "Triết học vô thức" nổi tiếng đến mức đã được tái bản 9 lần trong giai đoạn từ 1869 đến 1882. Vào những năm 70 của thế kỷ XIX, đã xuất hiện thêm những tác phẩm khác, mà trong đó có tên gọi là "vô thức".

**** Các ảnh hưởng của khoa học tự nhiên***

Ngay khi còn học ở trường đại học, Freud đã kịp tiếp cận với các tư tưởng cơ học. Trong số các nhà tâm - vật lý ảnh hưởng mạnh tới S.Freud, có các công trình của J. Muller (1801-1858), G.T. Fexner (1801-1887) và H. Helmholtz (1821- 1894).

G. Fexner đã có ảnh hưởng đáng kể đến sự phát triển của học thuyết về vô thức. Giống như Herbart, ông đã sử dụng khái niệm ngưỡng. Hình ảnh tâm lý như là tảng băng trôi mà Fexner so sánh đã gây ấn tượng mạnh đến S.Feud. Fexner cho rằng giống như tảng băng trôi, phần lớn hoạt động tâm lý được giấu dưới cái vỏ ý thức và chịu sự tác động của những sức mạnh không nhìn thấy được.

Điều đáng chú ý là những công trình nghiên cứu của Fexner có một ý nghĩa to lớn đối với tâm lý học thực nghiệm lại là một trong những tiền đề của Phân tâm học. Freud đã trích dẫn cuốn sách của Fexner "Những yếu tố của tâm vật lý học" trong hàng loạt công trình của mình. Một số luận điểm quan trọng trong học thuyết của Freud (nguyên tắc thoả mãn, khái niệm năng lượng tâm lý, tính xâm kích…) ban đầu được lấy từ những tác phẩm của Fexner.

Trong lý luận về xung năng vô thức, S.Freud đã sử dụng khái niệm "năng lượng và định luật bảo toàn năng lượng" của trường phái Helmholtz. Luận điểm Dynamics (tiếng Pháp: Dynamique) của S..Freud cho rằng cơ thể con người là hệ thống năng lượng bao gồm năng lượng cơ giới, như năng lượng điện, hoá học biểu hiện bằng các hình thức sinh lý và năng lượng tâm lý, chủ yếu là năng lượng "Libido". Những năng lượng này không mất đi, có thể chuyển hoá cho nhau và luôn luôn được phân phối, đầu tư vào các loại hành vi nhất định.

Như vậy, Freud không phải là người đầu tiên đề cập một cách nghiêm túc đến vấn đề vô thức trong tâm lý người. Ngược lại, chính ông đã thừa nhận rằng các nhà triết học và khoa học trước ông đã đóng góp rất nhiều cho lĩnh vực này. Cái mới mà ông kỳ vọng, đó là phương pháp nghiên cứu và cách lý giải về vô thức.

**** Học thuyết của Charles Darwin***

Vào năm 1979 một nhà nghiên cứu lịch sử khoa học nổi tiếng người Mĩ, Frenk D.Salloway đã cho ra đời cuốn sách nhan đề: "Freud: nhà sinh vật học trí tuệ", trong đó khẳng định rằng, Freud chịu ảnh hưởng rất lớn từ Charles Darwin.

Salloway tìm thấy trong thư viện riêng của Freud không ít các tác phẩm của Darwin. Bên lề các trang sách có rất nhiều ghi chú, chứng tỏ sự đánh giá rất cao về các cuốn sách. Salloway giả thiết rằng chính Darwin chứ không phải ai khác đã dẫn đường cho các ý tưởng của Freud và góp phần vào cuộc cách mạng Phân tâm học".

Darwin kiên định quan điểm cho rằng loài người chịu ảnh hưởng tác động của các sức mạnh sinh học, đặc biệt là bản năng duy trì nòi giống và bản năng tìm thức ăn. Theo ông những bản năng này chính là nền tảng của mọi hành vi. Gần 10 năm sau, một nhà tâm lý học người Đức là R.F.Krafft -

Ebing đã đưa ra một quan điểm tương tự cho rằng ham muốn thoả mãn tính dục và tự vệ chính là hai bản năng duy nhất trong lĩnh vực tâm lý con người. Như vậy, tư tưởng của Darwin về vai trò quan trọng của tính dục trong động lực của hành vi đã được thừa nhận bởi các nhà khoa học danh tiếng.

Chính hàng loạt tư tưởng mà sau này trở thành nền tảng của Phân tâm học đã được Darwin đưa ra trước đó: quan niệm về các quá trình và xung đột vô thức trong tâm lý, về vai trò của giấc mơ và biểu tượng ấn giấu của một số triệu chứng hành vi, về ý nghĩa của hưng phấn tính dục. Ngoài ra, Darwin cũng như Freud sau này đã rất chú ý đến các khía cạnh bất hợp lý của hành vi và tâm lý.

Học thuyết của Darwin cũng ảnh hưởng lớn đến quan điểm của Freud về sự phát triển của trẻ em. Darwin đã trao một số ghi chép và các tài liệu chưa xuất bản của mình cho G.J.Romanes. Salloway đã tìm thấy một số bản thảo các công trình của Romanes trong thư viện riêng của S.Freud với những ghi chú của ông bên lề. Romanes đã phát triển quan điểm của Darwin về tính chất liên tục trong sự phát triển cảm xúc từ bé đến lớn của một cơ thể. Ông cho rằng, những ham muốn sinh dục xuất hiện ở đứa trẻ ngay từ 7 tuần tuổi sau khi chào đời. Cả hai vấn đề đó sau này đã trở thành những vấn đề trung tâm trong Phân tâm học của S.Freud.

Created by AM Word2CHM

2.1.2. Những nghiên cứu về tâm bệnh học

Trước khi là nhà phân tâm học, hoạt động chuyên môn trực tiếp của S.Freud là nghiên cứu nguồn gốc và trị liệu các rối nhiễu tâm lý. Chính trong lĩnh vực này ông đã học tập được nhiều ở các bậc tiền bối.

Lịch sử chữa trị các rối nhiễu tinh thần rất sóng gió, phức tạp. Những đề cập đầu tiên về các bệnh tinh thần đã xuất hiện từ năm 2100 trước công nguyên. Người dân thành cổ Babilon tin rằng bệnh tinh thần là do bị quỷ ám. Tuy vậy, sự chữa trị của họ đối với những bệnh này lại khá nhân đạo, nó được kết hợp giữa ma thuật với sự cầu nguyện.

Các nhà triết học Hy Lạp như: Socrates, Platon và Aristotle cho rằng, nguyên nhân của những rối nhiễu tinh thần là sự rối loạn điều chỉnh các quá trình trí tuệ. Vì thế họ đặt hy vọng vào hiệu quả chữa trị và tính thuyết phục của những lập luận hợp lý trong tư duy.

Cùng với sự truyền bá và củng cố Cơ đốc giáo vào thế kỷ XIV các rối nhiễu tâm lý một lần nữa lại bị coi là do ma quỷ ám, do mắc tội lỗi nào đó và bị trừng phạt. Vì thế, theo nhà thờ, cách chữa tốt nhất các bệnh này là sự kết hợp giữa lên án về đạo đức, tín ngưỡng với tra tấn, hoặc dùng những liệu pháp đau đớn và dã man khác nhằm loại trừ yêu quái. Từ đầu thế kỷ XV và trong suốt 3 thế kỷ tiếp theo, toà án giáo hội nổi tiếng với sự man rợ của mình, đã truy tố tàn ác những người tà đạo và các thầy phù thuỷ. Vì vậy, liệu pháp chữa trị duy nhất còn lại có lẽ chỉ là tra tấn và làm nhục. Đến thế kỷ XVIII, những bệnh tinh thần lại được xem là các hành vi phi lý. Nhờ đó, người ta không hành hình bệnh nhân, mà tập trung họ vào các cơ sở chữa bệnh (nhà thương điên), nhưng gần giống như nhà tù. Thực chất không phải là chữa trị, mà là giữ bệnh nhân bằng cách trói, xích lại và thỉnh thoảng còn đưa ra cho đông đảo dân chúng xem, như các con vật trong vườn thú.

Đầu thế kỷ XIX, xã hội có thái độ nhân đạo và sáng suốt hơn đối với các rối nhiễu tâm lý. Một trong số những người chủ xướng quan điểm mới này là bác sĩ người Pháp Philíp Pinel (1745-1826). Ông khẳng định, những rối nhiễu tinh thần là một hiện tượng tự nhiên, vì thế để chữa trị chúng cần có những phương pháp khoa học tự nhiên. Ông đã giải phóng bệnh nhân khỏi xiềng xích và đối xử với họ một cách nhân đạo. Chính ông là người đầu tiên đã ghi lại tiền sử bệnh, chú ý đến tính chất và quy trình trị liệu. Do ảnh hưởng của tấm gương này, người ta dần dần tháo bỏ xích cho bệnh nhân cả ở châu Âu và Mĩ. Bệnh tâm lý đã trở thành đối tượng của các nghiên cứu khoa học.

Cũng khoảng thời gian này, nhà tâm thần học thực hành đầu tiên ở Mĩ là Benjamin Ras (1745-1813) cho rằng, nguyên nhân của những hành vi phi lý là do thừa hoặc thiếu máu. Do vậy, phương pháp chữa trị chính là giải phóng lượng máu thừa, hoặc ngược lại truyền máu, nếu thiếu. Ông đã thiết kế một chiếc ghế có thể quay được, trên đó bệnh nhân bất hạnh bị quay với một tốc độ lớn. Việc đó thường kết thúc bằng sự bất tỉnh của bệnh nhân. Ở giai đoạn đầu của liệu pháp sốc, Ras đã dìm bệnh nhân vào nước lạnh. Có ý kiến cho rằng ông là người đầu tiên sử dụng các phương pháp an thần đặc biệt. Bệnh nhân được cột chặt vào chiếc ghế được gọi là ghế an thần và bị đè chặt đầu bằng một chiếc

gông gỗ rất lớn.

Ngày nay, những phương pháp của Ras bị coi là có phần tàn nhẫn, nhưng thời đó nó có tính nhân đạo, vì trước đây họ bị giam giữ trong các cơ sở cải tạo, nơi mà khó có ai chữa trị cho họ. Ông đã đối xử với khách hàng của mình như với những bệnh nhân chứ không phải với những người bị quỷ ám. Ras cũng đã thành lập một bệnh viện điều trị những bệnh nhân rối loạn cảm xúc đầu tiên ở Mĩ.

Suốt thế kỷ XIX, trong lĩnh vực tâm thần học luôn có sự đấu tranh giữa hai trường phái: phái thực thể và phái tâm lý. Phái thực thể coi nguyên nhân chính của những hành vi bất thường thuộc về các rối loạn thực thể, chẳng hạn như sự tổn thương não bộ, thiếu sự kích thích hoặc quá căng thẳng ở các đầu mút thần kinh. Ngược lại, trường phái tâm lý giả thiết rằng, nguyên nhân của những hành vi bất thường phải tìm trong bình diện tâm lý. Tuy vậy, vai trò chỉ đạo vẫn thuộc về trường phái thực thể.

Phân tâm học xuất hiện như là sự phản ứng chống lại khuynh hướng thực thể. Cùng với những thành công trong việc chữa trị bệnh nhân tâm thần, các nhà khoa học ngày càng tin tưởng rằng đối với tiến triển của bệnh, các yếu tố cảm xúc đóng một vai trò không kém hơn, thậm chí còn thường xuyên hơn và lớn hơn so với tổn thương não bộ hoặc những nguyên nhân thực thể khác.

**** Sử dụng thôi miên và thanh trừ như là một phương pháp chữa bệnh rối nhiễu tâm lý***

Có thể các nghiên cứu và thực hành chữa bệnh của bác sĩ người Áo: Franz Anton Mesmer (1743-1815) vào cuối thế kỷ XVIII là tấm gương đầu tiên sử dụng thôi miên và đã lôi cuốn sự chú ý của các nhà y học đối với phương pháp này. Tuy vậy, suốt thế kỷ sau đó, y học chính thống vẫn phủ nhận vai trò của thôi miên, coi tư tưởng và phương pháp của Mesmer là một thứ bịp bợm, lừa đảo. Sau đó, nhờ những nghiên cứu rất tỷ mỷ, thận trọng và cả danh tiếng của một bác sỹ người Anh Jems Breid (1795-1860), mà thôi miên đã bắt đầu có một vị trí khoa học đáng kể. Breid gọi hiện tượng do Mesmer tạo ra bằng thuật ngữ "thần kinh ngủ", đó là nguồn gốc của sự xuất hiện từ "thôi miên".

Để thôi miên được thừa nhận từ phía giới chuyên môn, phải kể đến công lao của một bác sĩ thần kinh danh tiếng người Pháp Jean Martin Charcot (1823-1893), trưởng khoa thần kinh, bệnh viện ở Pari, vùng Sanpetere, dành cho nữ bệnh nhân tâm thần. Charcot đã đạt được một số kết quả trong việc trị liệu bệnh Hysteri bằng thôi miên. Hơn thế, ông còn ghi chép cụ thể về triệu chứng của Hysteri và quy trình sử dụng thôi miên, làm cho phương pháp này được chấp nhận đối với các bác sĩ khác và đối với cả Viện Hàn lâm khoa học Pháp.

Thanh trừ là quá trình làm suy yếu hoặc loại bỏ mặc cảm tâm lý nhờ sự trợ giúp của ý thức về sự mặc cảm ấy hoặc cho phép con người có khả năng bộc lộ bản thân mình một cách tự do.

Cũng như thôi miên, khái niệm thanh trừ đã được phổ biến rộng rãi trước khi xuất hiện những tác phẩm của Freud. Vào năm 1880, một năm trước khi Freud nhận học vị tiến sĩ (M.D) về y học, chú vợ tương lai của ông đã viết cuốn sách về khái niệm thanh trừ của Aristotle. Điều đó đã dẫn đến một sự điên rồ thật sự gắn liền với mối quan tâm của mọi người đối với vấn đề thanh trừ. Đề tài này đã trở thành đối tượng phổ biến trong các cuộc tranh luận giữa các nhà khoa học và công luận. Cho đến năm 1890 chỉ riêng bằng tiếng Đức đã xuất bản hơn 140 ấn phẩm khác nhau về vấn đề thanh trừ (Salloway, 1979). Nhiều quan điểm của Freud về vai trò của giấc mơ trong đời sống tâm lý con người, đã được đề cập đến trong các tác phẩm triết học và tâm lý học từ thế kỷ XVII. Mặc dù Freud khẳng định rằng, ông là người duy nhất trong thời đại của mình quan tâm đến nhiệm vụ phân tích lý giải giấc mơ, nhưng trong thực tế, có ít nhất là ba người đương thời với Freud đã nghiên cứu giấc mơ: Charcot đưa ra ý kiến là những chấn thương tâm lý đi kèm với Hysteri có thể được bộc lộ trong giấc mơ. P.Janel khẳng định rằng, nguyên nhân của Hysteri có thể tìm thấy trong các giấc mơ của bệnh nhân và có thể sử dụng

chúng như một công cụ trị liệu. Ngoài ra, Rafft-Ebing cho rằng dấu tích của những ham muốn tính dục vô thức có thể tìm thấy trong các giấc mơ.

Như vậy, những năm đầu tiên trên con đường sự nghiệp, S. Freud đã rơi vào giai đoạn xuất hiện với số lượng đáng kể ấn phẩm chuyên môn về nguyên nhân tâm lý của các bệnh tâm thần và sử dụng phương pháp thôi miên cũng như thanh trừ trong việc phân tích và điều trị các chứng bệnh này trong y học.

Created by AM Word2CHM

2.1.3. Ảnh hưởng của đời sống xã hội châu Âu thế kỷ XIX

Một phương diện khác cũng thể hiện sự ảnh hưởng không nhỏ của "tinh thần thời đại" đến quan điểm của Freud, đó là thái độ của xã hội đối với vấn đề tính dục, bầu không khí ở Viên, nơi mà Freud sống và làm việc vào cuối thế kỷ XIX.

Châu Âu thế kỷ XIX là xã hội đầy mâu thuẫn và căng thẳng, với thói đạo đức giả tràn lan. Dưới triều đại nữ hoàng Anh Victoria, chủ nghĩa bài Do thái của Công giáo bành trướng khắp Tây Âu. Sự phát triển nhanh, trên quy mô lớn của khoa học, đặc biệt là khoa học tự nhiên, với những phát minh vĩ đại về thiên văn, vật lý, toán học, tiến hoá sinh giới, triết học v.v…, đã làm đạo đức tôn giáo và pháp luật truyền thống mất sức mạnh thực tế, hướng dẫn và kiểm soát đời sống tinh thần con người; biến châu Âu thành xã hội duy lý, lấy "cái tôi" làm trung tâm, từ đó thói đạo đức giả trở thành mốt của thời đại. Tính dục cũng như các nhu cầu sinh lý cơ bản khác và khuynh hướng vô chính phủ của con người, một mặt không được kiểm soát, hướng dẫn và ngăn chặn bởi đạo đức và pháp luật, nên tha hồ phát triển; mặt khác, chúng không được thừa nhận chính thức trong ngôn luận và trong các hành vi ứng xử xã hội. Trên thực tế, châu Âu thế kỷ XIX có hai xã hội, xã hội của đời sống thực sục sôi được diễn ra trong sự "đồng tình ngầm" của các thành viên và "xã hội bề ngoài" với sự lên mặt của "cái tôi thanh cao, kiêu hãnh". Điều này giải thích vì sao, những vấn đề quan trọng trong đời sống tinh thần suốt cả cuộc đời của mỗi con người như tính dục và các nhu cầu sinh học khác được cả xã hội quan tâm với các thái độ rất khác nhau.

Thập niên 80 và 90 của thế kỷ XIX là những năm chứng kiến sự bùng nổ mạnh mẽ chống lại đè nén tính dục trong xã hội khổ hạnh và kèm theo đó là sự bùng nổ những tưởng tượng gợi tình. Những tiểu thuyết tình yêu thắm thiết và những cuộc ngoại tình, sự bùng nổ đam mê, nạn mại dâm và những ấn phẩm khiêu dâm lan tràn khắp nơi. Sự quan tâm đến vấn đề tính dục biểu hiện trong cuộc sống hàng ngày của xã hội Viên cũng như trong các ấn phẩm khoa học. Một thời gian dài trước khi ra đời học thuyết của Freud, đã có hàng loạt công trình về bệnh học tính dục, về tính dục trẻ em cũng như về ảnh hưởng của những dồn nén ham muốn tính dục đến sức khoẻ tinh thần và thể chất của con người. Đến năm 1845 một bác sĩ người Đức là Adolf Patse chứng minh rằng ham muốn tính dục xuất hiện ở một đứa trẻ không muộn hơn 3 tuổi. Kết luận này đã được khẳng định vào năm 1867 bởi một nhà tâm thần học Anh nổi tiếng là Henri Modshi. Đến 1886 đã xuất bản một cuốn sách gây xôn xao dư luận của Craff - Ebing dưới tiêu đề là "bệnh thái nhân cách về tình dục" (Psychopathia Sexualis). Năm 1897 một bác sĩ người Áo là Abbert Moll cho ra đời cuốn sách viết về vấn đề tính dục trẻ em và ham muốn của trẻ đối với người cha và mẹ khác giới của mình.

Một đồng nghiệp của Freud trong thời kỳ ở Viên là nhà thần kinh học Moris Benedirt đã thu được kết quả đáng kinh ngạc trong việc trị liệu chứng Hysteri ở phụ nữ, điều đó đã tạo điều kiện cho họ có thể nói về các vấn đề của cuộc sống tính dục của mình một cách tự do. Nhà tâm lý học người Pháp Anfred Bine (1857-1911) đã cho xuất bản một công trình nghiên cứu về sự lệch lạc tính dục, thậm chí, chính thuật ngữ "libido", một thuật ngữ đóng vai trò rất quan trọng trong Phân tâm học của

Freud cũng đã được biết đến trước đó. Freud chỉ là người phát triển thêm một số khía cạnh của khái niệm này mà thôi. Như vậy, Freud không phải là người đầu tiên nói đến vấn đề tính dục, phần lớn những nội dung này đã được những bậc tiền bối của ông đề cập đến ở mức độ này hay mức độ khác. Chính bởi vì giới chuyên môn và dư luận xã hội đã chuẩn bị cho việc nhận thức vấn đề này, những tư tưởng của Freud đã nhận được sự hưởng ứng to lớn.

Ngoài ra, không thể không tính đến một yếu tố quan trọng tác động đến sự nghiệp của các nhà phân tâm học nói chung, của S.Freud nói riêng là dấu ấn đời sống riêng thời thơ ấu.

Đời tư và thời thơ ấu của S.Freud có nhiều sự kiện để lại dấu ấn không phai mờ và chúng đã trực tiếp góp phần vào việc hình thành phương pháp và lý luận phân tâm của ông sau này. Ông là con đầu của người vợ thứ ba một thương nhân Do Thái. Khi còn nhỏ, chính ông đã tận mắt chứng kiến cảnh cha mình bị làm nhục giữa ban ngày trên đường phố bởi một người Công giáo. Khi được 3 tuổi, mẹ có mang em gái, ông bị tách khỏi mẹ, được giao cho bà vú nuôi chăm sóc và đã chứng kiến việc bà vú bị người anh cùng cha đuổi khỏi nhà vì lí do lấy cắp. Những sự kiện trên đã làm tổn thương rất lớn trong tâm hồn của cậu bé S.Freud, tạo ra các ám ảnh vô thức, mà mãi sau này, khi tự phân tâm, ông mới thoát ra được.

Như chúng ta đã thấy, sự phát triển ý tưởng sáng tạo của Freud chịu sự ảnh hưởng của rất nhiều khuynh hướng đa dạng, phong phú về mặt lý luận, cũng như thực hành. Nhưng điều bí ẩn của một thiên tài là ở chỗ chỉ có ông mới có thể liên kết những ý tưởng, những ý hướng rời rạc thành một hệ thống lý luận hoàn chỉnh.

Created by AM Word2CHM

2.2. SIGMUND FREUD VÀ SỰ HÌNH THÀNH PHÂN TÂM HỌC

2.2.1. Cuộc đời và sự nghiệp của S. Freud
2.2.2. Bài giảng của Freud tai Đai hoc Tổng hợp Clark (Mĩ) ngày 9/9/1909
2.2.3. Luận thuyết về bộ máy tâm thần của con người
2.2.4. Lý thuyết về các xung lực tâm lý
2.2.5. Sự phát triển tâm lý tính duc của trẻ em
2.2.6. Đối tượng nghiên cứu của S. Freud
2.2.7. Phương pháp nghiên cứu và tài liêu của S.Freud
2.2.8. Chủ nghĩa Freud

Created by AM Word2CHM

2.2.1. Cuộc đời và sự nghiệp của S. Freud

Sigmund Freud sinh ngày 6 tháng 5 năm 1856 tại thành phố Freiberg, Moravi (nay là thành phố Pribor, cộng hoà Séc). Vào năm 1990, tên ông được đặt cho một quảng trường trung tâm thành phố. Cha của Freud là một nhà buôn vải. Khi công việc làm ăn ở Morari bế tắc, ông cùng gia đình sang Leipsig, rồi đến Viên, lúc đó Freud mới 4 tuổi. S. Freud đã sống ở thành phố này gần 80 năm.

Cha của Freud hơn mẹ ông 20 tuổi và là người khắc nghiệt, gia trưởng. Thủa nhỏ, đối với cha, Freud đã có thái độ pha lẫn giữa sợ hãi và yêu mến. Mẹ ông, ngược lại, là một phụ nữ dịu dàng và chu đáo. Ông luôn luôn cảm thấy có sự gắn bó mật thiết với mẹ. Nỗi sợ đối với người cha và ham muốn tính dục đối với mẹ - chính điều đó sau này Freud gọi là phức cảm Oedipus. Phức cảm này và cùng với nhiều mặc cảm cá nhân khác của S.Freud trong thời thơ ấu là nguồn gốc của các khái niệm tương ứng trong lý thuyết của ông sau này.

Freud vào trường trung học sớm hơn một năm. Từ nhỏ Freud đã bộc lộ khả năng trí tuệ xuất chúng và luôn nhận được sự ủng hộ tốt nhất từ phía gia đình. Ông luôn luôn là một học sinh xuất sắc và tốt nghiệp phổ thông vào loại ưu. Năm 17 tuổi, việc làm quen với học thuyết tiến hoá của Darwin đã đánh thức mối quan tâm của S.Freud đối với nghiên cứu khoa học và ông quyết định cống hiến đời mình cho y học.

Năm 1873, S.Freud đỗ vào trường đại học tổng hợp Viên. Ban đầu ông say mê sinh học và đã tự mình mổ hơn 400 con lươn đực để nghiên cứu tuyến sinh dục của chúng. Mặc dù những kết quả thu được không hoàn toàn nhất quán, nhưng điều thú vị là ngay từ đầu đã bộc lộ hứng thú khoa học của S. Freud với vấn đề giới tính. Sau đó, ông đã đi sâu vào sinh lý học, tìm hiểu đây sống của cá, theo dõi dưới kính hiển vi hơn 6 tháng.

Ngay từ khi còn học y học, Freud đã bắt đầu tiến hành thí nghiệm về việc sử dụng Cocain. Ông tự thử nó, tập cho cả vợ chưa cưới và bạn bè. Chính ông đã đưa việc sử dụng Cocain vào y học thực hành. Freud đã rất hào hứng với chế phẩm này và coi nó là phương tiện làm giảm trầm uất, chống lại các rối loạn tiêu hoá mãn tính.

Năm 1884 Freud đã xuất bản một công trình nghiên cứu chuyên biệt về những ưu thế trong việc sử dụng Cocain. Có thể nói rằng chính bài báo này rất quan trọng đối với nạn dịch nghiện Cocain khắp châu Âu và Mĩ, kéo dài đến tận trước những năm 20 của thế kỷ XX. Sau này Freud đã bị lên án gay gắt về việc tuyên truyền ma tuý và việc sử dụng chúng cho những mục đích khác ngoài phẫu thuật mắt. Người ta buộc tội ông đã thả quỷ trong chai ra, tạo nên một nạn dịch mới. Cho đến cuối đời Freud vẫn cố gắng tránh bất cứ gợi nhớ nào về sự kiện này. Thậm chí, ông còn không công bố những công trình viết về việc sử dụng cocain trong bảng thư mục của mình.

S. Freud dự định tiếp tục sự nghiệp khoa học thuộc lĩnh vực lý luận, nhưng vì lý do tài chính, lúc đó ông quá nghèo, không có tiền để học làm giáo sư trong nhiều năm ở trường đại học tổng hợp. Freud quyết định thi để nhận quyền được hành nghề y tư nhân.

Năm 1881 Freud nhận được học vị tiến sĩ y học và bắt đầu thực hành với tư cách là một nhà thần kinh lâm sàng, mặc dù công việc này không mấy thú vị. Ít lâu sau, S.Freud đính hôn với Marta Berneic, một cô gái cũng rất nghèo. Họ nhiều lần buộc phải hoãn đám cưới vì khó khăn về tài chính. Sau bốn năm chờ đợi, rốt cuộc đám cưới cũng được tổ chức. Để làm việc này, cặp vợ chồng trẻ phải cầm đồng hồ và vay tiền. Mãi sau này, Freud vẫn không thể quên những ngày bần cùng đó. S.Freud có 6 người con, trong đó cô gái út Anna rất gắn bó với cha, tiếp nối sự nghiệp của ông và trở thành nhà phân tâm học trẻ em hàng đầu thế giới.

Từ năm 1882 đến 1885, Freud làm việc tại Viện đa khoa Viên, nghiên cứu sâu hơn về giải phẫu não và bệnh lý học tâm thần. Sau đó ông phục vụ trong các khoa ngoại, nội, nhi, da liễu v.v… nhờ đó Freud đã tích luỹ được nhiều kinh nghiệm lâm sàng.

Trong thời gian này, Freud kết bạn với bác sĩ tâm thần J.Breuer (1842- 1925). Breuer đã cho Freud nhiều lời khuyên và còn cho ông vay tiền. Đối với Freud, Breuer có nét gì đó như người cha - một hình ảnh tượng trưng. Còn Breuer thì coi Freud không phải là một cậu em trai đang lớn. Họ thường tranh luận với nhau những trường hợp khó từ thực tế công việc của Breurer, trong đó có trường hợp của AnnaO. Chính sự kiện này đã đóng vai trò quyết định trong quá trình hình thành Phân tâm học. Bởi thông qua ca bệnh này, lần đầu tiên Freud tiếp cận với phương pháp thanh trừ trị liệu bằng đàm thoại, là những phương pháp đóng vai trò chủ yếu trong các nghiên cứu của ông sau này.

Tháng 10 năm 1885, Freud được nhận một nhiệm vụ nhỏ đến Pari vài tháng. Ở đó, ông đã được làm việc với J.M.Charcot (1825-1893) - lúc bấy giờ đã là nhà thần kinh bệnh lý học nổi tiếng. Qua Charcot, ông làm quen với phương pháp sử dụng thôi miên để trị liệu các chứng bệnh tâm thần. Sau đó, Charcot đã trở thành một biểu tượng người cha trong cuộc đời Freud. Cũng chính Charcot đã lưu ý Freud về vai trò của tính dục đối với sự tiến triển của những hành vi Hysteri. Ông cho rằng nguyên nhân dẫn đến những rắc rối của bệnh nhân chắc chắn có nguồn gốc từ vấn đề tính dục.

S. Freud rất tích cực sử dụng phương pháp thôi miên và thanh trừ mà Breuer đã dùng trong hàng loạt ca điều trị. Tuy thế, ông không hài lòng với quá trình và các phương pháp điều trị này. Ông nhận thấy, mặc dù chúng có thể làm giảm hoặc thậm chí làm mất hoàn toàn những triệu chứng rối nhiễu, nhưng không thể đạt đến một hiệu quả tư liệu bền vững. Nhiều bệnh nhân phải gặp lại bác sĩ với các triệu chứng trước đây và cả những triệu chứng mới. Ngoài ra, một số bệnh nhân rất khó bị thôi miên hoặc hoàn toàn không thôi miên họ được. Vì vậy sau này, ông đã ngừng sử dụng thôi miên và thanh trừ như là một phương pháp nghiên cứu, điều trị. Ông đưa ra một kỹ thuật tâm lý mới - đó là phương pháp liên tưởng tự do.

Khi sử dụng phương pháp này ông đã phát hiện ra rằng một số bệnh nhân bắt đầu nhớ lại những cảm nhận thời ấu thơ của mình. Dường như nhiều xung năng bị đè nén trước đây đều có nguồn gốc tính dục. Ông vẫn tiếp tục nghiên cứu một cách nghiêm túc vai trò của các yếu tố tính dục đối với sự phát triển bệnh ở bệnh nhân và ngày càng quan tâm hơn đến vấn đề này.

Năm 1885 cùng với Breuer, Freud đã cho ra mắt một nghiên cứu với tiêu đề "Những nghiên cứu về Hysteri". Ấn phẩm này được coi là sự khởi đầu chính thức của Phân tâm học. Trong cuốn sách đó có các bài viết của cả hai người và những ghi chép mô tả một số bệnh sử rối nhiễu tâm lý, kể cả trường hợp của AnnaO. Mặc dù có một số phản ứng tiêu cực, nhưng nhìn chung, cuốn sách được đánh giá rất cao trong các ấn phẩm khoa học ở châu Âu. Cũng do việc xuất bản cuốn sách này, quan hệ giữa S.Freud và Breuer bị xấu đi nghiêm trọng (Breuer, với sự cẩn thận khoa học, chưa muốn cho xuất bản tác phẩm. Ngược lại, S.Freud, với niềm tin khoa học của mình, tìm mọi cách để tác phẩm được xuất bản). S.Freud đã đối xử không thiện chí với Breuer (điều đó đã xảy ra sau bao nhiêu việc mà ông đã

làm cho S.Freud!). Thậm chí Freud đã nói rằng, ông sẵn sàng tránh xa loại người như Breuer. Tuy vậy Freud đã đánh giá đúng công lao tiên phong của Breuer trong trị liệu bệnh Hysteri. Khi Breuer mất vào năm 1925, Freud đã quên những bất đồng trước đó và đã viết một bài điếu văn đầy đau thương, thừa nhận Breuer là người thầy của mình và là người đã đóng một vai trò vĩ đại đối với việc hình thành một môn khoa học mới.

Năm 1896, S.Freud đọc một báo cáo tại Hội tâm thần học và thần kinh học Viên về kết quả tiến hành các buổi chữa bệnh rối nhiễu tâm lý bằng liên tưởng tự do của bệnh nhân. Ông nhận thấy; họ đã nhớ lại những cám dỗ của họ thời ấu thơ và người quyến rũ họ là một ai đó trong những người lớn tuổi trong gia đình, thường là người cha. Freud tin rằng những chấn thương tâm lý như vậy chính là nguyên nhân của rối nhiễu tâm lý về sau. Trong bài báo này, lần đầu tiên từ phương pháp phân tâm được dùng thay phương pháp thanh trừ. Bài báo này được đón nhận với thái độ lạnh nhạt, thờ ơ của đồng nghiệp. Điều này đã làm danh dự nghề nghiệp của S.Freud bị tổn thương nghiêm trọng.

Khoảng một năm sau Freud xem lại quan điểm của mình và tuyên bố rằng, trong phần lớn trường hợp các bệnh nhân đã nêu, thì những cám dỗ của họ chỉ là huyễn tưởng mà thôi và trên thực tế thì điều đó không thể xảy ra.

Quan điểm của S.Freud một lần nữa trở thành bước ngoặt trên con đường phát triển của Phân tâm học. Ban đầu sự nhận thức về những cảm nhận mà bệnh nhân nói ra chỉ là tưởng tượng đã làm cho ông bị sốc. Bởi cả học thuyết về nhiễu tâm của ông được xây dựng trên cơ sở là người bệnh thật sự đã trải qua những chấn thương tâm - tính dục ấu thơ, và theo ông chính điều đó là nguyên nhân của những hành vi phi lý sau này của họ, khi đã bước vào tuổi trưởng thành.

Sự thật là sau một thời gian băn khoăn suy nghĩ, ông đã đi đến kết luận rằng tưởng tượng của người bệnh đối với chính họ lại hoàn toàn là sự thật. Bởi vì tất cả những tưởng tượng này đều tập trung xoay quanh vấn đề tính dục và chính vì vậy vấn đề tính dục là nguyên nhân sâu xa gây ra những rối nhiễu. Như vậy S.Freud đã bảo vệ được ý kiến ban đầu của mình về vấn đề tính dục trong học thuyết nhiễu tâm.

Mặc dù đề cao vai trò của tính dục trong đời sống tình cảm của cơn người, nhưng nhìn chung S.Freud vẫn có thái độ tiêu cực đối với tính dục và bản thân ông có những khó khăn nhất định về phương diện này. Ông đã viết về những nguy hiểm có thể xảy ra nếu đắm đuối trong tính dục, thậm chí đối với cả những người không phải nhiễu tâm. Ông đòi hỏi loài người cần phải huy động tất cả sức lực để vượt lên trên "Những nhu cầu bản năng tầm thường". Ông cho rằng tính dục hạ thấp con người, làm dơ bẩn cả thể xác cũng như tâm hồn của họ. Vào năm 1897, khi 41 tuổi, ông tuyên bố rằng bản thân ông đã hoàn toàn tránh được tính dục và ông đã bắt đầu một công việc nghiêm túc là tự phân tích tâm lý của mình. Ông đã bị hành hạ bởi rất nhiều triệu chứng nhiễu tâm, mà ông tự xác định là nhiễu tâm lo âu. Theo ông, nguyên nhân của chứng nhiễu tâm này là sự căng thẳng tính dục tích tụ lại. Ông phàn nàn về những chứng đau đầu nghiêm trọng, về tiểu tiện, những cơn đau thắt ruột. Ông có những lo lắng về cái chết, sợ đi du lịch, sợ rơi vào khoảng không gian mở và những cơn đau tim đột ngột. Đối với ông, đó là giai đoạn có những xung đột nội tâm cao độ, nhưng cũng là một trong những giai đoạn làm việc có hiệu quả nhất trong cuộc đời. Trên thực tế, học thuyết nhiễu tâm của ông phần lớn được dựa vào những trải nghiệm và phân tích các rối nhiễu của chính bản thân ông. "Bệnh nhân chính của tôi chính là bản thân tôi". Ông đã tự viết như vậy (theo Gardner, 1993, tr71). Ông tiến hành việc tự phân tâm để hiểu bản thân và hiểu bệnh của mình một cách đúng đắn hơn. Phương tiện tự phân tâm cũng là phương pháp phân tích giải thích những giấc mơ.

Hiểu rằng không thể phân tâm bản thân mình bằng liên tưởng tự do, bởi vì không thể cùng một

lúc vừa là bác sỹ vừa là bệnh nhân, nên ông quyết định phân tích các giấc mơ của mình. Cứ mỗi buổi sáng tỉnh dậy, ông lại cố gắng ghi chép thật tỉ mỉ những giấc mơ của mình, sau đó mới dùng phương pháp liên tưởng tự do.

Sự phân tâm như vậy kéo dài suốt 2 năm. Kết quả và đỉnh cao của việc làm đó là cuốn sách "Đoán giải những giấc mơ" được ra đời năm 1900. Tác phẩm là một trong những công trình nghiên cứu chính của ông. Trong cuốn sách này, lần đầu tiên ông đã vạch ra nguồn gốc của mặc cảm Oedipus được hình thành từ những trải nghiệm thơ ấu của bản thân. Tại Diurch (Thuỵ Sĩ) chàng trai trẻ tuổi K.Jung đã đọc cuốn sách này và từ thời điểm đó cuộc đời của anh được định đoạt. Niềm tin mãnh liệt vào phân tâm học đã được hình thành ở Jung.

Sự thành công của cuốn sách "Đoán giải những giấc mơ" lớn đến nỗi nó được tái bản 9 lần. Từ đó S.Freud đã xem phương pháp này là một kỹ thuật chuẩn mực của phân tâm học và chính ông hàng ngày đã dành nửa giờ để tự phân tích các giấc mơ.

Giai đoạn từ 1900 đến 1910 vị thế chuyên môn của Freud đã được củng cố một cách nhanh chóng. Việc hành nghề chữa bệnh tư nhân của ông phát triển tốt. Năm 1909 đã đưa ông đến sự thừa nhận quốc tế, khi ông cùng với Jung được mời dự lễ kỷ niệm 20 năm ngày thành lập trường đại học tổng hợp Clark, bang Massachsets. Ông được mời giảng bài trước công chúng và được phong học tặng học vị tiến sỹ danh dự về tâm lý học. Những bài giảng của ông được in trong "Tạp chí tâm lý học Mĩ" và được dịch ra hàng loạt thứ tiếng khác. Cũng trong chuyến đi này, ông đã có điều kiện gặp gỡ nhiều nhà tâm lý học kiệt xuất của Mĩ: Wiham James. E.B. Titchener và Mc. Cattel v.v…

Công trình tiếp theo của Freud có nhan đề là "Ba tiểu luận về học thuyết tính dục", ra mắt bạn đọc vào năm 1905. Ba năm trước đó, một nhóm sinh viên đã yêu cầu ông hướng dẫn thảo luận hàng tuần cho họ về những vấn đề của Phân tâm học. Trong số những học trò đầu tiên này, những người tự nhận là "Hội những người nhiễu tâm", có K.Jung và A.Adler, những người sau này đã rẽ sang hướng khác so với tư tưởng chủ đạo của Freud.

Những năm sau đó, S.Freud đã cho ra đời hàng loạt tác phẩm: Dẫn luận phân tâm học (1910), Tôtem và cấm kỵ (1913), Nguyên tắc siêu việt và khoái lạc (1920), Văn minh và sự bất mãn (1920), Tự ngã và bản ngã (1923).v.v.

Năm 1902, S.Freud cùng học trò của mình là A.Adler thành lập hội các nhà nghiên cứu phân tâm học. Năm 1908, Chi hội phân tâm học quốc tế ra đời ở Viên và Hội nghị phân tâm học quốc tế lần thứ nhất được tổ chức. Năm 1910, S. Freud cùng các đệ tử thành lập Hội phân tâm học quốc tế. Năm 1918 thành lập Nhà xuất bản Phân tâm học và năm 1924 công bố những tập đầu của Toàn Tập S.Freud.

Như một nghịch lý, phân tâm học càng phát triển thì nguy cơ chia rẽ trong nội bộ các nhà nghiên cứu càng lớn. Sự chia tay giữa S.Freud và A.Adler xảy ra vào năm 1911, còn với K.Jung, một người mà Feud từng coi là đứa con tinh thần của mình và là người kế tục sự nghiệp phân tâm học của ông thì chia tay ông vào năm 1914. Sự kiện này làm S.Freud rất tức giận và buồn phiền.

Năm 1923, Freud đã mắc bệnh ung thư vòm họng. Hơn 16 năm trời, ông liên tục bị dày vò bởi bệnh tật và đã trải qua 33 lần phẫu thuật. Kết quả là một phần của vòm họng và phần của hàm trên đã bị cắt bỏ. Giọng nói của ông trở nên rất khó nghe, khó hiểu. Mặc dù ông vẫn tiếp tục gặp gỡ học trò và bệnh nhân, nhưng những tiếp xúc như vậy thường hạn chế.

Sau khi A.Hitle lên nắm quyền ở Đức, quan điểm phân biệt chủng tộc đối với Học thuyết phân tâm được thực hiện. Những cuốn sách của Freud đã bị đốt công khai ở các quảng trường Berlin tháng 5/1933. Nhiều người thân trong gia đình bị sát hại. Năm 1938 với sự lo lót của Hội phân tâm học

quốc tế, S. Freud cùng gia đình di cư sang Luân đôn và ngày 23 tháng 9 năm 1939 mất tại đó. Ông chưa kịp xuất bản tác phẩm cuối cùng "Tóm tắt phân tâm học".

Sinh thời, S.Freud làm việc với sức lực, nghị lực, ý chí, lòng dũng cảm phi thường và thái độ cầu thị khoa học hiếm có. Trong suốt 70 năm, với hàng ngàn tuần lễ, lịch làm việc của ông không hề thay đổi. Ban ngày, tại phòng khám, tiếp xúc với hàng chục bệnh nhân tâm thần, tập trung chú ý lắng nghe và quan sát, cân nhắc những lời nói, hành vi của họ. Đêm đến, phân tích, sàng lọc và tinh luyện các sự kiện thu được ban ngày, để từ đó xây dựng nên học thuyết của mình, mà không có người giúp việc. Ngoài ra, mỗi tuần một buổi diễn thuyết tại trường đại học và một buổi hội thảo chuyên đề. Khi lần đầu tiên công bố kết quả nghiên cứu về phương pháp chữa bệnh thần kinh không bằng phương pháp thôi miên với các đồng nghiệp năm 1896, ông nhận được thái độ thờ ơ, lạnh nhạt của mọi người. Từ đó, ông lao động và sáng tạo cô đơn trong sự dèm pha, đàm tiếu và gây khó dễ của giới thượng lưu, thậm chí của đồng nghiệp và sự chèn ép của chủ nghĩa bài Do Thái đương thời. Tất cả cái đó đã không ngăn cản được ông, không làm ông chùn bước trên con đường đã chọn và ông đã đạt đến bến bờ vinh quang.

Created by AM Word2CHM

2.2.2. Bài giảng của Freud tại Đại học Tổng hợp Clark (Mĩ) ngày 9/9/1909

Đây là bài giảng đầu tiên của S.Freud tại đại học tổng hợp Clark và được nhà tâm lý học Mĩ Rosenzweig chuyển dịch ra tiếng Anh. Đoạn trích dưới đây chủ yếu bàn đến những điểm chủ yếu sau:

Vai trò của Breuer trong sự phát triển của thuyết phân tâm.

Các triệu chứng của Anna.O.

Thôi miên như là một phương pháp điều trị.

Hiệu ứng thanh lọc.

Tầm quan trọng của nhớ lại những hoàn cảnh trong đó có triệu chứng rối nhiễu xuất hiện lần đầu tiên (liên tưởng tự do).

Tầm quan trọng của những cảm xúc kèm theo các triệu chứng đã nêu.

Sự phân rã của nhân cách Anna.O thành các bộ phận vô thức và ý thức.

Thưa các quý ông, quý bà!

Đối với tôi đây là một sự kiện mới mẻ và xúc động - được diễn giải được một giảng đường ở Thế giới mới, trước những người quan tâm và có học thức như quý vị. Tôi muốn dành vinh dự này không phải cho cá nhân tôi mà cho những đóng góp của Phân tâm học và vì thế trước hết tôi cố gắng phác hoạ rất ngắn lịch sử hình thành và sự phát triển tiếp theo của phương pháp nhận thức và điều trị mới này.

Nếu có ai đó có vinh dự là người sáng lập Thuyết phân tâm thì đó không phải là tôi. Không phải tôi là người đứng ở cội nguồn của nó. Khi tôi còn là sinh viên đang bị cuốn hút bởi sự chuẩn bị cho những bài thi tốt nghiệp, thì một bác sĩ khác ở thành Viên, tiến sĩ Breuer lần đầu tiên đã áp dụng phương pháp này để điều trị Hysteri (1880-1882). Hãy cho phép tôi bắt đầu từ việc xem xét chính trường hợp này và các phương pháp điều trị nó. Quý vị có thể tìm thấy mô tả đầy đủ những tình tiết của ca bệnh này trong cuốn sách "Nghiên cứu về Hysteri" do tôi và tiến sĩ Breuer đồng tác giả.

Nhưng trước hết cần có một nhận xét quan trọng. Tôi rất hài lòng phát hiện thấy phần lớn thính giả trong giảng đường này là những người không phải làm nghề thầy thuốc. Quý vị không phải lo lắng về kiến thức chuyên môn, vì trong trình bày dưới đây, chúng tôi hoàn toàn không cần đến những kiến thức ấy. Chỉ một chút thời gian đầu chúng tôi gắn với các thầy thuốc chuyên nghiệp, để rồi sau đó tạm biệt họ và cùng với tên sĩ Breuer đi theo con đường thật đặc biệt của chúng tôi.

Nữ bệnh nhân của tiến sĩ Breuer là một quý bà có học vấn, thông minh, trẻ, 21 tuổi. Trong hai năm bị bệnh, ở cô đã phát triển hàng loạt triệu chứng về cơ thể và tâm lý, buộc ta phải chú ý đến. Cô ta bị bại liệt nặng và mất cảm giác ở hai chi phải, đôi khi ở cả hai chi trái; có những rối

loạn vận động của mắt, rối loạn thị lực, những cơn ho do kích thích không kiềm chế được, tư thế để đầu thẳng đứng rất khó khăn; có những cơn buồn nôn khi ăn và một thời gian nhất định không thể uống được mặc dù rất khát, ngôn ngữ bị rối loạn trầm trọng và kết quả là cô ta không thể nói và không hiểu lời nói của bà mẹ với cô; cuối cùng, cô ta lâm vào tình trạng có thể gọi là "mất trí" hay bị rơi vào trạng thái hoang tưởng, đụng chạm đến toàn bộ nhân cách.

Không cần phải là thầy thuốc chuyên nghiệp, khi gặp các triệu chứng như vậy cũng có thể hiểu đó là một ca bệnh nặng, gắn nới những rối loạn chức năng của não và ít hy vọng chữa khỏi bệnh hoàn toàn. Thậm chí có thể nghĩ đến khả năng tử vong sớm của bệnh nhân. Tuy nhiên, một bác sĩ có kinh nghiệm cũng sẽ chấn chỉnh chúng tôi, khi nhận thấy một số trường hợp có những triệu chứng trầm trọng như vậy, vẫn có thể hy vọng một kết cục tốt lành. Trong trường hợp cụ thể, ở người phụ nữ trẻ này, khi mà các bộ phận nội tạng quan trọng như tim, thận..., qua các xét nghiệm khách quan vẫn cho thấy chúng hoạt động bình thường và tâm lý bị bao trùm bởi những xúc động mạnh, còn các triệu chứng bệnh có tính ổn định cho đến cả những chi tiết nhỏ nhặt nhất, thì người bác sĩ có kinh nghiệm không thể coi đó là ca không còn hy vọng. Anh ta có thể vạch cho chúng ta thấy, trong trường hợp như vậy, không có những tổn thương thực thể nào. Có lẽ chúng tôi đã gặp phải một hiện tượng bí ẩn, mà từ thời Hy Lạp cổ đại đã có tên là Hysteri và có khả năng gây ra một số lớn triệu chứng trùng hợp với các triệu chứng của các bệnh thực thể nghiêm trọng khác. Trong trường hợp này, chúng ta phải nhận ra rằng không có hiểm hoạ đối với bệnh nhân và có thể hy vọng chữa khỏi bệnh hoàn toàn.

Tuy nhiên, việc phân biệt Hysteri với những trường hợp tổn thương thực thể, trên thực tế không đơn giản. Ở đây chúng tôi thấy không cần mô tả cách phân biệt chúng. Đối với chúng tôi, tri thức về ca bệnh mà tiến sĩ Breuer đã gặp là đủ để cho phép chẩn đoán một cách chắc chắn, đó là bệnh Hysreri. Dựa vào bệnh sử có thể bổ sung thêm rằng các triệu chứng đó lần đầu xuất hiện ở người phụ nữ, khi cô ta chăm sóc người cha yêu quý của mình đang bị bệnh nặng gần chết. Hậu quả của việc thực hiện nghĩa vụ con gái đối với cha là chính cô ta bị mắc bệnh ngay sau đó.

Hơn nữa, không nên nghĩ rằng cơ hội phục hồi sức khoẻ tăng lên nếu chẩn đoán ra bệnh của họ là "Hysteri" chứ không phải là "Tổn thương khá nặng não bộ". Y học thường bất lực trong điều trị các tổn thương nghiêm trọng và cũng bất lực trước Hysteri. Phần lớn phải dựa vào lòng thương của bà mẹ thiên nhiên hơn là theo dõi việc tuân thủ lịch trình điều trị đã định.

Nhận thấy rằng bệnh nhân của chúng tôi trong lúc có những cơn đãng trí sâu thường lẩm bẩm nói gì đó, có lẽ có liên quan đến các ý nghĩ trong đầu. Bác sĩ đã làm sáng tỏ rằng đó là những lời đã đưa cô ta vào trạng thái ngủ thôi miên và liên tiếp lặp lại chúng để kích thích cô ta khởi đầu dãy liên tưởng.

Nữ bệnh nhân đã đối mặt với những mong muốn và nói với bác sĩ về những hình ảnh tâm lý đã xâm chiếm ý thức của cô trong thời gian có cơn đãng trí và được biểu hiện như là những mảnh riêng rẽ, không có liên quan với nhau. Đó là những ước mơ lãng mạn, có thể gọi là mộng tưởng, thông thường bắt đầu từ cái nhìn của người phụ nữ trẻ chăm sóc người cha bệnh tật của mình. Khi cô ta kể xong về các ước mơ đó dường như trong ý thức của cô xuất hiện sự nhẹ nhõm. Những thuyên giảm như này có thể được thay thế bằng các cơn đãng trí mới. Chỉ có thể loại bỏ những cơn đó bằng cách như trên.

Đã hình thành ấn tượng rõ nét là tất cả rồi nhiễu tâm lý thể hiện mình trong trạng thái "thiếu vắng", tự thân chúng là hậu quả của những ước mơ có căng thẳng cảm xúc quá cao.

Chính nữ bệnh nhân và thời gian mắc bệnh của mình chỉ có thể hiểu và nói được bằng tiếng Anh, đã gọi phương pháp điều trị này là "trò chuyện chữa bệnh", hay gọi đùa là "Quét rác".

Sau đó điều trở thành dễ hiểu là việc "rửa sạch" ý thức dễ hơn là giải toả tạm thời các rối nhiễu tâm lý thường xuyên lặp lại. Đạt được sự biến mất, nếu bệnh nhân trong quá trình thôi miên có thể nhớ được tình huống đầu tiên, trong đó những triệu chứng xuất hiện. Điều cực kỳ quan trọng là vào thời điểm này, cô ta có thể bỏ mặc ý chí của mình cho những cảm xúc.

Vào mùa hè năm đó, thời tiết rất nóng và người phụ nữ rất khổ sở vì khát. Tuy nhiên, điều hoàn toàn bất ngờ mà không có nguyên nhân rõ rệt là cô không thể nào trong được cái gì. Cô ta với cơn khát, cầm chiếc cốc lên nhưng ngay khi đưa trên miệng, thì lập tức vứt bỏ cốc, giống như là có cơn hoang tưởng sợ nước. Cô ta chỉ có thể ăn được hoa quả, dưa bở hay cái gì đó để giảm cơn khát. Bệnh nhân đã ở trong trạng thái đó suốt sáu tháng liền, nhưng do tác động của thôi miên, bệnh nhân đã nói lẩm bẩm về một bạn người Anh nào đó mà cô ta có ác ảm. Với sự ghê tởm, cô ta kể rằng, cô đã rẽ vào nhà người bạn này và nhìn thấy con chó nhỏ đang liếm cốc nước. Vốn là người được giáo dục tốt, Anna (cô gái bị mắc bệnh) đã không nói gì với bạn. Sau đó khi đã thoát khỏi cơn giận bị dồn nén trong thời gian thôi miên, bệnh nhân yêu cầu một cốc nước và trong một ngụm to. Vào thời điểm này, cô ta thoát ra khỏi giấc ngủ thôi miên và tỉnh dậy. Kể từ đó chứng rối nhiễu hoàn toàn chấm dứt hành hạ cô ta.

Hãy cho phép tôi dừng lại chi tiết ở tình huống này. Trước đây chưa có ai giải toả được các triệu chứng Hysteria bằng cách này, hay xâm nhập sâu vào nhận thức những nguyên nhân sinh ra chúng. Có thể coi đây là một phát minh có tầm quan trọng to lớn, nếu như chứng minh được rằng tất cả các triệu chứng khác hay phần lớn trong số đó, cũng có cùng một số nguyên nhân và do đó cũng có thể loại trừ được bằng cách như vậy. Breuer đã không tiếc sức mình để nghiên cứu một cách có phương pháp về nguyên nhân sinh bệnh và những triệu chứng nghiêm trọng khác.

Kỳ vọng đã được khẳng định. Đa số các triệu chứng của người phụ nữ này xuất hiện chính là bằng cách đó. Như là hậu quả hay dấu vết của các sự kiện bị rối loạn về xúc cảm, mà chúng tôi sau này đã gọi là "Chấn thương tâm lý". Có thể hiểu về đặc điểm của các hiện tượng đã cho xuất phát từ quan hệ của chúng đối với tình huống chấn thương. Nếu sử dụng thuật ngữ chuyên môn thì chúng bị quy định bởi những ký ức về các sự kiện. Vì thế không thể coi chúng đơn giản như là sự nhõng nhẽo hay là những khía cạnh bí ẩn của rối nhiễu tâm lý.

Cần có một nhận xét ở đây. Đằng sau một triệu chứng không bao giờ chỉ có một sự kiện nào đó. Ngược lại, đa số các triệu chứng được mô tả, xuất hiện do sự gặp gỡ của tập hợp các chấn thương giống nhau. Như vậy để điều trị có hiệu quả cần tiến hành một chuỗi các ký ức mang tính sinh bệnh học, ngoài ra phải diễn ra theo chiều ngược lại về mặt thời gian. Hoàn toàn không thể tiếp cận được những chấn thương ban đầu nên chúng tôi bỏ qua điều gì đó đi theo các sự kiện đó.

Hầu như không có gì phải nghi ngờ là quý vị muốn nghe phân tích những ca bệnh và các triệu chứng Hysteria ở người phụ nữ này. Như quý vị đã thấy, việc không thể uống được bất kỳ đồ uống nào đã nảy sinh ở cô ta, do hậu quả của nỗi ghê tởm mà cô đã thể nghiệm khi nhìn thấy con chó uống nước trong cốc. Tuy nhiên, nếu tôi định dừng lại trong phạm vi chương trình của mình thì tôi buộc phải hạn chế một số nhận xét riêng lẻ. Breuer cho rằng nguồn gốc của những rối loạn về mắt ở bệnh nhân có thể thấy từ trước thời kỳ mà cô ta ở cạnh thường của người cha bị bệnh. Người cha bất ngờ hỏi cô mấy giờ rồi. Gạt nước mắt cô ta buộc phải đưa mặt kính đồng hồ vào sát mắt, gần đến nỗi cô ta chúi mũi vào ông (hãy so sánh với chứng nhìn phóng đại và lác mắt hội tụ phát triển sau đó). Với nỗ lực ý chí, cô ta đã buộc mình gạt nước mắt, điều mà bố cô ta không nhận

ra. Bằng cách tương tự, mọi thể nghiệm mang tính sinh bệnh học của bệnh nhân cũng có cội nguồn trong thời gian cô ta chăm sóc người cha sắp chết. Tuy nhiên, vào buổi tối trong nỗi lo âu, cô ta ngồi cạnh giường người cha vì ông cảm thấy rất nóng, còn bác sĩ phẫu thuật, người cần phải từ Viên đến để mổ thì chưa đến. Mẹ cô ra ngoài một lát. Còn Anna ngồi cạnh giường người bệnh, tay phải dựa vào ghế. Dần dần cô ta bắt đầu mộng tưởng. Cô ta nhìn thấy dường như có một con rắn to đang bò vào giường cha, dường như muốn cắn ông (hoàn toàn có khả năng là ở bãi cỏ sau nhà cô có rắn và lần gặp bất ngờ với một con rắn thời ấu thơ là cơ sở của ảo giác này).

Cô ta muốn đuổi con rắn, nhưng không thể cử động được tay. Tay phải - cái tay để sau chiếc ghế- dường như là "đang ngủ". Cô bắt đầu mất cảm giác và không nghe thấy tiếng bà mẹ. Nhìn vào tay, cô thấy những ngón tay đã biến thành những con rắn, mà đầu ngón tay là đầu rắn. Có khả năng là cô ta đã cố đuổi rắn bằng tay bị liệt, vì thế cảm thấy mất cảm giác và việc liệt trở thành liên hệ với ảo giác nhìn thấy rắn. Khi ảo giác đi qua cô rất lo lắng, cầu nguyện nhưng không phát ra được lời nào. Cô không thể nói được lời nào, nhưng cuối cùng cô cũng bật ra được một câu nói bằng tiếng Anh.

Sau đó cô chỉ có thể nghĩ và cầu nguyện bằng tiếng Anh. Ngay sau khi dùng thôi miên để để nhớ lại những sự kiện trên, thì chứng bại liệt tay phải, vốn đeo đẳng cô ngay từ khi bị bệnh, đã không còn dấu vết. Như vậy việc điều trị là có hiệu quả.

Sau này khi tôi bắt đầu sử dụng nhiều phương pháp của tiến sĩ Breuer trong nghiên cứu của mình hà trong thực tiễn điều trị, thì kết quả của tôi hoàn toàn trùng với những tư liệu của đồng nghiệp

Thưa các quý ông, quý bà

Nếu cho tôi rút ra một khái quát, một điều tất yếu phải có trong bài phát biểu ngắn ngủi, thì tôi có thể nói rằng, tất cả những nghiên cứu này có thể quy về một công thức: bệnh nhân Hysteri bị bệnh do chính những ký ức của mình. Tất cả các triệu chứng không phải là cái gì khác, ngoài các dấu vết, những mảnh vỡ, những biểu tượng (tượng trưng) về các sự kiện gây chấn thương nào đó, có mặt trong trí nhớ của họ. Việc so sánh chúng với các biểu tượng (tượng trưng) trong các lĩnh vực khác của cuộc sống chúng ta, có thể cho phép hiểu sâu hơn các hiện tượng này. Tất cả những đài kỉ niệm, mà chúng làm đẹp thành phố của chúng ta, không phải là cái gì khác, mà là tượng trưng. Nếu như quý vị đi dạo ở Luân đôn, quý vị có thể thấy ở trước mỗi ga đường sắt trong thành phố đều có một cái tháp tưởng niệm Chering Cross kiểu Gôtích đẹp đến kinh ngạc.

Vào thế kỉ XIII một trong những ông vua của triều đại Plantngenhet, khi chuyển thi hài của người vợ yêu quý của vua Eleonora vào Wesminter, đã dựng một tháp chữ thập kiểu Gôtích tại mỗi ga tàu, nơi mà đám tang dừng lại. Chering Cross - đó là tượng đài kỉ niệm về một đám tang đau buồn này.

Tại một chỗ khác, cách không xa cầu Luân đôn có thể nhìn thấy một cái tháp hiện đại và to lớn hơn, gọi đơn giản là đài tưởng niệm. Nó nhắc nhở chúng ta về một đám cháy khổng lồ xảy ra ở đây vào năm 1666 và phá huỷ phần lớn thành phố này.

Những đài kỉ niệm - đó cũng là các hiện tượng tượng trưng, giống như các triệu chứng Hysteri. Ít nhất cho đến giờ, sự so sánh đó là có căn cứ. Nhưng dù quý vị có nói gì với một người dân hiện đại nào đó của Luân đôn, người đã cứng đờ ra trong đau xót và tiếc thương trước tượng đài đám tang của vua Eleonora thay vì đi làm việc của mình với tất cả sự vội vã đặc trưng cho xã hội công nghiệp của chúng ta hay là hân hoan với niềm vui nho nhỏ? Hãy hình dung rằng, có một

ai đó đứng trước tượng đài và khóc cho cái chết trong đám cháy của một thành phố yêu quý nồng nàn, khi nó đã được xây dựng lại từ lâu và kể từ đó, nó còn đẹp và to lớn hơn. Có thể nói gì trong trường hợp này.Tất cả bệnh nhân Hysteri đồng thời cũng là những người nhiễu tâm và phần lớn họ giống với hay người Luân đôn kỳ cục nọ. Họ không chỉ giống nhau ở chỗ vẫn giữ lại sự gắn bó, quyến luyến với những trải nghiệm đau khổ của quá khứ xa xưa, mà còn ở chỗ các trải nghiệm này đối với họ dù sao cũng đang diễn ra. Bằng cách hướng chú ý vào đó, họ đã phủ nhận thực tế hiện thời. Sự định vị tâm lý vào các chấn thương sinh bệnh học - đó là nét cơ bản nhất của loạn thần kinh chức năng (nhiễu tâm), điều này có cả ý nghĩa lý luận và thực tiễn.

Tôi đồng ý ngay với ý kiến phản đối có thể có ở quý vị, khi xem xét ca bệnh này. Tất cả những chấn thương của nữ bệnh nhân của tiến sĩ Breuer, như quý vị đã thấy, có nguyên nhân từ thời kỳ cô ta chăm sóc người cha sắp chết. Vì thế tất cả các triệu chứng đã nêu, có thể đánh giá như là các dấu vết của những ký ức nặng nề về bệnh cảnh và cái chết của người thân. Chúng đơn giản thể hiện trạng thái đau xót, trong sự định vị vào đó, không có gì mang tính sinh bệnh học, mà ngược lại tất cả điều đó hoàn toàn là biểu hiện tự nhiên của trạng thái thử thách tinh thần nặng nề. Tôi sẵn sàng thừa nhận quan điểm đó. Việc định vị vào các chấn thương trong các trường hợp tương tự như trường hợp của chúng tôi nói chung, không có gì là ngạc nhiên. Nhưng trong các trường hợp khác, việc gắn các triệu chứng bất thường với quá khứ thể hiện rất rõ ràng. Hoàn toàn có khả năng là ở bệnh nhân của tiến sĩ Breuer cũng diễn ra như vậy, nếu như không có tác động của các ca điều trị thanh trừ (thanh lọc) mà cô nhận được trực tiếp sau khi bị chấn thương.

Cho đến giờ, chúng tôi mới chỉ bàn về một liên hệ của các triệu chứng Hysteri với lịch sử cuộc sống của bệnh nhân. Khi xem xét hai khía cạnh khác mà tiến sĩ Breuer đã nêu ra, chúng ta có thể nhận được chìa khoá cần thiết để hiểu về mặt lý luận cả quá trình phát triển bệnh cũng như tiến trình chữa trị nó. Đối với vấn đề thứ nhất, cần đặc biệt lưu ý rằng người phụ nữ này, trong tất cả các tình huống sinh bệnh học, đều đã dồn nén sự căng thẳng đang chiếm hữu bản thân thay vì để cho nó tự do giải toả trong những cảm xúc trong từ ngữ, trong hành động tương ứng. Chẳng hạn trong tình huống không đáng kể với con chó, cô ta đã kìm nén trong bản thân mọi biểu hiện, dù là nhỏ nhất của cảm xúc ghê tởm. Trong tình huống khác, khi nhìn thấy giờ lâm chung của người cha, cô đã giữ sao cho không bật ra lời nói nào về nỗi lo âu, đau xót đang chiếm lấy người cô. Sau này cô đã tái hiện những cảnh tượng này trong phòng bác sĩ. Tất cả những cảm xúc bị dồn nén đã được bung ra ngoài. Trên thực tế, những triệu chứng gắn liền với các cảnh huống nêu trên đã đạt tới cường độ cao nhất của mình, khi bác sĩ biết cách tiếp cận những nguyên nhân thực sự của chúng và chúng biến mất sau khi những nguyên nhân được ý thức hoàn toàn.

Mặt khác, kinh nghiệm đã cho thấy rằng ký ức về những cảnh huống như vậy, khi có mặt bác sĩ không cho kết quả mong muốn, nêu vì lí do nào đó sự giải toả cảm xúc không diễn ra. Chính những cảm xúc đã bị dồn nén trước đây là cơ sở quy định cả đối với sự phát triển bệnh và cả việc chữa trị sau đó.

Tất cả điều đó dẫn chúng tôi đến kết luận rằng, cảm xúc được sinh ra bởi những cảnh huống sinh bệnh không được giải toả bình thường. Bản chất của bệnh như vậy thể hiện ở sự phát triển bệnh lý của cảnh huống đi kèm của những xúc động mạnh. Một phần chúng được lưu giữ, với tư cách là gánh nặng trong đời sống tâm lý và tạo ra nguồn gốc của sự căng thẳng thường xuyên. Phần khác; chúng được di chuyển vào sự kết hợp bất thường của hưng phấn và ức chế sinh lí sau này, được biểu hiện trong các triệu chứng thực thể khác nhau, như là đã xảy ra trong trường hợp này. Chúng tôi gọi quá trình sau cùng này là "Hội tụ Hysteri". Một phần nào đó của hưng phấn tâm lý trong trường hợp bình thường tạo thành cái mà chúng tôi gọi là "biểu hiện của các xúc

cảnh Hội tụ Hysteri làm gia tăng nhiều lần bộ phận quá trình bão hoà cảm xúc tâm lý của năng lượng hướng vào đối tượng hay con người nào đó. Tất cả điều đó dẫn đến biểu hiện xúc cảm mạnh mẽ hơn hướng sang nhánh khác. Thực tế, nên chúng ta có một dòng sông nào đó mà chảy theo hai nhánh thì nên một nhánh sông bị tắc thì nhánh kia tất yếu sẽ đầy.

Hãy chú ý rằng trong tiến trình thảo luận, chúng tôi đã đi đến một lý thuyết tâm lý đơn thuần về Hysteri, mà vị trí chủ đạo trong đó thuộc về các quá trình cảm xúc. Bây giờ, chúng ta chú ý đến những quan sát của tiến sĩ Breuer đã buộc chúng tôi thừa nhận vai trò quan trọng của những nhân tố được ý thức trong đặc điểm quá trình bệnh lý. Ở bệnh nhân, chúng tôi thấy có một tập hợp các trạng thái tâm lý đáng chú ý: cảm giác "thiếu hụt", sự đãng trí, lơ đãng, sự thay đổi nhân cách cùng với trạng thái bình thường của cô ta. Ngoài ra trong trạng thái bình thường cô ta không biết cả những tình huống sinh bệnh như vậy và cả mối liên hệ của chúng với những triệu chứng bệnh lý. Cô ta đã quên những sự kiện này, hay ít nhất là đã loại bỏ tất cả những mối liên hệ bệnh lý ra khỏi đó. Do tác động thôi miên đã đạt được, mặc dù có khó khăn, sự hồi phục trong trí nhớ của cô và bằng cách đó khôi phục lại các triệu chứng bị dồn nén.

Nếu như quý vị chưa đủ kinh nghiệm sử dụng thôi miên, thì sẽ khó khăn khi hiểu hay giải thích tình huống như vậy. Trên cơ sở nghiên cứu các hiện tượng thôi miên, dần dần hiểu được tại sao có điều kỳ lạ là trong ý thức con người đôi lúc xuất hiện các cấu trúc tâm lý riêng rẽ, không phụ thuộc một cách tương đối với nhau. Dường như chúng không hề "biết nhau" và như thế tạo điều kiện tách khỏi ý thức. Đôi khi trong thực tiễn tâm thần học có trường hợp gọi là "ý thức bị phân rã", hay sự phân đôi của nhân cách. Nếu trong sự phân đôi đó của nhân cách, ý thức chủ yếu vẫn còn gắn với một trong hai nửa của nó, thì nó gọi là trạng thái có ý thức, phần còn lại mang tên là vô thức.

Ví dụ tốt về ảnh hưởng của vô thức liên ý thức có thể là hiện tượng đã biết của ám thị sau thôi miên, khi mệnh lệnh bệnh nhân nhận được trong thôi miên lại được thực hiện sau này ở trạng thái bình thường. Hơn nữa, hiện tượng này có thể được sử dụng với tư cách là mô hình để hiểu hiện tượng Hysteri. Breuer kết luận rằng các triệu chứng Hysteri xuất hiện trong các trạng thái tâm lý mà ông gọi là "Do thôi miên".Trong các trường hợp đó sự kích thích xúc cảm nhanh chóng có được tính chất sinh bệnh, vì thiếu vắng những điều kiện để giải toả bình thường những xúc cảm mạnh đang xuất hiện.

Kết quả là sau hưng phấn xúc cảm, xuất hiện một hiện tượng đặc thù nào đó triệu chứng được đưa vào trạng thái bình thường của ý thức như là một thực thể khác loại. Ở đây ý thức vẫn ở trạng thái hoàn toàn không biết gì về tình huống sinh bệnh do ám thị như vậy. Như vậy xuất hiện hiện tượng hồi ức đặc thù, trí nhớ sa sút, điều này trở nên nặng thêm bởi thiệu các điều kiện ban đầu xuất hiện triệu chứng.

Tôi sợ rằng phần phát biểu này của tôi có thể chưa rõ ràng. Tuy nhiên cần nhớ rằng chúng ta gặp những khái niệm mới khá phức tạp mà hiện nay khó trình bày rõ ràng. Tình hình này một lần nữa khẳng định rằng chúng tôi chưa đi được bao nhiêu trên con đường nhận thức. Khái niệm về trạng thái do thôi miên mà Breuer phát hiện ra sau này, là chưa hoàn toàn đúng lắm và Phân tâm học hiện đại đã không còn sử dụng nữa. Thời gian tới quý vị sẽ còn nghe thấy điều gì đó về quá trình bị che dấu đằng sau khái niệm chưa đúng này. Bây giờ quý vị có thể hình thành ấn tượng rằng các phát biểu của Breuer chỉ đưa ra sự giải thích hời hợt và không thoả đáng về những hiện tượng quan sát được. Nhưng hãy nhớ rằng lý thuyết không rơi từ tên trời xuống với dạng có sẵn. Vì thế nên thận trọng khi người ta đề nghị cho quý bị ngay từ khi bắt đầu nghiên cứu một lý thuyết

hoàn thiện. Một lý thuyết như vậy có thể là tư biện, trừu tượng chứ không phải là kết quả của nghiên cứu khách quan không định kiến.

Created by AM Word2CHM

2.2.3. Luận thuyết về bộ máy tâm thần của con người

Năm 1896, trong các ấn phẩm khoa học của mình, S.Freud đề nghị dùng thuật ngữ Phân tâm học (Psychanalyse) thay cho phương pháp thanh trừ (Cathartique). Năm 1916, trong tác phẩm "Phân tâm học nhập môn", S.Freud viết: "… Phân tâm học là một phương pháp y học chữa trị những bệnh thần kinh". Năm 1922, ông định nghĩa: phân tâm học là tên gọi: 1) của một phương pháp nghiên cứu các quá trình tâm hồn (seclisch) thường không thể biết được; 2) Tên gọi của một phương pháp chữa các chứng rối loạn thần kinh dựa trên việc nghiên cứu đó; và 3) Tên gọi một loạt các quan niệm tâm lý học thu được trên con đường đó, dẫn đến phát triển chúng thành một ngành khoa học mới" mà ông gọi đó là siêu tâm lý học (Metapsychologie). Như vậy, con đường phát triển của Phân tâm học đi từ kỹ thuật, phương pháp phân tích tâm lý và trị liệu chứng bệnh thần kinh đến luận thuyết về sự phát triển tâm lý người. Vì vậy, để hiểu phân tâm học, nên đi theo tiến trình ngược lại: từ các khái niệm (quan niệm) tâm lý học của S.Freud, đến các phương pháp nghiên cứu mà ông sử dụng để xây dựng những khái niệm đó và cuối cùng, các phương pháp S.Freud tiến hành trong trị liệu những bệnh nhân có triệu chứng rối nhiễu tâm lý. Hơn nữa, vì mục tiêu chủ yếu của chúng ta là tìm hiểu các lý luận về sự phát triển tâm lý trẻ em, nên sẽ tập trung nhiều vào các quan niệm tâm lý học của S.Freud.

Phân tâm học đi những bước đi đầu tiên vào năm 1895, bắt đầu từ khám phá và trị liệu căn bênh tâm thần Hysteri, đến năm 1939 được định hình trong công trình cuối cùng của S. Freud: "Tóm tắt phân tâm học", với việc mô tả cấu trúc và chức năng bộ máy tâm lý của mỗi cá nhân bình thường.

Trong suốt quá trình đó, nó đều thấm đượm "tinh thần cơ học của thời đại". Kết quả là S.Freud đã phác thảo được bộ máy tâm thần của mỗi người bình thường và cơ chế hoạt động của nó. Để xây dựng được bộ máy tâm thần này, S.Freud xuất phát từ 3 giả thuyết có tính cơ học sau đây: thứ nhất: tính chất định khu (tính topique), cái tâm lý của con người được chia thành các khu vực, các vị trí riêng, thứ hai: tính chất động cơ (Dynamics), mọi hành vi tâm lý của cá nhân đều có một nguồn năng lượng thúc đẩy và tâm hồn thường xuyên ở vào trạng thái động, với các xu thế xung động khác nhau; thứ ba: tính kinh tế (Economics), nghĩa là các năng lượng tinh thần được đầu tư, được thoả mãn vào bộ phận nào của cơ thể, trong điều kiện nào cho có lợi nhất. Từ các giả định trên, S. Freud đề cập tới 4 vấn đề quan trong trong đời sống tinh thần cá nhân: cái vô thức và ý thức, bộ máy tâm thần của nhân cách; năng lượng tâm lý và sự phát triển đời sống tâm lý tính dục qua các giai đoạn lứa tuổi của trẻ em. Các hiện tượng nhiễu tâm được hiểu là sự bất bình thường về cơ chế hoạt động và phát triển của các yếu tố nêu trên trong mỗi cá nhân.

**** Cái vô thức và ý thức trong đời sống tinh thần con người***

Học thuyết phân tâm của S.Freud cơ bản dựa trên khái niệm vô thức (tiếng Pháp: Incoscient).

Trong tâm lý học đương thời cũng như trước đó, tồn tại quan niệm phổ biến về vô thức và vai trò của nó trong đời sống tinh thần con người: hành vi vô thức là hành vi có ý thức (từ đây gọi là hành vi ý thức) nhưng đã bị lãng quên, đã bị chìm vào trong quá khứ và ngủ im trong đời sống tinh thần. Chỉ

trong trường hợp đặc biệt, hành vi đó mới được khơi dậy bởi ý thức. Đời sống tinh thần hàng ngày của con người cơ bản là hành vi ý thức. Ở đây, vô thức có vai trò không đáng kể. Do đó, mối quan tâm chủ yếu của tâm lý học là khám phá và điều khiển hành vi ý thức của con người. Nói chung, hành vi vô thức trong các khoa học về con người thời đó được coi là cái thụ động, tiêu cực, tĩnh lặng, không hoạt động. Nó đại diện cho một hoạt động (một cuộc đời) đã sống và đã bị chôn vùi trong quá khứ. Do đó, nó không có tác động, không ảnh hưởng đến cảm nghĩ và hành động của cá nhân trong hiện tại.

S. Freud có thái độ ngược lại. Trong quan niệm của ông, cái vô thức và ý thức được hiểu như sau (S.Freud. 1939; 1970):

Thứ nhất: Đời sống tâm lý cá nhân diễn ra hàng ngày không phải chủ yếu do sự điều khiển của yếu tố ý thức mà là do vô thức.

Thứ hai: Hành vi vô thức và hành vi ý thức thực ra chỉ là hai tính chất của cùng một hành vi tinh thần. Sự phân biệt giữa hai tính chất này được quy về số phận"của chúng, tức là về nguồn gốc, cơ chế và vai trò.

Thứ ba: Về nguồn gốc, mọi hành vi phải được bắt đầu từ vô thức. Nói cách khác, trước khi trở thành hành vi ý thức, thì hành vi đó phải trải qua giai đoạn vô thức. Điều này giống như bức ảnh được chụp bằng máy ảnh, trước khi thành hình dương (dương bản) phải qua giai đoạn hình âm (âm bản). Âm bản có thể không trở thành dương bản, nhưng ngược lại, mọi dương bản đều phải qua giai đoạn âm bản. Tương tự, mọi hành vi vô thức không nhất thiết biến thành hành vi ý thức, nhưng mọi hành vi ý thức đều phải được bắt đầu từ vô thức. Như vậy, mọi hành động tinh thần bao giờ cũng thuộc hệ thống vô thức, do vô thức tiến hành, rồi qua đó, có thể một số được ý thức hoá trong những trường hợp riêng. Ở đây xuất hiện cơ chế ý thức hoá hành vi vô thức.

Thứ tư: Về cơ chế, trong đời sống tinh thần của cá nhân thường xuyên có sự vận động của các hành vi vô thức để được ý thức hoá. Có thể hình dung quá trình này bằng mô hình không gian. Hệ thống vô thức như một phòng rộng, trong đó các cảm nghĩ chen chúc nhau như những người sống trong đó để được sang phòng bên nhỏ hơn (phòng ý thức). Giữa hai phòng có một cửa hẹp và có người đứng gác, kiểm soát, không cho những cảm nghĩ không hợp với ý của anh ta được lọt vào phòng ý thức. Việc kiểm duyệt và cấm đoán không cho các cảm nghĩ vô thức vào phòng ý thức không làm biến dạng (thay đổi) hành vi đã có, không làm xuất hiện hành vi mới, mà đơn thuần chỉ là do tính chất và khả năng kiểm soát, ngăn chặn của người gác cửa. Một hành vi vô thức có thể trở thành ý thức. Những cảm nghĩ không được lọt vào phòng ý thức, phải ở lại trong phòng vô thức chính là hành vi vô thức, chúng thường xuyên có khuynh hướng chen nhau để lọt vào ý thức. Việc kiểm duyệt và ngăn cản chúng tạo ra sự dồn ép của ý thức đối với vô thức. Mặt khác, những cảm nghĩ được lọt vào phòng ý thức, nhưng không phải ngay tức khắc được chủ nhân ngôi nhà (ý thức) để mắt tới, chúng vẫn ở bên ngoài vùng kiểm soát của ý thức, tức là ở trong hệ thống tiền ý thức. Chỉ có cảm nghĩ nào được ý thức "để mắt" tới, mới trở thành hành vi ý thức. Một hành vi vô thức có trở thành ý thức hay không, không phải do có sự thay đổi tính chất và cấu trúc của nó, mà đơn giản chỉ là có phù hợp với người kiểm soát hay không. Sự kiểm soát này được S.Freud gọi là hành vi chống đối của ý thức. Qua cách phân tích của S. Freud ta thấy, trong hoạt động tinh thần của cá nhân thường xuyên có 3 khối (hệ thống hoạt động): vô thức, tiền ý thức và ý thức, trong đó vô thức là nguyên thuỷ và cơ bản. Sự chuyển hoá từ vô thức thành ý thức thực chất là quá trình ý thức hoá hành vi vô thức. Ở đây, ta không thấy S.Freud nói tới chiều ngược lại: vô thức hoá các hành vi ý thức. Đơn giản là ông cho rằng không tồn tại hành vi ý thức trước khi có hành vi vô thức.

Thứ năm: Về vai trò của vô thức và ý thức, S.Freud đã nhiều lần mượn hình ảnh tảng băng trôi

trên biển để nói về vai trò của hai yếu tố này. Phần nhỏ bé nổi trên mặt nước được ví là tầng ý thức, phần giáp gianh là tiền thức, còn toàn bộ khối băng chìm trong lòng biển là vô thức. Phần nằm dưới nước lớn hơn nhiều lần phần nổi, quy định trọng tâm, phương hướng vận động và số phận của cả tảng băng đó. Ở đây ta thấy, S.Freud đã dành vai trò quyết định cho vô thức trong đời sống tâm lý hàng ngày.

Như vậy, S.Freud đã mang lại cách lý giải hoàn toàn mới về tính chất, nguồn gốc, cơ chế và vai trò của vô thức trong đời sống tâm lý con người; về quan hệ giữa vô thức và hữu thức. Đây là phát hiện lớn nhất của ông cho tâm lý học. Chính S.Freud đã so sánh phát hiện này ngang tầm với phát hiện của Copernic về hệ thống vũ trụ, của Darwin và Wallace về sự tiến hoá của muôn loài (S.Freud.1970). Đồng thời cách lý giải này cũng là cơ sở lý luận để S.Freud xác định căn nguyên và phương hướng điều trị các bệnh rối nhiễu tâm thần.

**** Bộ máy tâm thần***

Xuất phát từ giả thuyết thứ nhất về định khu tâm lý, S. Freud đề xuất một hệ thống cấu trúc, cơ chế hoạt động và quan hệ giữa các bộ phận trong đời sống tinh thần cá nhân và ông gọi nó bằng thuật ngữ Bộ máy tâm thần (Tiếng Pháp: Appareil psychique). Về vấn đề này, S.Freud lý giải như sau (S. Freud. 1939): Trong mỗi cá nhân có bộ máy tâm thần. Trong đó có miền (hay cấp) tâm thần nguyên thuỷ nhất (cũ nhất), được gọi là cái ấy (Id). Nội dung của nó bao gồm tất cả những gì con người đã có khi sinh ra, những cái được quy định về mặt cấu tạo. Do vậy, nó là những xung lực được phát ra từ tổ chức thể chất và những biểu hiện tâm lý sơ đẳng mà ta chưa biết. Sức mạnh của cái ấy thể hiện mục đích thực sự của đời sống hữu cơ ở cá nhân và có xu hướng thoả mãn nhu cầu bẩm sinh của cá nhân đó. Chẳng hạn, việc khóc và những cử động quẫy đạp chân tay của đứa trẻ sơ sinh được thúc đẩy bởi bản năng đói. Có lẽ, cái ấy hướng đến những hành động này và xem nó như là phương tiện để gây sự chú ý của người mẹ, hoặc những người lớn khác, bằng cách đó đứa trẻ có được những thứ (thức ăn, hay chính xác hơn là vú của người mẹ) làm nó hết đói.

Theo S.Freud, cái ấy tuân theo nguyên tắc thoả mãn, bằng cách ngay lập tức tìm kiếm sự thoả mãn cho những nhu cầu bản năng. Nó truyền năng lượng vào bất kỳ đối tượng nào, sẽ làm thoả mãn những bản năng đang thúc đẩy, bất chấp đối tượng đó có thực sự làm thoả mãn nó hay không. Nếu ai đã từng trải qua trạng thái tinh thần này, sẽ nhận ra lúc đó ta có thể vui sướng nhét vào bụng đủ thứ hoa quả bằng sáp để thoả mãn cơn đói, với lấy một chai nước giải khát trống rỗng khi khát, hoặc hướng những năng lượng tính dục vào các tạp chí đặc sắc, những con búp bê bơm căng hay những hoạt động mang tính giải toả khác. Tuy nhiên, như chúng ta thấy, trong thực tiễn khó có cơ hội để thoả mãn các nhu cầu của mình bằng cách dựa vào những cái ấy không phù hợp. S.Freud cho rằng, những điều cực kỳ khó khăn này sẽ dẫn đến sự phát triển của thành phần chủ yếu thứ 2 trong bộ máy tâm thần - Cái tôi.

Cái tôi (Ego) là nhân tố được nảy sinh sau cái ấy (nguyên tố thứ phát). Do tác động của hiện thực bên ngoài, một phần của cái ấy tiến triển đặc biệt, dẫn đến hình thành một tổ chức, làm trung gian giữa cái ấy với bên ngoài. Do có khả năng nhận thức giác quan và hoạt động cơ bắp. Cái tôi hoạt động hướng ra bên ngoài và vào bên trong. Đối với bên ngoài, nó nhận biết các kích thích, tích luỹ kinh nghiệm (trong trí nhớ) từ những kích thích đó; chống lại những kích thích mạnh (bằng cách chạy trốn), thích nghi với những kích thích phù hợp (bằng thích ứng). Cuối cùng, cái tôi tác động vào thế giới bên ngoài, làm thay đổi nó theo lợi ích của mình. Đối với bên trong, nó tiến hành hoạt động chống lại cái ấy, bằng cách giành quyền làm chủ các đòi hỏi xung lực và cân nhắc, quyết định xem liệu các nhu cầu đó có thể thoả mãn ngay được không, hay phải trì hoãn đến thời điểm thuận lợi, hoặc phải cương quyết dập tắt chúng. Trong hoạt động, cái tôi được hướng dẫn bởi sự căng thẳng, do những kích thích bên

trong và bên ngoài gây ra. Nếu sự căng thẳng gia tăng, sẽ tạo ra sự khó chịu. Ngược lại, việc làm giảm căng thẳng, tạo ra thích thú. Cái tôi hướng tới sự thích thú và tìm cách tránh khỏi sự khó chịu. Sự gia tăng khó chịu được gọi là nguy cơ. Nguy cơ được chờ đợi, được đoán trước tương đương với một tín hiệu lo lắng.

Nếu cái ấy hoàn toàn là các dục vọng mù quáng không tính đến hiện thực, thì cái tôi nhận thức tính hiện thực, lợi dụng nó và bằng cách đó điều chỉnh hoạt động của cái ấy. Các tôi tuân theo nguyên tắc hiện thực. Các cơn bùng nổ dục vọng của cái ấy được kiểm soát và trì hoãn, cho đến khi nào tìm được khách thể thích hợp, nhờ đó nhu cầu có thể được thoả mãn và căng thẳng được giải toả. Theo S.Freud, cái ấy hoạt động theo nguyên lý khoái lạc (tránh sự khó chịu, hướng đến sự hưởng lạc), còn cái tôi hoạt động theo nguyên lý thực tế (hiện thực). Quá trình chuyển từ nguyên lý khoái lạc qua nguyên lý thực tế, thể hiện bước tiến quan trọng của cái tôi (1970).

Cái tôi không tồn tại tách rời cái ấy. Hơn nữa cái tôi tìm kiếm nguồn sức mạnh của mình trong cái ấy. Nó hướng vào việc tạo thuận lợi cho việc thực hiện các dục vọng của cái ấy. S. Freud so sánh quan hệ của cái tôi với cái ấy như là quan hệ của người cưỡi ngựa và con ngựa. Động năng bắt nguồn từ con ngựa, nhờ nó mà người cưỡi ngựa chuyển động được. Nhưng năng lượng này cần phải thường xuyên được điều chỉnh bởi dây cương, nếu không trong một thời điểm hiểm nghèo, con ngựa có thể hất người cưỡi xuống đất. Cũng như vậy cái ấy phải được điều chỉnh và kiểm soát, nếu không cái tôi lí tính sẽ bị vứt bỏ và dẫm nát. S.Freud nhấn mạnh rằng, các tôi vừa là “đầy tớ”, vừa là "chủ nhân" đối với cái ấy. Về lâu dài, cái tôi cũng ham muốn thoả mãn tối đa một nhu cầu nguyên sơ của cơ thể, qua một quá trình tư duy thứ cấp, hợp lí và thực tiễn hơn.

Cái siêu tôi (Superego) là nhân tố đạo đức trong nhân cách, bao gồm mọi khái niệm xã hội về cái đúng - cái sai, cái tốt, cái xấu. Nó được hình thành từ cái tôi, nó là hiện thân của những lý tưởng và cố gắng đạt tới sự hoàn thiện thay vì là sự thoả mãn hay thực tại: Cái siêu tôi là các chuẩn mực xã hội ở bên ngoài "được phóng chiếu vào bên trong" (thuật ngữ của S.Freud), nghĩa là chúng được đưa vào bên trong đứa trẻ ở trình độ vô thức. Khi đã được thiết lập, cái siêu tôi phát huy ảnh hưởng là khâu trung gian giữa cái tôi và kinh nghiệm của cái tôi với những xung lực của cái ấy.

S. Freud cho rằng, trong suốt cuộc đời, nhất là từ 3 đến 6 tuổi trẻ dần tiếp thu được những chuẩn mực đạo đức từ cha mẹ, rồi chúng làm theo những chỉ dẫn của các chuẩn mực này và coi đó là chuẩn mực của chính mình. Sự tiếp thu những "quy tắc đạo đức" này tạo nên cái siêu tôi của đứa trẻ. Lúc này, không cần người lớn phải chỉ bảo cho trẻ khi nào chúng sai, mà nó đã nhận thức được những sai trái của mình và sẽ cảm thấy tội lỗi hoặc xấu hổ về những gì mà chúng đã làm. S. Freud khẳng định rằng, nhiệm vụ lớn nhất mà cha mẹ phải đối mặt khi nuôi dạy một đứa trẻ là đảm bảo rằng, đứa trẻ đó hình thành được thột cái siêu tôi ổn định. "Người kiểm duyệt bên trong" này rất có thể là một cỗ máy ngăn chặn không cho con người bộc lộ những bản năng tính dục và hiếu chiến theo cách có thể gây ảnh hưởng xấu đến xã hội và trật tự xã hội. Chức năng chủ yếu của cái siêu tôi là giám sát cái tôi. Nghĩa là đảm bảo cho cái tôi không phạm phải những quy tắc đạo đức. Tuy nhiên, khi cái tôi đáp ứng cái ấy, thì “đối thủ” thực sự của cái siêu tôi là cái ấy. Nói cách khác, cái siêu tôi cố gắng thuyết phục cái tôi tìm ra lối thoát được xã hội chấp nhận cho những xung năng của cái ấy.

Khác với cái tôi, luôn luôn cố gắng trì hoãn thực hiện những mong muốn của cái ấy cho đến điều kiện thích hợp, cái siêu tôi luôn có ý đồ áp chế hoàn toàn những dục vọng đó. Theo S.Freud, kết quả là cái tôi là một đấu trường diễn ra cuộc đấu tranh liên tục của các sức mạnh không tương hợp nhau. Nó luôn buộc phải lựa chiều giữa đe và búa, cố gắng xử lý với sự bướng bỉnh và nôn nóng của cái ấy, đối chiếu hành động của mình với hiện thực, giảm căng thẳng tâm lý và đồng thời đáp ứng với

khát vọng thường xuyên vươn tới sự hoàn thiện của cái siêu tôi. Chính sự đòi hỏi tức thì, mạnh mẽ của cái ấy và sự trấn áp không khoan nhượng của cái siêu tôi đã tạo ra trạng thái căng thẳng dẫn đến lo âu của cái tôi. Để giải toả trạng thái này, trong cái tôi xuất hiện các cơ chế tự vệ: Phủ nhận, Thay thế, Huyễn tưởng, Đông nhất hoá, Phóng chiếu, Hợp lý hoá, Di chuyển, Thoái lui, Dồn nén và Thăng hoa.

Mặc dù ba thành phần trong nhân cách có thể có những mục tiêu mâu thuẫn với nhau, nhưng thông thường chúng không triệt tiêu nhau. Một nhân cách lành mạnh, trưởng thành là một tập hợp năng lượng được kiềm chế và giữ thăng bằng: cái ấy sản sinh ra những nhu cầu cơ bản, cái tôi kiềm chế những xung năng của cái ấy đủ lâu để tìm ra những giải pháp thực tế làm thoả mãn những nhu cầu này, còn cái siêu tôi quyết định liệu kế hoạch giải quyết vấn đề của cái tôi có được chấp nhận về phương diện đạo đức hay không. Rõ ràng là cái tôi ở giữa và phải đáp ứng 2 thế lực bằng cách hướng tới một sự cân bằng giữa 2 đòi hỏi trái ngược của cái ấy và cái siêu tôi. Trong cuộc sống, không phải mọi người đều bình thường một cách hoàn hảo, những dị thường hay những thói tật có thể nảy sinh, nếu những năng lượng tinh thần phân phối không đồng đều giữa cái ấy, cái tôi và cái siêu tôi. Chẳng hạn, có thể có một cái ấy mãnh liệt, một cái tôi bình thường và một cái siêu tôi mờ nhạt, sẽ tạo ra một nhân cách kém về mặt đạo đức xã hội, một nhân cách nặng về bản năng (tham lam, ích kỷ hoặc đam mê tính dục v.v…). Trái lại, một nhà đạo đức thực thụ có thể có một nhân cách, mà trong đó hầu hết những năng lượng tinh thần được kiểm soát bởi một cái siêu tôi hết sức mạnh mẽ.

Trong quan hệ giữa hệ thống vô thức - ý thức với bộ máy tâm thần cá nhân, S. Freud ví ý thức như một cái máy chiếu quét sáng trên sân khấu, những gì nằm ngoài vùng sáng nhưng vẫn trong tầm chiếu của nó sẽ trở thành tiền ý thức. Cũng theo ví dụ này, việc điều khiển máy chiếu là trách nhiệm của cái tôi. Nhưng cơ chế này lại được cái ấy nuôi dưỡng, được cái siêu tôi quản lý. Cái tôi chỉ điều khiển được nó khi có sự trợ giúp của cái ấy và cái siêu tôi. Dù hợp lực của những lực ấy như thế nào, thì bao giờ cũng có những khu vực của sân khấu nằm ngoài tầm của máy chiếu. Trong trạng thái bình thường những khu vực này không bao giờ được chiếu sáng, đó chính là vô thức. Trong các trường hợp ngủ, nằm mơ, thôi miên, liên tưởng tự do, vùng chiếu được mở rộng ra, nhưng lại làm khuyếch tán ánh sáng hoặc làm méo mó hình ảnh của sự vật thực. Nhà phân tâm học như người thám hiểm trong những vùng tối mênh mông (vùng vô thức) của tâm hồn và phải nhận ra được cái thực qua sự khuếch tán hoặc hình ảnh méo mó đó. Nhân đây, cần lưu ý rằng trong cách giải thích trên, S.Freud không tách rời hai lĩnh vực riêng: vô thức - ý thức và bộ máy tâm thần. Nói cách khác, ông không quan niệm trong đời sống tinh thần của cá nhân một bên gồm vô thức - ý thức và bên kia là cái ấy - cái tôi - cái siêu tôi. Thực ra, chúng thể hiện các góc độ nhìn, trong thế đối lập giữa các mặt - một cách nhìn đặc trưng của S. Freud. Có thể minh hoạ bằng sơ đồ dưới đây:

Trong sơ đồ trên, ta thấy cái siêu tôi chạy dài suốt từ vô thức đến ý thức. Nói cách khác, cái siêu tôi không đơn thuần là cái có trong ý thức, mà cả trong cái vô thức. Còn cái tôi bao gồm cả tiền ý thức và ý thức.

Như vậy, ta đã thấy cách giải thích của S.Freud về cái vô thức -ý thức, về bộ máy tâm thần, theo giả thuyết địa hình học (Topology). Theo chiều hướng này, vấn đề đặt ra là hoạt động của các bộ máy trên được thúc đẩy trời động cơ nào? Điều này đã đưa S.Freud tới lý thuyết về các xung lực tâm lý.

Created by AM Word2CHM

2.2.4. Lý thuyết về các xung lực tâm lý

Lý thuyết xung lực tâm lý là hòn đá tảng trong hệ thống lý luận của S.Freud về bộ máy tâm thần cá nhân. Ở đây có mấy vấn đề cần giải quyết và quán triệt. Thứ nhất: nguồn năng lượng được phát sinh từ đâu? và thứ hai: nguồn năng lượng đã có, được đầu tư như thế nào trong các thời điểm khác nhau? Toàn bộ sự phân tích của S.Freud về xung lực tâm lý hướng vào giải quyết hai vấn đề trên.

Nguồn năng lượng: Xung lực tính dục (Eros) và phá huỷ (Thanatos).

S. Freud cho rằng, toàn bộ sức mạnh tác động ở phía sau những nhu cầu cấp bách của cái ấy và biểu hiện những yêu cầu thuộc loại thể chất trong tâm thần là xung lực (S. Freud. 1939). Theo ông, những xung lực này có bản chất sinh học và rất đa dạng. Nói cách khác, xung lực bắt nguồn từ những nhu cầu cơ thể. Cơ thể có rất nhiều đòi hỏi khác nhau, vì vậy cũng có thể phân biệt được nhiều loại xung lực. Sau nhiều năm trăn trở, S.Freud đã đi đến hai kết luận về vấn đề này (1939): thứ nhất: các xung lực có thể thay đổi mục đích, bằng cách chuyển di từ đối tượng này sang đối tượng khác và chúng có thể thay thế nhau, năng lượng của xung lực này có thể chuyển sang xung lực khác (quy luật chuyển hoá năng lượng); thứ hai: Trong tất cả xung lực vốn có của cá nhân, chỉ có hai xung lực cơ bản: tính dục (Eros) và phá huỷ (Thanatos). S. Freud tin tưởng rằng, mọi hành vi của con người đều được thúc đẩy bởi hai xung lực này. Eros giúp đứa trẻ (và cả chủng loài) duy trì sự tồn tại; nó hướng tới những hành động nhằm duy trì sự sống như hô hấp, ăn uống, tính dục và các hành động đáp ứng toàn bộ những nhu cầu khác của cơ thể: Trái lại, Thanatos được xem là tập hợp những xung lực tàn phá có ở tất cả mọi người. S.Freud cho rằng, Eros mạnh hơn Thanatos, nên nó giúp chúng ta tồn tại chứ không phải là tự huỷ hoại. Tuy nhiên, nếu năng lượng của Thanatos đạt tới một giới hạn nhất định, thì bản năng giết chóc sẽ được bóc lộ bằng một cách nào đó. Ví dụ, những hành động như đốt phá, đánh đấm, tàn sát, chiến tranh và thậm chí cả chứng loạn dâm thích đau đớn (tự gây đau đớn cho cơ thể mình) là những biểu hiện bên ngoài của bản năng giết chóc.

Phân tích các xung lực Eros, S.Freud đi đến khẳng định, nó không phải là thứ nhu cầu tính dục nói chung, mà đó là xung lực Khát dục (Libido).Tức là những khoái lạc tính dục của cá nhân. Theo cách hiểu của S.Freud, libido giống như sự đói ăn nói chung. Con người đói, tức là nhu cầu tiêu thụ thức ăn cần phải được thoả mãn, cũng vậy, con người khát dục khi có nhu cầu nhục dục cần được thoả mãn. Xung lực libido chính là sự tạo ra khoái lạc nhục dục do nhu cầu tính dục được thoả mãn. Nó là năng lượng nguyên thuỷ, có liên hệ trực tiếp và cơ bản với xung năng tính dục nói chung, tạo nên nguồn năng lượng vốn có ngay từ khi mới đẻ và tồn tại từ đầu đến tuổi già, dưới một hình thức nào đó. Libido không cố định vào một đối tượng cụ thể nào, mà là một khối sục sôi cần phải được thoả mãn. Sự đầu tư vào đâu, theo cách nào để thoả mãn nó là thước đo quan trọng nhất (nếu không nói là duy nhất) để xác định trình độ phát triển tâm thần và tính chất bình thường hay bệnh lý của cá nhân. S.Freud cho rằng việc phát hiện ra các xung lực Eros và Thanatos, sự chuyển hoá của chúng, phát hiện ra vai trò của xung lực khát dục trong đời sống tâm thần con người là phát hiện lớn thứ hai của ông, sau phát hiện về vô thức. Nó là chìa khoá để ông giải quyết các vấn đề về sự phát triển tâm lý - tính

dục của trẻ em qua các giai đoạn lứa tuổi và căn nguyên của các bệnh rối nhiễu tâm thần. Tuy nhiên, cần lưu ý, khái niệm tính dục (đặc biệt là sự khát dục), được S.Freud mở rộng rất nhiều so với quan niệm thông thường. Trong tác phẩm "Bên kia của nguyên tắc khoái lạc", S.Freud đã khẳng định, hành động của con người chịu sự chi phối của hai loại xung năng Eros và Thanatos. Trên thực tế, đó cũng là hai nguyên tắc: khoái lạc và cưỡng bức lặp lại. Thông thường, nhiều người cho rằng, động lực chủ yếu chi phối hành vi con người là nguyên tắc khoái lạc, tức là tìm tòi và thoả mãn các khoái lạc. S. Freud cho rằng trong thực tế không diễn ra như vậy. Theo ông, ngoài nguyên tắc khoái lạc, còn có nguyên tắc cơ bản khác, phù hợp hơn với bản năng con người, đó là nguyên tắc cưỡng bức lặp lại. Nó đòi hỏi lập lại trạng thái trước đây, đòi hỏi trở về quá khứ. Nói chung, nguyên tắc cưỡng bức lặp lại đan xen với nguyên tắc khoái lạc. Ngoài hai nguyên tắc trên, theo S.Freud còn có nguyên tắc hiện thực, cũng ảnh hưởng tới hành vi của con người.

**** Tính dục (Sexual) và sinh dục (Genital)***

Theo S.Freud, trong tư duy truyền thống, tính dục của con người gắn liền với việc sinh sản và cơ quan sinh dục. Tính dục được hướng chủ yếu tới chỗ làm cho các cơ quan sinh dục của hai cá nhân thuộc giới tính khác nhau tiếp xúc với nhau. Những cái hôn, việc ngắm nhìn, sờ mó thân thể bạn làm tình được coi là những biểu hiện phụ, những hành vi mào đầu. Xu hướng tính dục được coi xuất hiện vào tuổi dậy thì, tức là vào thời kỳ trưởng thành về tính dục và có khả năng sinh đẻ. Với cách hiểu này, tính dục là bản năng loài, có cả ở người và động vật: Nó là cái đi kèm với sinh dục, phục vụ cho sinh dục.

Tuy nhiên, nếu hiểu như vậy sẽ không giải thích thoả đáng rất nhiều hiện tượng trong đời sống tâm thần con người, như những hiện tượng sau đây: 1) Một số người chỉ cảm thấy mình bị hấp dẫn bởi những người cùng giới tính và bởi những cơ quan sinh dục của họ (hiện tượng đồng tính luyến ái hoặc bệnh ái kỷ); 2) Một số người có khoái cảm tính dục không khởi phát từ những vùng sinh dục hay không sử dụng những vùng này theo cách thông thường; 3) Một số trẻ em có khoái cảm tính dục rất sớm so với sự trưởng thành của các bộ phận chức năng sinh dục.

Để giải quyết vấn đề tính dục, S.Freud đề nghị mở rộng khái niệm này và phân biệt nó với sinh dục. Theo ông: 1) Cần phân biệt các khái niệm tính dục (sexuao) với sinh dục (Genital), từ tính dục có nghĩa rộng hơn sinh dục và bao hàm nhiều hoạt động không liên quan tới cơ quan sinh dục (chẳng hạn, thoả mãn khát dục bằng hôn, sờ mó, ngắm nhìn hoặc bằng các hành vi sa đoạ khác) v.v…; 2) Nếu quan niệm như vậy đời sống tính dục không phải bắt đầu từ tuổi dậy thì mà được biểu hiện rất sớm và rõ ràng, ngay từ khi mới sinh ra; 3) Đời sống tính dục bao hàm chức năng cho phép thu được khoái cảm từ những vùng khác nhau của cơ thể; chức năng này về sau có thể phục vụ cho sự sinh đẻ. Tuy nhiên, hai chức năng này không phải bao giờ cũng hoàn toàn trùng nhau (S.Freud 1939. 1970). Với quan niệm trên đã giúp S. Freud, một mặt, tách đời sống tính dục thành hai phần: bản năng sinh dục và xung lực khoái cảm tính dục, mà sự tách chức năng này chỉ có ở nguồn mặt khác, cho phép ông có thể xác định được sự phát triển đời sống tâm lý cá nhân dựa trên cơ sở xác định được các khu vực của cơ thể, mà ở đó năng lượng khoái cảm tính dục được đầu tư vào.

Created by AM Word2CHM

2.2.5. Sự phát triển tâm lý tính dục của trẻ em

Trên cơ sở nguyên tắc đầu tư xung lực khát dục của trẻ em, S.Freud xác định các giai đoạn trưởng thành tâm lý tính dục của trẻ. Trước khi tìm hiểu nội dung các giai đoạn này, cần chú ý đến một điểm có tính chất tiền đề của S.Freud:

1. Mỗi giai đoạn lứa tuổi trẻ em có một (hoặc một số rất ít) bộ phận đặc trưng của cơ thể, có khả năng tạo ra khoái cảm tính dục cho cá nhân lứa tuổi đó. Nói cách khác, mỗi giai đoạn lứa tuổi có một trung tâm để trẻ đầu tư xung lực tính dục.

2. Khoái cảm tính dục của trẻ em tiến dần từ các bộ phận riêng lẻ, rời rạc trên cơ thể đến các vùng của cơ quan sinh dục. Tiến dần từ đối tượng khoái cảm là chính bản thân sang đối tượng là người khác và giới khác. Tức là khoái cảm tính dục có xu hướng tiến dần đến sự kết hợp chặt chẽ với sinh dục, theo sự phát triển của giai đoạn lứa tuổi.

3. Sự không phù hợp về bộ phận tạo ra khoái cảm tính dục tương ứng với giai đoạn lứa tuổi và không phù hợp với xu thế tiến triển của nó, là dấu hiệu của sử bất bình thường về tính dục (sự thoái lui, sa đoạ, lệch lạc.v.v). Các hành vi bất thường này chính là triệu chứng của các bệnh tính dục.

4. Những nét cơ sở của nhân cách con người hầu như đã được hình thành vào lúc năm tuổi. "Đời sống tinh thần của đứa trẻ với mọi đặc điểm như tính ích kỷ, những khuynh hướng loạn luân, v.v… đều sống mãi trong vô thức. Do đó, chúng ta khẳng định rằng cái vô thức trong đời sống tinh thần không là cái gì khác hơn là giai đoạn ấu thơ của đời sống này" (S.Freud 1970. tr 251). Mọi rối nhiễu tâm lý của cá nhân trong các tuổi trưởng thành đều phải được truy tìm căn nguyên tính dục vô thức trong các giai đoạn ấu thơ đó.

Như vậy, mặc dù xung lực tính dục có thể là bẩm sinh, nhưng những đặc tính của nó biến đổi theo thời gian, vì nó được thúc đẩy bởi sự trưởng thành về mặt sinh học. Do sự trưởng thành của xung lực này, những năng lượng của nó, hay sự khát dục, chuyển đổi dần từ phần này sang phần khác của cơ thể, nên đứa trẻ sẽ chuyển dần sang một thời kỳ mới của sự phát triển tâm lý tính dục. S.Freud gọi những giai đoạn này là "tâm lý tính dục" nhằm nhấn mạnh quan điểm của ông cho rằng, sự trưởng thành của xung lực tính dục để lại những dấu vết riêng trong sự phát triển tinh thần, nhân cách. Từ đó, ông phân chia các giai đoạn phát triển của trẻ em thành 5 giai đoạn:

Giai đoạn môi miệng (Từ lúc sinh đến 1 tuổi). Ý nghĩ này của S.Freud được nảy sinh bởi một thực tế là trẻ sơ sinh dành rất nhiều thời gian trong năm đầu cho việc phì bọt, nhai, bú mút và cắn vào các đối tượng. S.Freud đã kết luận rằng, xung năng tính dục phải tập trung ở miệng trong suốt "thời kỳ miệng" này. Ông tin rằng, những hành động môi miệng là phương pháp tạo ra các khoái cảm, thoả mãn xung lực tính dục, bởi vì trẻ thường mút, cắn, hoặc nhai bất cứ thứ gì đưa tới miệng chúng - ngón tay, môi của chúng, những đồ chơi và những bộ phận cơ thể của mẹ chúng - ngay cả khi chúng không thực sự đói hay khát.

S. Freud khẳng định rằng, trẻ sơ sinh ở giai đoạn miệng có thể làm theo bất kỳ một phương pháp nào: mút, cắn hay phì bọt, để thoả mãn xung lực. Có thể đứa trẻ thích một trong số những cách này hơn những cách khác, hoặc thích một vài sự kết hợp nào đó giữa các cách đó. Sự lựa chọn này được xem là rất quan trọng, vì những phương pháp thoả mãn bằng miệng mà đứa trẻ thích có thể cho thấy một vài dấu hiệu về kiểu nhân cách của nó sau này. Hãy lưu ý hàm nghĩa ở đây: S. Freud cho rằng, những kinh nghiệm ban đầu có thể có ảnh hưởng lâu dài đối với sự phát biển nhân cách về sau, mà biểu hiện rõ nhất trong các hiện tượng thăng hoa, ám ảnh, thoái lui của cá nhân.

**** Một ví dụ về sự ám ảnh***

Frederic Taylor, người cha của quản lí khoa học hoàn toàn bận tâm bởi tư tưởng kiểm soát. Đó là một nhân vật bị ám ảnh, được hướng dẫn bởi nhu cầu luôn luôn khống chế các khía cạnh, các mặt của đời sống. Ở nhà ông, trong vườn, trên mảnh đất chơi gôn cũng như khi làm việc, ông luôn vạch ra chương trình và giờ giấc chi tiết và tuân theo một cách cứng nhắc. Ngay các buổi dạo chơi hàng ngày cũng được chuẩn bị tỉ mỉ và người ta thấy ông quan sát động tác, bấm giờ, thậm chí đếm cả số bước chân cần thiết nữa.

Những đặc điểm này từ thuở ấu thời đã đánh dấu tính cách của Taylor. Sống trong một gia đình khá giả, quán triệt các giá trị chặt chẽ về nguyên tắc và không chế các xúc cảm. Trong các trò chơi bóng chày, ông đòi hỏi sân phải được đo chính xác để tất cả các điểm ở đúng vị trí. Trong các buổi dạo chơi ở nông thôn, chàng trai trẻ này luôn luôn thử nghiệm bộ giò để biết vượt qua khoảng cách xa với sức lực bỏ ra ít nhất. Lớn lên, trong các buổi vũ hội, ông luôn luôn sắp đặt một danh sách các cô gái đẹp nhất và danh sách các cô gái ít đẹp hơn để xác định thời gian cho từng cô. Từ 12 tuổi ông bị bệnh kém ngủ, và chịu đựng những giấc mơ hãi hùng. Nhận ra những giấc mơ thường xảy ra khi nằm ngửa, ông chế tạo ra bộ yên cương có những chi tiết để đánh thức khi ông sắp nằm ngửa. Cuộc đời của Taylor là ví dụ sinh động về lo lắng vô thức và cố gắng kiểm soát hành vi của mình.

Giai đoạn hậu môn (1-3 tuổi). Sang năm thứ 2, khoái cảm tập trung vào vùng hậu môn, khi cơ vòng bắt đầu trưởng thành, lần đầu tiên đứa trẻ có khả năng nén lại, hoặc tống những chất cặn bã ra ngoài theo ý muốn. S.Freud cho rằng, việc đi vệ sinh một cách tự giác trở thành phương pháp thoả mãn khoái cảm tính dục cơ bản. Theo S.Freud, việc trẻ tống hay giữ lại phân có thể có một tầm quan trọng về mặt thể chất và cảm xúc. Lúc đầu, phân được trẻ em coi là một bộ phận của bản thân nó, là vật quý đối với nó. Tuy nhiên chẳng bao lâu, việc cầm phân, nghịch, bôi bẩn của nó bị cha mẹ la rầy. Đứa trẻ ý thức được sự bẩn thỉu đó, nhưng ở cấp độ vô thức, nó vẫn lưu giữ những giá trị ban đầu.

Trong suốt thời kỳ hậu môn, trẻ em phải đối mặt với những yêu cầu của việc tập đi vệ sinh. Lần đầu tiên, những tác nhân bên ngoài can thiệp vào những xung lực bản năng bằng cách yêu cầu đứa trẻ phải nín nhịn vệ sinh cho đến khi đến được một nơi vệ sinh theo quy định. Tất nhiên có nhiều cách để cha mẹ có thể làm, khi phải chăm nom con cái trong thời kỳ xuất hiện mâu thuẫn mang tính xã hội đầu tiên này. S. Freud tin tưởng rằng, sự ân cần chỉ bảo của cha mẹ đối với trẻ trong việc luyện tập đi vệ sinh của chúng là rất quan trọng, vì nó có thể có ảnh hưởng lâu dài đối với nhân cách của trẻ.

Giai đoạn dương vật (3-6 tuổi). Đây là vấn đề gây tranh cãi nhất trong lý thuyết của S.Freud. S.Freud cho rằng, trẻ từ 3 đến 4 tuổi đã trưởng thành đến một mức độ mà cơ quan sinh dục ngoài của nó đã trở thành một vùng cơ thể nhạy cảm và đáng chú ý. Có lẽ khoái cảm tính dục dồn tới vùng này, vì trẻ tìm thấy sự thoả mãn từ việc ve vuốt, mơn trớn bộ phận sinh dục của chúng. Điều gì đang tranh luận ở đây: Theo S. Freud, tất cả trẻ nhỏ ở độ tuổi này đều hình thành một sự thèm khát loạn luân mạnh mẽ với cha hoặc mẹ (người khác giới với nó). Ông gọi thời kỳ này là giai đoạn dương vật vì ông tin rằng, dương vật có một vai trò hết sức quan trọng trong sự phát triển tâm lý tính dục của những cậu bé

và cô bé.

Đối với các em trai giai đoạn này. Theo S. Freud, những cậu bé 3 đến 4 tuổi hình thành một sự thèm muốn tính dục mạnh mẽ đối với mẹ của chúng, đồng thời chúng cũng trở nên hay ghen tuông: Nếu có thể được, chúng sẽ tìm cách phá vỡ tình cảm của mẹ chúng dành cho "đối thủ" chính của chúng - Người cha. S. Freud gọi giai đoạn tình ái này là phức cảm Oedipus [Oedipus complex], phỏng theo truyện cổ Oedipus- vua xứ Thebes - Người đã vô tình giết chết cha và cưới mẹ của mình.

Ngày nay, những cậu bé ở độ tuổi tiền học đường không có được quyền lực như Vua Oedipus, chúng phải đối mặt với sự thất bại trong việc tìm kiếm cách dành được quan hệ tính dục đối với mẹ. Trong thực tế, S. Freud có ý nghĩ là, một đứa con trai ghen tuông sẽ có sẽ có nhiều xung đột với đối thủ là người cha của nó, và cuối cùng lại e sợ sẽ bị người cha "thiến" nó vì sự cạnh tranh này. Khi sự lo sợ bị thiến trở nên đủ mạnh (nếu phát triển bình thường), đứa trẻ sẽ giải quyết phức cảm Oedipus của mình bằng cách kìm nén thèm khát loạn luân đối với người mẹ và đồng nhất hoá với người cha. Sự đồng nhất hoá với đối thủ này sẽ làm giảm cơ hội bị thiến, vì đứa trẻ không còn là một kẻ đối địch. Nó sẽ cố gắng tranh đua với người cha, tiếp thu toàn bộ những thái độ, thuộc tính và hành vi của người cha. Với cách ly như vậy, đứa trẻ có thể bắt chước được những đặc tính giới riêng biệt của đàn ông và trở thành một người đàn ông về phương diện tâm lý. Đồng nhất hoá với đối thủ cũng sẽ tạo ra cho trẻ khả năng tiếp xúc trực tiếp với cái siêu tôi, vì chúng phải kìm nén 2 trong số những động cơ cấm kỵ nhất là loạn luân và sát hại, đồng thời tiếp thu những chuẩn mực đạo đức của đối thủ đáng sợ, nhưng cũng đáng kính trọng của nó. Tóm lại, đứa trẻ đã trở thành một thanh niên khéo ứng xử, một "ông bố nhỏ tuổi".

Về phía các em gái. S. Freud khẳng định, trước 3-4 tuổi, các bé gái thích mẹ hơn bố, nhưng khi phát hiện ra rằng, chúng không có dương vật, chúng đổ lỗi sự thiếu khuyết của mình cho người mẹ. Khám phá không mấy dễ chịu này sẽ dẫn tới sự di chuyển tình cảm của chúng từ người mẹ sang người cha. S. Freud cho rằng, ở độ tuổi này bé gái thường ghen tị với người cha, vì ông ấy có dương vật, vì thế nó sẽ lựa chọn ông ta với tư cách là một đối tượng tính dục, với mong muốn được chia sẻ bộ phận giá trị mà nó thiếu ấy (S.Freud cho rằng, một động lực cơ bản của bé gái là hướng về phía đứa con của cha mình, với hy vọng rằng sự thiếu hụt của nó có thể được bù đắp, đặc biệt là khi đứa con đó của cha nó là nam giới).

Phức cảm Oedipus của nữ giới (gọi là phức cảm Electra) được nảy sinh cũng tương tự như ở nam giới. Trẻ nhỏ ở mỗi giới đều coi trọng dương vật của nam giới; những bé gái thì muốn có, còn những bé trai thì muốn giữ. Hơn thế nữa, cả bé trai và bé gái đều nhận thấy rằng, người mẹ hoặc người cha cùng giới với nó là đối thủ chính trong việc giành giật tình cảm của người cha hoặc người mẹ khác giới kia. Tuy nhiên, S. Freud lại không chắc chắn được tại sao và bằng cách nào để các bé gái giải toả phức cảm Electra của nó. Các bé trai sợ bị thiến, và nỗi lo sợ mạnh mẽ này khiến chúng loại bỏ phức cảm Oedipus bằng cách đồng nhất hoá với người cha. Nhưng còn nỗi lo sợ của các bé gái thì sao. Rốt cuộc thì chúng cho rằng chúng đã bị thiến: và chúng đổ vấy hành động tàn ác này cho người mẹ. Theo cách nghĩ của S. Freud thì chúng chẳng có lý do gì để phải sợ người mẹ.

Tại sao về sau phức cảm Electra lại lắng dịu? S. Freud cho rằng, nó có thể mất dần một cách giản đơn, khi bé gái đối mặt với thực tế và nhận ra khả năng nó không thể có được cái của cha nó. Tuy nhiên, theo S. Freud, những em gái hình thành cái siêu tôi mờ nhạt hơn những em trai, bởi vì giải pháp của chúng đối với phức cảm Electra không dựa trên nỗi sợ hãi trả thù (lo sợ bị thiến), điều đó sẽ khiến chúng sẽ tiếp thu những chuẩn mực đạo đức của người mẹ (hoặc cũng có thể là của người cha).

Giai đoạn âm ỷ (6-12 tuổi). Từ 6 đến 12 tuổi, xung lực tính dục của trẻ tương đối bình lặng.

Sự tổn thương tính dục của giai đoạn dương vật bị lãng quên, toàn bộ những xung lực khoái cảm sẵn có được chuyển hoá vào những hành động được xã hội chấp nhận như việc học tập ở trường, những trò chơi thể lực, điều đó đã tiêu thụ hầu hết những năng lượng tinh thần và cơ thể của trẻ. Giai đoạn này, S.Freud gọi là thời kỳ âm ỷ, sẽ kéo dài cho đến tuổi dậy thì, khi đứa trẻ trải qua một số biến đổi sinh lý bất ngờ, điều đó đánh dấu sự bắt đầu của giai đoạn tâm lý tính dục cuối cùng.

Giai đoạn sinh dục (12 tuổi trở đi). Sự bắt đầu mạnh mẽ của dậy thì đã dẫn đến sự trưởng thành của hệ thống sinh sản, sự sản sinh của hoocmôn sinh dục và là sự phục hồi hoạt động của vùng sinh dục với tư cách là một vùng khoái cảm nhục dục. Thanh niên có thể công khai bộc lộ libido đối với một người khác giới, nhưng mục tiêu cơ bản lúc đầu của xung lực tính dục là sinh sản. Trong suốt thời kỳ thanh niên và đầu tuổi trưởng thành, xung lực tính dục được chuyển hoá vào những hành động nhằm chuẩn bị cho cá nhân thoả mãn xung lực tính dục lúc trưởng thành một cách đầy đủ, như thiết lập tình bạn, chuẩn bị nghề nghiệp, tán tỉnh, cưới xin. Theo S. Freud, giai đoạn sinh dục là dài nhất trong các giai đoạn tâm lý tính dục. Nó bắt đầu từ lúc dậy thì cho đến tuổi già khi đứa trẻ thoái lui khỏi một giai đoạn trước và bắt đầu thời kỳ "thơ ấu thứ hai".

Như vậy, chúng ta đã đi theo cách thức S.Freud sử dụng các khái niệm để khám phá sự phát triển thế giới nội tâm của các cá nhân có đời sống tâm lý bình thường. Từ thế giới nội tâm này và cũng bằng các khái niệm công cụ trên, S. Freud soi vào nội tâm của những bệnh nhân nhiễu tâm, phát hiện ra các triệu chứng của nó. Qua cách phân tích của S.Freud, ta thấy ông sử dụng khái niệm tính dục (đặc biệt là khát dục) làm cốt lõi cho hệ thống lý luận của mình và là cơ sở để giải thích mọi hiện tượng tinh thần của cá nhân: sự dồn nén và chống đối cái vô thức của ý thức chủ yếu là dồn nén và chống đối ham muốn tính dục; sự đòi hỏi, thôi thúc thoả mãn của cái ấy, về nguyên thuỷ là sự thôi thúc thoả mãn nhu cầu tính dục; cơ chế tự vệ của cái tôi để giải toả khỏi sự căng thẳng, lo âu cũng chủ yếu hướng tới giải toả sự dồn nén và ẩn ức tính dục; sự phát triển tâm lý cá nhân và sự thoái lui, cố định nhân cách qua các giai đoạn lứa tuổi được quy về số thành thục, di chuyển và thoái lui, cố định khoái cảm tính dục; căn nguyên sâu thẳm của mọi hành vi lầm lỡ, của giấc mơ và của các chứng bệnh rối nhiễu tâm thần cũng chính là do các xung lực khoái cảm tính dục thời ấu thơ bị kìm nén, không được thoả mãn hoặc không đúng lúc, đúng nơi. Với quan niệm và cách lý giải như vậy, S.Freud thực sự là nhà tâm lý học tính dục vô thức cực đoan và đây cũng chính là điểm gây tranh luận nhiều nhất, bị phản bác nhiều nhất trong hệ thống lý luận của ông.

Created by AM Word2CHM

2.2.6. Đối tượng nghiên cứu của S. Freud

Chúng ta đã thấy cách giải thích các khái niệm lý luận tâm lý học của S.Freud. Nên nhớ rằng, tư tưởng chủ đạo của ông là hầu hết các hoạt động tâm thần được diễn ra trên sân khấu vô thức và được thúc đẩy bởi các xung lực nguyên thuỷ: tính dục và phá huỷ, trong đó quyết định là xung lực khoái cảm tính dục. Nói tóm lại, đời sống tâm thần cá nhân chủ yếu diễn ra trong tầng sâu của tâm hồn, mà ta không thể quan sát trực tiếp được. Tất yếu đặt ra vấn đề: S.Freud dựa vào đâu và bằng cách nào để đi đến các giải thích đó? Điều này ảnh hưởng rất nhiều đến độ tin cậy của những kết luận tâm lý học của ông. Thoạt nhìn, có vẻ như mâu thuẫn: một mặt, chính S.Freud là người thấm nhuần "tinh thần thời đại" là chủ nghĩa cơ học, chống lại tâm lý học nội quan và theo xu thế của khoa học tự nhiên; mặt khác, các khái niệm mà ông đề xuất lại là thuần tuý tâm lý, thậm chí, ông còn gán cho chúng vị thế độc lập, có sức mạnh chi phối hành vi cơ bắp. Tuy nhiên, suy xét kỹ, ta thấy S.Freud đã giải quyết vấn đề này bằng cách tiếp cận độc đáo đối tượng nghiên cứu và đây cũng chính là luận đề thứ nhất và thứ hai của ông về phân tâm học: Phân tâm học là tên gọi của một phương pháp nghiên cứu các quá trình tâm hồn, thường không thể biết được; Là tên gọi của một phương pháp chữa các chứng rối loạn thần kinh dựa trên việc nghiên cứu đó. Trước khi tìm hiểu phương pháp nghiên cứu và trị liệu của S.Freud, chúng ta quan tâm tới đối tượng nghiên cứu của ông.

Đối tượng tiếp cận: các hành vi lệch lạc

Về phương diện nào đó, S.Freud thống nhất với các nhà hành vi học, ông không tiếp cận vấn đề tâm lý bắt đầu từ chính bản thân các hiện tượng đó, bằng phương pháp nội quan (như tâm lý học nội quan, tâm lý học liên tưởng, chức năng). Cũng như các nhà Hành vi học, đối tượng nghiên cứu của ông là các hành vi cá nhân có thực, quan sát được. Tuy nhiên, sự giống nhau giữa hai trường phái chỉ dừng lại ở điểm này, sau đó bắt đầu có sự khác nhau cơ bản. Nhà hành vi học nghiên cứu hành vi cá nhân để tìm ra cơ chế hình thành và điều khiển nó từ bên ngoài (bỏ qua yếu tố tâm lý bên trong). Đối với các nhà Hành vi học, hành vi (nói chính xác là các phản ứng) là điểm kết thúc của quá trình nghiên cứu. Ngược lại, S.Freud nghiên cứu hành vi để qua đó khám phá các tầng sâu trong thế giới tâm thần cá nhân. Đối với S. Freud, hành vi là điểm khởi đầu, là cánh cửa để đi vào và làm lộ ra ánh sáng cái ẩn chứa đằng sau nó. Mặt khác, đối tượng của nhà hành vi học là các hành vi bình thường, còn của S.Freud là các hành vi được gọi chung là bất thường. Điều này đã tạo ra sự khác biệt cơ bản về phương pháp tiếp cận giữa ông với các nhà hành vi học.

Trong thực tiễn, S.Freud xây dựng học thuyết Phân tâm, bắt đầu từ tìm hiểu các nhóm hành vi lệch lạc có mức độ và tính chất bệnh lý khác nhau: Những hành vi lầm lỡ diễn ra hàng ngày của nhân cách bình thường; các giấc mơ của người bình thường và bệnh nhân; hành vi của những người mắc chứng nhiễu tâm mà điển hình là bệnh Hysteri.

Những hành vi lầm lỡ có một phổ rất rộng bao gồm từ những lời nói lỡ, đọc lỡ, viết lỡ, cầm nhầm đồ vật, lãng quên v.v… (nói nhầm, viết nhầm từ định nói, định viết thành từ khác, nói nhịu), nghe

nhầm tiếng này sang tiếng khác trong khi cơ quan thính giác vẫn hoạt động bình thường; các hiện tượng quên trong chốc lát như bỗng nhiên quên mặt người thân, quên đồ dùng quen thuộc trong gia đình; các hành vi sai lạc như bước lỡ chân, lỡ tay, làm hỏng v.v… Tất cả sự lầm lỡ đó về phương diện xã hội, chúng đều không để lại hậu quả nặng nề, kéo dài cho cá nhân hay xã hội, chỉ thoảng qua. Chính người có hành vi lầm lỡ cũng nhanh chóng quên sự kiện đó. Tuy nhiên, theo S.Freud, về phương diện khoa học, chúng là tư liệu quý báu để qua đó phân tích, khám phá động cơ vô thức bên trong. S.Freud cho rằng mặc dù các hiện tượng lầm lỡ rất đa dạng, nhưng chúng có điểm chung, đều là sự biểu đạt của một ý muốn đang bị che dấu, bị dồn nén ở tầng vô thức và trong hữu thức phải có sự chống đối tích cực chống lại sự biểu hiện của vô thức. Chẳng hạn, ngay trong diễn văn khai mạc hội nghị, ông chủ tịch đã nói nhầm từ "khai mạc" thành "bế mạc". Sự nhầm lẫn đó cho thấy trong vô thức, ông ta đã không muốn có hội nghị này. Nhưng ý nghĩ vô thức đó bị ý thức chống đối. Trong một giây nào đó, do sự lơ là của ý thức, nó được bột phát ra ngoài.

Mặc dù, việc khám phá ra cái vô thức bị dồn ép đứng đằng sau, thúc đẩy hành vi lầm lỡ là rất lý thú. Tuy nhiên, đây không phải là nguồn chủ yếu trong các nghiên cứu của S. Freud. Thực ra, chúng chỉ có vai trò chuyển tiếp để ông tiếp cận tới đối tượng có tính phổ biến hơn: Giấc mơ - con đường huy hoàng đưa ông đến thế giới vô thức. Phân tích và giải thích giấc mơ vừa là điểm khởi đầu, vừa là phương pháp nghiên cứu và trị liệu, vừa là kết quả của phân tâm học S. Freud. Nó được coi là một trong những thành tựu và đóng góp của ông cho tâm lý học, góp phần giải thích khách quan những bí ẩn trong giấc mơ của con người.

Mặc dù giấc mơ có sức hấp dẫn đặc biệt trí tò mò của con người từ cổ đại. Nhưng cũng từ đó đến nay vẫn tồn tại quan niệm phổ biến, là bạn đồng hành của giấc ngủ, quấy rối giấc ngủ, là sứ giả của thần linh hoặc đấng tối cao, có nhiệm vụ báo mộng cho đương sự. Trong các câu chuyện dân gian, trong văn học, nghệ thuật v.v. đều thấy nói tới giấc mơ, với tư cách là người thông báo một "điềm" lành hay dữ sẽ xảy ra. Giấc mơ là dự báo trước, hướng tới tương lai của đời sống cá nhân.

S. Freud không quan niệm như vậy, ông đã đưa cách nhìn mới vào việc nghiên cứu giấc mơ, xác lập mối quan hệ giữa nội dung của nó với đời sống tâm thần trong quá khứ của cá nhân. Theo S.Freud: 1) Giấc mơ là hiện tượng quan sát được ở mọi người (bình thường và bệnh). Nó là một chứng cứ (triệu chứng) giúp cho việc tìm hiểu tâm thần con người. Vì vậy, giấc mơ có thêm và phải là đối tượng khảo sát của phân tâm học; 2) Giấc mơ là hoạt động tinh thần có ý nghĩa, như mọi hoạt động tinh thần khác, nó luôn đi kèm với giấc ngủ của con người. Khi mơ, người mơ biết rõ về giấc mơ của mình; 3) Trong nội dung của giấc mơ có 2 phần: phần nội dung rõ ràng và ý tưởng tiềm tàng, ẩn náu trong giấc mơ. Nội dung rõ ràng, một mặt liên hệ trực tiếp với các sự kiện diễn ra ban ngày hay trước đó, trong lúc tỉnh; mặt khác, là sự biến dạng của ý tưởng tiềm tàng; 4) Giấc mơ của người lớn về bản chất giống giấc mơ của trẻ em, nhưng sự biến dạng phức tạp hơn. Vì vậy, để hiểu giấc mơ của người lớn, nên hiểu giấc mơ của trẻ em. Giấc mơ đã đem đến cho đứa trẻ sự thực hiện không cần dấu giếm các ý muốn không được thoả mãn trong ngày (ban ngày nó muốn được ăn kem, nhưng mẹ không cho, đến tối nó thoả mãn ý muốn này trong giấc mơ). Như vậy, lòng ham muốn vô thức chính là sự kích động của giấc mơ, còn nội dung mơ là sự thực hiện lòng ham muốn đó, dưới hình thức ảo giác (tôi muốn đi du lịch trên biển - đó là ham muốn. Trong mơ, tôi đi trên biển - đó là nội dung); Nhiệm vụ của giấc mơ (trong khi ngủ) là huỷ bỏ sự kích động tinh thần (gây rối) bằng cách thoả mãn ham muốn; 5) Sự biến dạng của ý tưởng tiềm tàng, hay nói khái quát: sự biến dạng của giấc mơ, là do sự kiểm soát và chống đối của cái tôi đối với các ham muốn của cái ấy. Trong lúc tỉnh, sự kiểm soát và dồn ép đủ mạnh để trấn áp các ham muốn vô thức không được vào miền ý thức. Khi ngủ, sự kiểm soát và dồn ép của cái tôi không còn như lúc tỉnh, nhưng vẫn đủ sức mạnh để áp đặt lên các ham muốn cái mặt lạ che

đậy chúng, không cho các ham muốn đó lộ nguyên hình (điều này khác với giấc mơ của trẻ em hay giấc mơ có tính cách trẻ con, ở đó cái ham muốn vô thức được tự do thoả mãn được lộ nguyên hình). S.Freud gọi đây là hiện tượng ký ức - màn che; 7) Việc xây dựng giấc mơ được thực hiện theo một số cơ chế nhất định: Cô đặc nội dung các ý tưởng ham muốn vô thức (giống dạng ký hiệu điện tín); di chuyển nội dung thoả mãn từ đối tượng này sang đối tượng khác, kịch hoá; tượng trưng hoá và chế biên lần thứ hai, trong đó tượng trưng hoá là chủ yếu. Giấc mơ được thể hiện hiện dưới dạng các hình ảnh thị giác, nó có tính chất tượng trưng. Vì ý tưởng tiềm tàng của giấc mơ chủ yếu là các ham muốn vô thức tính dục, nên theo S.Freud, các ký hiệu tượng trưng phần nhiều là tượng trưng về đời sống tính dục.

Như vậy, cũng như hành vi lầm lỡ, giấc mơ không trực tiếp nói lên một sự thực nào đó, không bày ra một cách cảm tính cái mà nhà phân tâm học cần tìm, nhưng điều muốn nói trong giấc mơ đã đưa nhà phân tâm học thâm nhập vào cõi vô thức của đời sống tâm thần người bình thường và bệnh nhân (đặc biệt là những người bị rối nhiễu tâm thần), từ đó tìm ra cái cần nói.

Như chúng ta đã biết, các hành vi rối nhiễu tâm thần là đối tượng khảo sát đầu tiên của S.Freud và đã được ông mô tả khá chi tiết trong ca bệnh nhân Hysteri điển hình AnnaO. Thực ra, cho đến thời điểm đó, trong y học đã phổ biến quan niệm thừa nhận có loại bệnh rối nhiễu tâm thần, không xuất phát từ căn nguyên thực thể. Tuy nhiên chưa có ai sử dụng các triệu chứng của nó như là các tư liệu để nghiên cứu tâm lý người. Về phương diện này, S.Freud là người tiên phong. Chính ông cũng đã nhiều lần thổ lộ, việc chữa các chứng bệnh này không phải là hứng thú của ông, mà chỉ là phương tiện để ông thực hiện niềm say mê của mình là nghiên cứu cái vô thức ẩn chứa đằng sau các hành vi đó.

Ngày nay, y học đã xác định được gần 700 loại rối nhiễu tâm thần, chiếm khoảng 15% các loại bệnh. Vì vậy, khó có thể lập ra danh mục đầy đủ các rối nhiễu này. Ngay từ thời S.Freud, người ta đã gộp chúng thành 6 nhóm chính: các chứng Hysteri; trạng thái lo âu; sự rối loạn ám ảnh; chứng trầm cảm; sự nhạy cảm quá mức và những rối loạn đặc thù về tính dục. Trong số đó, S.Freud tập trung nhiều vào 3 nhóm đầu. Các khảo sát của S.Freud đã đưa ông đến những khám phá sau đây:

Thứ nhất: Tất cả bệnh nhân đều nhớ về với quá khứ, phần lớn ở các giai đoạn tuổi thơ, thậm chí tới thời kỳ còn bú.

Thứ hai: trong mọi trường hợp, các triệu chứng rối nhiễu được hình thành đều do sự thúc đẩy của động cơ vô thức. Nói cách khác: Triệu chứng bệnh rối nhiễu tâm lý là kết quả của một hoạt động vô thức bị ngăn chặn, chèn ép.

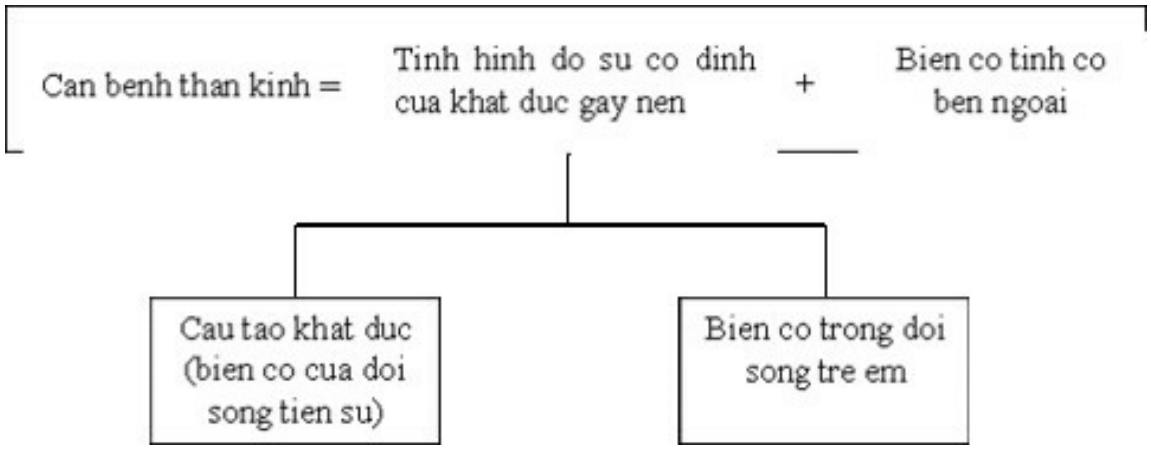
Thứ ba: Nguồn gốc của các triệu chứng là các cảm giác từ bên ngoài, được ý thức, sau đó trở thành vô thức và bị quên lãng. Mục đích của triệu chứng là có khuynh hướng được ý thức hoá trở lại (và được ý thức hoá trong những điều kiện nhất định). Việc mất trí nhớ của bệnh nhân liên quan tới nguồn gốc vô thức của triệu chứng, tức là liên quan tới những biến cố làm nền tảng cho triệu chứng.

Thứ tư: Vai trò của vô thức, khuynh hướng được ý thức hoá và sự dồn ép, chống đối của ý thức đối với vô thức chính là căn nguyên của các ấn ức tâm lý, căn nguyên các bệnh nhiễu tâm (về cơ chế hoạt động của vô thức và ý thức chúng ta đã phân tích ở trên).

Cần lưu ý, việc S.Freud phát hiện ra hiện tượng kháng cự của ý thức đã đến một trong những nguyên tắc quan trọng nhất của Thuyết phân tâm: Nguyên tắc dồn nén. Ông đã mô tả quá trình dồn nén như là việc đẩy hay chèn ép các ý tưởng, các hồi ức hay mong muốn nào đó không chấp nhận được, vì những lý do nào đó, khỏi khu vực ý thức. Ở đây những tư liệu hồi ức và mong muốn (bị đẩy, bị dồn nén) vẫn tiếp tục tồn tại nhưng ở cấp độ vô thức. Theo S.Freud, nguyên tắc dồn nén là cách giải thích

duy nhất có thể chấp nhận được của hiện tượng kháng cự. Những ý tưởng hay những xung động khó chịu bị đẩy ra khỏi ý thức và bị giữ ở ngoài khuôn khổ của nó. Nhiệm vụ của bác sỹ trong trường hợp này là giúp đỡ bệnh nhân hồi phục trong ý thức tài liệu đã bị chèn ép. Điều đó tạo điều kiện cho con người (bệnh nhân) gặp gỡ những trải nghiệm bị dồn nén một cách trực tiếp (mặt đối mặt với quá khứ của mình) và học được cách kiểm soát chúng. Từ đây đã dẫn đến một nguyên lý quyết định trong điều trị bệnh rối nhiễu tâm thần: Những triệu chứng sẽ biến mất khi các điều kiện vô thức được ý thức hoá. Công thức điều trị bệnh rối nhiễu tâm thần theo phương pháp phân tâm là: biến cái vô thức - căn nguyên của bệnh, thành cái hữu thức.

Thứ năm: Các triệu chứng nhiễu tâm đều liên quan tới ham muốn tính dục. Những nhiễu loạn tinh thần của các bệnh nhân thường chỉ xoay quanh các xung đột tính dục mà chúng phải kìm nén - Nghĩa là bị đẩy ra khỏi ý thức, dồn vào vô thức. S.Freud đã tóm tắt căn nguyên tính dục này thành công thức:



Ngoài ra, sự cố định và thoái lui của các xung lực khoái cảm tính dục của cá nhân trong các giai đoạn tuổi thơ là căn nguyên của hàng loạt bệnh, mà S.Freud gọi chung là sa đoạ tính dục.

Như vậy, S. Freud đã đi đến các khám phá về vô thức, về xung năng và xung năng tính dục, về các khối trong nhân cách con người, từ việc nghiên cứu các hành vi của người bệnh tâm thần, các giấc mơ của người bệnh, các hành vi sai lạc của người khoẻ mạnh, bình thường như: nói lỡ lời, đọc sai, nghe sai, quên chốc lát, sự lầm lẫn, cũng như các hành vi sai lạc khác. Ngoài ra ông còn chỉ rõ các cơ chế tạo ra các hiện tượng sai lạc và rối nhiễu tâm lí đó.

Created by AM Word2CHM

2.2.7. Phương pháp nghiên cứu và tài liệu của S.Freud

Hệ thống Phân tâm học S.Freud khác hẳn tâm lý học thực nghiệm truyền thống cả về nội dung và phương pháp nghiên cứu. Bất chấp trình độ đào tạo về khoa học của mình, S. Freud không sử dụng phương pháp thực nghiệm truyền thống. Ông không thu thập tư liệu bằng thực nghiệm được kiểm soát và không dùng các phương pháp thống kê để phân tích kết quả. Ông ít dựa vào cách tiếp cận thực nghiệm thông thường, mặc dù ông tin rằng công việc của mình mang tính chất khoa học chặt chẽ và theo ông thì sự phân tích bệnh sử và tự phân tích của bệnh nhân là đủ căn cứ rút ra kết luận. S. Freud viết (1905): "Khi lần đầu tiên tôi đặt ra cho mình nhiệm vụ đưa lên bề mặt những gì bị che giấu trong tâm lý người ngoài ra không phải sử dụng sức mạnh cưỡng bức của thôi miên mà chỉ dựa vào sự nghiên cứu cẩn thận những điều mà bệnh nhân nói và làm, thì tôi cảm thấy rằng nhiệm vụ phức tạp hơn so với thực tế. Với đôi mắt và đôi tai tự mình có thể tin rằng không có một người nào đã chết có thể giữ được bí mật của mình. Nếu cái miệng im lặng thì những ngón tay rung rẩy lật tẩy trạng thái con người. Nói cách khác sự phản bội nảy sinh từ từng điểm trên thân thể người. Như vậy nhiệm vụ nghiên cứu, dù là lĩnh vực bí mật nhất của tâm lý con người là hoàn toàn có thể thực hiện được".

Freud đã phát biểu và phát triển những tư tưởng của mình như là cái gì đó hoàn toàn rõ ràng- chẳng hạn như trong đoạn trích trên. Khi hình thành thuyết phân tâm, ông chủ yếu nhờ vào sự nhạy cảm mang tính chất phê phán của mình. Vì vậy, trong nghiên cứu, S.Freud chỉ chủ yếu sử dụng hai phương pháp không mang tính thống kê: phân tích lâm sàng kết hợp với phân tích bệnh sử.

Về triết tự, lâm là gần, sàng là giường. Trong y học, lâm sàng (Clinique) là phương pháp đứng gần người bệnh, để quan sát và trực tiếp trao đổi, trò chuyện với người bệnh, mà chưa dùng đến các phương tiện xét nghiệm. Theo Nguyễn Khắc Viện (1999), lâm sàng có hai nghĩa: nghĩa hẹp và nghĩa rộng. Nghĩa hẹp là trực tiếp đến thăm khám và hỏi chuyện người bệnh. Khám tức là vận dụng các giác quan (mắt nhìn, tai nghe, tay sờ, mũi ngửi…) để tìm ra các dấu hiệu của bệnh. Nhờ quan sát và thăm dò trực tiếp các triệu chứng, người thầy thuốc tổng hợp các dấu hiệu để bước đầu chẩn đoán, từ đó xác định cách chữa và tiên lượng. Như vậy, phương pháp lâm sàng mang đậm tính chủ quan. Người thầy thuốc lâm sàng giỏi là người có các giác quan nhạy cảm và kết quả chẩn đoán phụ thuộc nhiều vào sự nhạy cảm lâm sàng của người thầy thuốc. Ngày nay, trong trong thực tiễn, thường có sự kết hợp giữa khám lâm sàng với các phương pháp xét nghiệm có độ chính xác về kỹ thuật (cận lâm sàng), khi chẩn đoán và điều trị bệnh nhân. Theo nghĩa rộng, lâm sàng là tổng hợp các thông tin kể cả lâm sàng và cận lâm sàng để chẩn đoán và để có những chỉ định trị liệu cụ thể. Theo nghĩa này, lâm sàng là cả một quy trình gồm nhiều khâu: khám - hỏi chuyện- xét nghiệm - giả thuyết chẩn đoán - tìm cách chứng nghiệm giả thuyết - trị liệu - theo dõi kết quả trị liệu và điều chỉnh. Trong thực tiễn, khái niệm lâm sàng thường được dùng theo nghĩa hẹp, tức là quan tâm chủ yếu đến khâu khám và hỏi.

Vận dụng vào trong lĩnh vực nghiên cứu tâm lí, phương pháp lâm sàng về cơ bản giống lâm sàng y học, nhưng được mở rộng hơn và được vận dụng theo nhiều cách khác nhau. Tuy nhiên, xu hướng chung là sự nghiên cứu sâu từng chủ thể bằng các kỹ thuật thăm dò có thể được chuẩn hoá hoặc

không và không nhất thiết phải xử lí về phương diện thống kê. Các khâu chủ yếu của phương pháp lâm sàng trong chẩn đoán tâm lí bao gồm: quan sát và bằng trực giác rút ra nhận xét: khám bằng các kỹ thuật khác nhau; hỏi chuyện, đây là khâu chủ yếu của phương pháp lâm sàng. Nó đòi hỏi nhà nghiên cứu phải biết trò chuyện và biết lắng nghe. Trong trò chuyện, nhà nghiên cứu không quá lệ thuộc vào các câu hỏi chuẩn bị trước, mà phải "tuỳ cơ ứng biến" theo sự phát triển của tình huống, miễn là nhà nghiên cứu thực hiện được mục tiêu của chiến lược thăm dò. Trong tâm lý học hiện đại có hai học thuyết được xây dựng chủ yếu dựa trên sự phân tích lâm sàng: Học thuyết phân tâm và học thuyết phát sinh nhận thức của J.Piaget.

Thuật ngữ "phân tích tâm lý"' trong phương pháp phân tâm của S.Freud bao gồm bốn ý sau:

1. Đối lập: cần phải làm cho bệnh nhân thấy rằng anh ta đang lảng tránh cái gì đó. Anh ta cần nhận dạng hiện tượng tâm lý nào là đối tượng phân tích.

2. Xếp lớp: xếp các chi tiết có ý nghĩa quan trọng vào tiêu điểm một cách chính xác.

3. Giải thích: cải biến các chi tiết không được ý thức thành ý thức được. Ở đây nhà phân tâm sử dụng cái vô thức của riêng mình, sự thấu cảm và linh cảm cũng như tri thức lý luận của mình.

4. Xử lý cẩn thận tổ hợp biện pháp và quá trình xuất hiện sau bừng hiểu. Hoạt động phân tâm này mở đường đi từ bừng hiểu sang thay đổi và thường cần một thời gian dài để khắc phục sự chống đối cản trở việc hiểu biết dẫn đến sự thay đổi có cấu trúc vững chắc.

Biện pháp phân tâm quan trọng nhất là giải thích. Tất cả các biện pháp khác đều phục vụ nó cả về lý luận và thực hành. Đó là các bước hoặc là dẫn đến sự giải thích hoặc là làm cho nó có hiệu quả hơn. Như vậy Phương pháp phân tâm được quy về phân tích giải thích các cấu trúc ý thức có tính nhượng bộ như đã nêu trên.

Phân tích tâm lý của S.Freud thường được tiến hành qua hai giai đoạn: thu thập thông tin bằng quan sát lâm sàng và giai đoạn phân tích tâm lý.

Kỹ thuật quan sát lâm sàng của S.Freud có vẻ kỳ cục. Ông thường để bệnh nhân ngồi trên đi văng, quay lưng về phía thầy thuốc (nhà nghiên cứu - cũng chính là S. Freud), hãn hữu mới cho họ nằm trên giường. Mục đích để bệnh nhân không nhìn thấy thầy thuốc (nhằm tránh mọi sự e ngại của bệnh nhân). Trong tư thế thoải mái như vậy, bệnh nhân có thể lượng thời mà mục tiêu của người thầy thuốc), nói bằng lời mọi suy nghĩ thoáng qua, chợt hiện ra trong đầu; tự do liên hệ tới mọi sự kiện có thể có. Trong trường hợp cần, người thầy thuốc có thể gợi ra, để bệnh nhân tự nguyện nói lên những điều mình quan tâm. Theo S.Freud, điều khó khăn trong lâm sàng y học nói riêng, trong điều trị bệnh nói chung, là bệnh nhân có xu hướng chống lại một cách vô thức mọi sự điều trị của thầy thuốc (sự khám bệnh, sợ tiêm, sợ uống thuốc v.v), mặc dù họ đều ý thức việc làm của thầy thuốc là nhằm chữa bệnh cho mình. Trong các ca tâm thần, hiện tượng này càng điển hình. Khi bị hành hạ bởi chứng nhiễu tâm, tính hệ thống của nhân cách người bệnh thường bị phá vỡ. Người bệnh có xu hướng chống lại chính mình và sự điều trị của thầy thuốc. Vì vậy, một trong nhiệm vụ quan trọng hàng đầu của nhà nghiên cứu là giúp đỡ bệnh nhân nói ra hết mọi ý nghĩ chợt thoáng qua trong đầu của mình. S. Freud đã gọi phương pháp của mình là phương pháp liên tưởng tự do.

Như đã biết, thời kỳ đầu, S. Freud sử dụng thôi miên như là phương pháp chủ yếu để chữa trị cho các bệnh nhân tâm lý. Tuy nhiên, những thực nghiệm với phương pháp này (đặc biệt là việc nghiên cứu cái gọi là hiện tượng ám thị sau thôi miên) đã chỉ ra rằng, những tình cảm và khát vọng có thể điều khiển hành vi chủ thể, thậm chí cả khi chủ thể không ý thức được chúng. Như vậy, nếu ám thị bệnh nhân để anh ta tuỳ theo việc đánh thức khỏi giấc ngủ bị thôi miên mở ra một giấc ngủ nhỏ thì anh ta sẽ thực

hiện lệnh này. Nhưng khi giải thích một cách thích hợp động cơ hành vi của mình, thì anh ta không thể và anh ta thử nghĩ ra giả thuyết hư cấu. Những hiện tượng tương tự như thế đã giúp Freud nhận ra rằng, đối với cá nhân ý thức che đậy những động cơ không thể nhận thức được trong hành vi của anh ta. Vì vậy, sau này Freud đã từ bỏ thôi miên như là phương pháp tâm lý trị liệu và áp dụng rộng rãi phương pháp "Liên tưởng tự do".

Hiển nhiên trong phương pháp nghiên cứu của mình, S. Freud đã sử dụng cơ chế liên tưởng tự do, vốn đã có trong tâm lý học và đã tuân theo quyết định của những liên tưởng ngôn ngữ. Từ thời điểm xuất hiện của mình, Thuyết liên tưởng không phải là cái gì khác ngoài việc lan truyền phổ biến nguyên tắc nhân quả trong lĩnh vực các hiện tượng tâm lý Trong tâm lý học, nhằm mục đích khám phá ra quy luật dạy học, từ những liên tưởng này Enbingaus đã gạt bỏ nội dung ý nghĩa của từ để tạo ra "những âm tiết vô nghĩa".

Freud đã sử dụng "Liên tưởng tự do" hoàn toàn với mục đích khác. Điều quan trọng đối với ông là tiến trình suy nghĩ của những bệnh nhân của mình, bị che giấu không chỉ với bác sĩ mà còn đối với chính bệnh nhân. Freud đã tìm kiếm trong nó chìa khoá dẫn đến vô thức. Ông cố giải thích điều phù hợp với sự liên tưởng không phải nằm ở thế giới của những vật thể bên ngoài mà nằm trong thế giới bên trong của chủ thể.

Thực chất mục đích của liên tưởng tự do là làm suy yếu tất cả những gì kìm hãm và phê phán cái vô thức của ý thức. Làm cho cái vô thức được lộ ra trước bệnh nhân và thấy thuốc. Chính trong quá trình nói to mọi ý nghĩ không lịch sự, tầm thường đáng xấu hổ, thường gặp phải sự chống đối mạnh của ý thức, do bệnh nhân cố gắng duy trì quan điểm hợp lý. Tuy nhiên ở đây sự có mặt của chống đối là một nguồn thông tin quan trọng cho việc phân tích. Ở đâu có nó thì ở đó chắc chắn có những ham muốn bị dồn nén "chưa bị kiểm duyệt". Phân tích sự chống đối là một trong những viên đá tảng của kỹ thuật phân tâm. Nguồn tài liệu quý giá khác cho phân tâm là sự di chuyển sang bác sỹ những tình cảm thời ấu thơ của bệnh nhân. Phân tích sự di chuyển và chống đối là yếu tố trung tâm của quá trình tâm lý trị liệu phân tâm.

Như vậy, ở Freud các liên tưởng hiện ra không như hình chiếu của mối liên hệ khách quan giữa các vật thể, mà như là những triệu chứng của những tâm thế động cơ của cá nhân. Ông rất chú ý đến sự rối loạn (bất ngờ đối với chính bản thân bệnh nhân) mà những bệnh nhân của ông đã trải qua khi liên tưởng ngôn ngữ một cách tự do, không bị kiểm soát. Trong sự rối loạn này ông tìm kiếm những lời ám chỉ sự kiện mang đến cho con người vết thương trong tâm hồn. Giả sử rằng có một cơ chế đặc biệt phong toả biểu tượng chấn thương không cho phép nó vào ý thức. Những sự kiện quá khứ không nổi lên trong trí nhớ không phải vì sự yếu ớt của các liên tưởng (bị quy định bởi tần số nhắc lại không đủ, đi sự không bền vững của "dấu vết" trong não và những cái khác, những nguyên nhân không phụ thuộc vào động cơ của chủ thể) mà là vì không muốn nhớ lại. Freud coi nguyên nhân của những khó khăn trong liên tưởng là do sự không mong muốn vô thức này. Tại những điểm, nơi mà những người tham gia thực nghiệm bắt đầu bị vấp, nơi mà họ từ chối tiếp tục liên tưởng v.v… Freud đã tìm kiếm sợi dây dẫn đến những ham muốn bị dồn nén, mà ý thức cảnh giác đã đặt điều kiêng kỵ lên chúng.

Bước tiếp theo của việc phân tích tâm lý là phải dùng đến phương pháp thấu hiểu (Verstehen). Trong đó nhà phân tâm học có nhiệm vụ phân tích, diễn giải, liên kết lời nói, cử chỉ, nét mặt và các dấu hiệu (bình thường và không bình thường) của cá nhân với các quan sát bệnh sử nhằm phát hiện ra vấn đề ẩn nấp đằng sau các sự kiện đó. Cần lưu ý rằng, việc phân tích tâm lý của nhà phân tâm khác hoàn toàn với phân tích tâm lý thông thường. Trong nghiên cứu tâm lý học chính thống, việc phân tích các sự kiện tâm lý chủ yếu là sự loại bỏ các dấu hiệu không bản chất, ngẫu nhiên để từ đó làm bộ lộ

cái bản chất bên trong. Ngược lại, nhà phân tâm học không đi tìm cái bản chất đó mà tìm cái ẩn nấp đằng sau các sự kiện quan sát và thu thập được. Vì vậy, đối với nhà phân tâm học, các dấu hiệu phụ lại thường lại có vai trò quan trọng. Giống như người thợ lọc trong đống đổ nát của ngôi nhà bị phá, loại bỏ những chất xỉ và giữ lại những thứ có thể dùng được sau đó đem đúc lại chúng để làm ra vật liệu mới, nhà phân tâm học phải lọc ra trong hàng ngàn, hàng vạn câu nói, các kỷ niệm, giấc mơ, điệu bộ, cử chỉ v.v…, lấy ra được cái cần thiết cho mình. Hơn thế nữa, công việc của nhà phân tâm học không đơn giản chỉ là sàng lọc các sự kiện mà là lần theo chúng, đi từ sự kiện này đến sự kiện khác để đi đến tận cội nguồn của chúng cho đến khi nhận diện chắc chắn những rối nhiễu ẩn đằng sau những sự kiện. Ở đây, nhà phân tâm học cần thường xuyên cảnh giác: những thông tin và những ý nghĩ của bệnh nhân chỉ là những biến dạng của những gì mà nhà nghiên cứu cần tìm kiếm, các ám chỉ đằng sau chúng, ẩn náu những điều phải đoán định.

Phương pháp thu thập tài liệu và xử lý thông tin của S. Freud bị phê phán từ nhiều phía. Trong đó tính chủ quan và không hệ thống của chúng so với các phương pháp thực nghiệm là quá rõ ràng. S. Freud hoàn toàn phủ nhận những phê phán đó. Ông cho rằng, chỉ có các nhà phân tâm mới có thể đánh giá được giá trị của những công trình của ông cũng như các phương pháp mà ông đã sử dụng để tạo ra chúng.

Phân tích tâm lý vừa là phương pháp nghiên cứu vừa là phương pháp trị liệu của Phân tâm học Freud.

Trong trị liệu tâm lý, S.Freud xuất phát từ quan niệm: vô thức bị chặn đường vào ý thức và ở ngưỡng cửa của nó là "sự kiểm duyệt". Những dục vọng, ham muốn bị dồn nén không bị tước mất năng lượng của mình và do đó thường cố gắng đột phá vào ý thức. Đôi khi chúng có thể làm được điều này bằng cách nhượng bộ (hòa hoãn) và xuyên tạc (trá hình). Những ham muốn bị xuyên tạc và được che đậy đánh lừa tính cảnh giác của "kiểm duyệt" và xâm nhập vào ý thức, nơi nó ở lại mà không được nhận dạng và tại đó nhà nghiên cứu tìm thấy chúng và phân tích và giải phóng chúng. Tức là làm cho cái vô thức được ý thức hoá. Đó chính là nguyên tắc và là nhiệm vụ của nhà trị liệu phân tâm.

Khi sử dụng các phương pháp phân tích tâm lý trong trị liệu, S. Freud nhận thấy ở bệnh nhân có những dấu hiệu điển hình:

Kháng cự - là sự phong toả hay từ chối không bộc lộ những hồi tưởng bệnh lý khi sử dụng phương pháp liên tưởng tự do. Bệnh nhân thường rất miễn cưỡng khi phải thảo luận những vấn đề sâu kín của mình với người lạ, ngay cả khi người đó là bác sĩ chuyên khoa.

Dồn nén - Là quá trình phong toả và chèn ép ra khỏi ý thức các ý tưởng, mong muốn, hồi ức không thể chấp nhận được dựa theo các cơ sở nào đó. Các tư liệu hồi ức hay mong muốn tiếp tục tồn tại nhưng ở cấp độ vô thức.

S. Freud phát hiện thấy rằng liên tưởng trong phương pháp liên tưởng tự do không phải lúc nào cũng mang tính tự do. Sớm hay muộn thì bệnh nhân cũng đi đến một điểm nhất định mà xa hơn chỗ đó thì không thể hay không muốn đi nữa. Theo ông, sự kháng cự như vậy chứng tỏ rằng chúng ta gặp những hồi ức mà bệnh nhân thấy xấu hổ hay cảm thấy ghê tởm đối với chúng. Trong trường hợp này, kháng cự thể hiện như là một hình thức tự vệ của ý thức để tránh các thể nghiệm mang tính bệnh lý quá đáng. Sự biểu hiện của cơn đau chứng tỏ rằng phân tích đã đi đến cội nguồn thực sự của rối loạn và cần phải tiếp tục tìm kiếm các con đường khác chuyển động theo hướng này.

S. Freud cũng phát hiện thấy rằng một trong những điều kiện quan trọng nhất của sự điều trị thành công bệnh rối nhiễu tâm lý là thiết lập quan hệ cá nhân gần gũi giữa bác sỹ và bệnh nhân. Chúng

ta đã thấy, trong trường hợp bệnh nhân Anna đã diễn ra sự di chuyển, đồng nhất người cha với nhân cách bác sỹ. Sự kiện này đã làm kinh ngạc Breier, làm cho ông buộc phải ngừng điều trị. Nhưng theo S.Freud, sự di chuyển đó là bộ phận quan trọng của quá trình điều trị. Một trong những nhiệm vụ của phương pháp điều trị của S.Freud là giải thoát bệnh nhân khỏi sự lệ thuộc mang tính trẻ con vào bác sỹ điều trị. Cần giúp đỡ anh ta lĩnh hội vai trò người lớn trong đời sống tâm lý.

Một điểm quan trọng nữa của phương pháp điều trị trong Phân tâm của S.Freud là phân tích giấc mơ. Theo ông, giấc mơ là một hình thức bị che đậy của việc thoả mãn những ham muốn bị chèn ép. Bản chất của chúng thể hiện ở việc được dùng để thoả mãn những ham muốn. Giấc mơ có thể mang nội dung rõ ràng, hay ẩn ngầm. Nội dung rõ ràng- là cái mà con người kể về giấc mơ của mình, nhớ lại các sự kiện diễn ra trong giấc mơ. Tuy nhiên, ý nghĩa thực sự của giấc mơ thể hiện ở bộ phận ngầm ẩn của nó và chỉ được khám phá trong quá trình giải thích biểu tượng.

Theo S.Freud, bệnh nhân có thể thể hiện những ham muốn bị chèn ép- nội dung ngầm ấn của giấc mơ - chỉ dưới hình thức biểu tượng. Mặc dù một bộ phận nào đó của các biểu tượng mang tính chất cá nhân và chỉ quan hệ với bệnh nhân đã cho, nhưng dù sao phần lớn các biểu tượng mọi người đều có, mặc dù tính độc đáo của các biểu tượng được nêu ra nhưng việc lý giải các giấc mơ cụ thể đòi hỏi kiến thức về những vấn đề đặc thù đối với bệnh nhân đã cho.

Created by AM Word2CHM

2.2.8. Chủ nghĩa Freud

Với ý định tạo ra các lý thuyết phân tâm tổng quát, S. Freud đã vận dụng và mở rộng các tài liệu lâm sàng thu được trong quá trình trị liệu phân tâm bệnh nhân loạn thần kinh chức năng vào nghiên cứu lịch sử nhân loại và di sản văn hóa của nó. Ông cố gắng tìm trong các huyền thoại, phong tục, tập quán và các sự kiện lịch sử, các vật kỷ niệm về văn học và nghệ thuật, những chứng cứ để khẳng định các luận điểm cơ bản của Thuyết phân tâm. Những kết luận rút ra từ điều trị bệnh nhân loạn thần kinh, đặc biệt là hai phát hiện về vô thức và xung năng tính dục, được S.Freud phổ biến sang các quá trình xã hội, lịch sử và văn hóa của xã hội, tiến hành so sánh song song giữa sự phát triển tâm lý tính dục của trẻ em và của nhân cách loạn thần kinh, cũng như các quy luật tâm lý xã hội của sự phát triển xã hội. Những việc làm này, một mặt, làm cho lý luận của ông ngày càng "triết học hoá", mặt khác, làm cho chúng càng mang tính huyền bí.

Vai trò nền tảng trong việc hình thành Chủ nghĩa Freud là công trình "Tohem và cấm kỵ" (1913). Ở đây, ông đưa ra cách giải thích tâm lý học, vấn đề xuất hiện những cấm đoán (cấm kỵ) và bái vật, xem xét vấn đề xuất hiện đạo đức và tôn giáo sự chuyển từ bầy đàn tiền sử sang xã hội loài người, đồng thời cố gắng giải thích về mặt lịch sử một trong những khái niệm nền tảng của thuyết Phân tâm - phức cảm Oedipus. Sau này trong các công trình "Tương lai của các ảo tưởng" (1937), "Moicei và tôn giáo nhất thần" (1939) ông đã so sánh tương tự giữa phát triển tâm lý các nhân bệnh nhân loạn thần kinh chức năng với các giai đoạn phát triển xã hội loài người. Theo quan điểm của ông, trong tôn giáo việc thờ con vật là thể hiện một phương án phức tạp của phức cảm Oedipus. Bái vật là biểu tượng thay thế của tổ tiên đã bị giết và bị ăn thịt mà tội giết ông tổ vẫn còn được lưu giữ trong vô thức. Từ bái vật, ông suy ra tất cả các tôn giáo mà trước hết là Đạo Thiên Chúa và Đạo Do Thái. S.Freud đưa ra hai quan niệm để hiểu tôn giáo. Quan niệm thứ nhất thể hiện trong "Các hành động ám ảnh và các nghi lễ tôn giáo" (1907), trong đó ông đã định nghĩa loạn thần kinh chức năng như là "Tôn giáo cá nhân, tôn giáo là bệnh loạn thần kinh chung của các trạng thái ám ảnh". Ông hiểu tôn giáo như là cơ chế tự vệ tâm lý bảo đảm chuyển ham muốn vô thức vào các dạng tín ngưỡng, nghi lễ tôn giáo khác nhau. Việc chuyển ham muốn vô thức vào hình thức mà xã hội chấp nhận được với việc trì hoãn thỏa mãn các ham muốn làm giảm sức mạnh của xung đột bên trong nhân cách.

Giả thuyết thứ hai về sự xuất hiện của tôn giáo được ông trình bày trong công trình "Tương lai của ảo tưởng" (1927), mà cơ sở của nó là quan niệm về sự bất lực của con người trước sức mạnh của tự nhiên. Nhằm giảm lo lắng trước những điều khó hiểu, con người đã nhân cách hóa tự nhiên, Nghi lễ cúng, tế thần hướng vào việc bù trừ cho những yếu kém của con người. Hiểu lý thuyết tôn giáo như là một di sản của loạn thần kinh, ông cho rằng biện pháp phân tâm tạo điều kiện loại trừ các biểu tượng tôn giáo từ ý thức con người.

Nỗ lực đầu tiên tạo ra "Thuyết phân tâm lịch sử thuộc về các công trình chung của Freud với những người khác, trong đó ông áp dụng phương pháp phân tích vô thức cho trường hợp tổng thống Mĩ W.Winson. Khi cố gắng mô tả bức tranh phân tâm về lịch sử, ông dựa vào giả thuyết Darwin về nguồn

gốc sơ khai của loài người. Dựa vào kinh nghiệm chữa trị trẻ em loạn thần kinh sợ hãi, ông đã giải thích quá trình hình thành cuộc sống tâm lý của người nguyên thủy, hình thành điều cấm kỵ, xuất hiện vật tổ và bái vật giáo. Kế tục ông, các học trò đã sử dụng rộng rãi cách lý giải phân tâm lịch sử của các vĩ nhân, các huyền thoại và truyện cổ tích. K.Abraham, O. Rank phân tích huyền thoại Prôtême, Odixe, Izide và Ozirice; W.Stekel từ quan điểm phân tâm xem xét đời sống của Jesus, nhân cách Đông Gioăng, Kazanôv; E.Jones nghiên cứu nhân cách Lui Bonapart, N.Sack và O.Rank tiến hành nghiên cứu phân tích tâm lý lý lịch hàng loạt nhà triết học như Platon, Spinôza, Kant, Spencer.

Sự xuất hiện của nền văn hóa và tâm thể sáng tạo được S. Freud hiểu như là biểu hiện của sự thăng hoa các ham muốn tình dục ban đầu mà ông trình bày trong "Đạo đức và tình dục", "văn hóa và loạn thần kinh hiện đại" (1908). Nhờ khái niệm thăng hoa (quá trình dẫn đến việc giải toả năng lượng của các xung năng trong các hình thức phi bản năng của hành vi) ông rút ra các chức năng cấp cao từ các chức năng tâm lý cấp thấp, không từ bỏ thuyết phiếm dục, S. Freud giải thích các hiện tượng như sáng tạo nghệ thuật, hoạt động khoa học, nhận thức chân lý triết học. Cách lý giải phân tâm về văn học, nghệ thuật gắn liền với cơ chế cải tổ xung đột bên trong, những phức cảm thời ấu thơ, các triệu chứng loạn thần kinh chức năng vào sự sáng tạo nghệ thuật. Ông xem khuynh hướng dồn nén và thăng hoa là cơ sở của những thiên tài sáng tạo khoa học và nghệ thuật. Với S. Freud, tác phẩm văn học trước hết là một giấc mơ, phản ánh những ham muốn vô thức, những mặc cảm (đặc biệt là mặc cảm Oedipus). Trên thực tế, việc phân tích và lý giải các thiên tài sáng tạo văn học, nghệ thuật của các đại thi hào, các danh hoạ: Shakespeare (Vua Lia, Người lái buôn thành Venise, Hamlet), Michel Anggel (Bức tranh Thánh Moise), Léonard De Vinci (Bức tranh Thánh Anne, Nụ cười của La Joconde) v.v… được S.Freud tuân theo nguyên tắc lý luận trên. Lời giải thích này của ông, đã bị K. Jung phê phán.

Trên đây, chúng ta đã điểm qua nội dung chủ yếu của Học thuyết Phân tâm của S.Freud. Mặc dù được phát triển từ bên ngoài của tâm lý học hàn lâm và bị phê phán từ nhiều phía, về nhiều phương diện, đặc biệt là về phương pháp luận: quyết định luận sinh học và cơ học; về phương pháp thu thập sự kiện tâm lý mang tính chủ quan, nhưng học thuyết Phân tâm học Freud vẫn là đóng góp lớn cho sự phát triển tâm lý học thế giới. Trong suốt quá trình phát triển của mình, nhiều khái niệm của S.Freud thường xuyên được các nhà phê phán (nhất là những người theo trường phái hành vi và những người ưa dùng phương pháp thực nghiệm trong tâm lý học) kiểm tra bằng thực nghiệm. Kết quả là nhiều yếu tố trong các khái niệm cơ bản đó S.Freud đề xuất được thừa nhận về mặt khoa học, còn một số yếu tố khác được coi là thiếu căn cứ.

Trong lĩnh vực trị liệu các chứng bệnh rối nhiễu tâm lý, Phân tâm học của S.Freuđ đã cung cấp phương hướng trị liệu mới: trị liệu phân tâm. Phương hướng này đã được các cộng sự học trò của ông sau này điều chỉnh và bổ sung. Trị liệu phân tâm hiện đang là một trong những phương pháp chủ yếu trong y học lâm sàng.

Ngoài y học, Phân tâm học Freud còn tác động mạnh mẽ tới nhiều lĩnh vực khác của đời sống xã hội: trong quản lý xã hội, trong kinh tế, văn học - nghệ thuật, đạo đức và tôn giáo v.v… Ngày nay, tên tuổi Freud và các luận điểm tâm lý học của ông trở nên quen thuộc đối với bất kỳ ai quan tâm ít nhiều đến tâm lý học. Chúng được coi là tri thức phổ biến của nhân loại.

Created by AM Word2CHM

2.3. CÁC LÝ THUYẾT PHÂN TÂM HỌC SAU S. FREUD

Trước hết, xin lưu ý rằng, tất cả các nhà phân tâm học sau này đều ít nhiều đưa quan điểm riêng của mình vào trong hệ thống khái niệm của S.Freud. Nhưng hoàn toàn không phải họ là những người cố gắng phê phán hoặc đả phá hệ thống lý luận của ông. Trong số họ nhiều người kiên định với những luận điểm chủ chốt của Phân tâm học, mặc dù họ tự cho phép xem xét lại một số khía cạnh của nó. Điều liên kết các nhà phân tâm học là phương pháp phân tích tâm lý. Thay đổi lớn nhất trong quan điểm của những người trung thành với S.Freud chủ yếu liên quan tới khái niệm cái tôi. Quyền hạn của cái tôi đã được mở rộng một cách đáng kể và vai trò của nó không chỉ quy tụ vào việc phục tùng cái ấy. Cái tôi trở nên độc lập hơn so với quan niệm của S.Freud: nó có các năng lượng và chức năng của chính mình, không phụ thuộc vào năng lượng và chức năng của cái ấy. Hơn nữa, nhiều nhà phân tâm mới theo khuynh hướng này, đã có ý kiến cho rằng, cái tôi cũng không phụ thuộc vào những xung đột xuất hiện trong lĩnh vực của cái ấy.

Như đã biết, theo quan điểm của S.Freud, cái tôi phục tùng cái ấy và không thể được tự do thoát khỏi những xung năng của nó. Trong phương án mới của thuyết phân tâm, cái tôi có thể hoạt động không phụ thuộc vào cái ấy, đây là điều xa rời đáng kể quan điểm chính thống.

Còn một điểm mới quan trọng của Chủ nghĩa Freud mới có thể gọi là sự đánh giá lại ảnh hưởng của các yếu tố sinh học đối với sự phát triển nhân cách theo hướng đề cao hơn vai trò của các động lực xã hội và tâm lý. Vai trò của tâm lý - tính dục trẻ em và khái niệm phức cảm Oedipus cũng được xem xét lại. Theo quan điểm mới, sự ảnh hưởng của những yếu tố này là rất nhỏ. Sự phát triển nhân cách được xác định không phải bởi những yếu tố tâm lý - tính dục, mà chủ yếu bởi các yếu tố tâm lý- xã hội. Những tác động xã hội trong sự phát triển trẻ em có ảnh hưởng lớn hơn nhiều, so với tính dục, dù là thực tế hay được tưởng tượng. Phần dưới đây, chúng ta sẽ đề cập tới một số trong nhiều nhà phân tâm mới những người ủng hộ và chống đối S.Freud.

2.3.1. Tâm lý học cái tôi của Anna Freud
2.3.2. Lý thuyết phát triển tâm lý xã hội của Eric. Ericson
2.3.4. Tâm lý học phân tích của Karl Jung
2.3.5. Các học thuyết phân tích tâm lý - xã hội của Alfred Adler và Karen Horney

Created by AM Word2CHM

2.3.1. Tâm lý học cái tôi của Anna Freud

Một trong những thủ lĩnh của Tâm lý học cái tôi theo chủ nghĩa Freud mới là con gái của S. Freud - Anna. Freud Anna (1895-1982) là người con út trong số sáu người con của S.Freud. Theo ý kiến bà, thì bà sẽ chẳng bao giờ có mặt trên đời nếu vào thời gian đó có những phương tiện tránh thai hiệu quả. Có lẽ, cha bà đón nhận tin bà ra đời với cảm giác chấp nhận hơn là vui mừng. Tuy nhiên, năm sinh của Anna (năm 1895) mang ý nghĩa biểu trưng và thậm chí có ý nghĩa tiên tri. Vì chính là năm được coi là thời khắc ra đời chính thức của Phân tâm học và công chính Anna - người duy nhất trong số tất cả các con của S. Freud đã kế thừa chí hướng của ông và trở thành nhà phân tâm.

Anna có tuổi thơ không hạnh phúc, bà không được cưng chiều trong gia đình. Từ những năm tháng tuổi thơ trong bà chỉ đọng lại ấn tượng bị bỏ rơi, cảm giác thường xuyên rằng mình là gánh nặng của gia đình, tâm trạng buồn chán và cô đơn. Bà luôn ganh tỵ với chị gái của mình là Xophia- con gái cưng của mẹ bà. Tuy nhiên, sau một thời gian ngắn chính bà cũng trở thành đứa con cưng của cha. Chẳng bao lâu ông đã "gắn bó với bà cũng như đã từng gắn bó với những điếu xì gà của mình".

Anna đã bị lôi cuốn bởi những nghiên cứu của cha. Ngay từ năm 14 tuổi, bà đã thường có mặt trong những buổi họp của Hội Phân tâm học thành Viên, ngồi lặng lẽ ở một góc và háo hức tiếp thu tất cả những điều mọi người nói. Vào năm 22 tuổi, bị tác động bởi sự quyến luyến xúc cảm sâu sắc với bố và cũng bởi ảnh hưởng của sự bất an mà S. Freud đã gọi là "tính dục của bà", bà đã trải qua một số buổi phân tâm dưới sự hướng dẫn của cha. Như bà đã công bố, trong những giấc mơ của bà có rất nhiều tình huống, liên quan tới bạo lực: bắn, giết, chết chóc. Bà thường bảo vệ cha mình trước kẻ thù.

Về sau S.Freud đã bị điều tiếng vì đã tiến hành những buổi phân tâm với con của mình. Những buổi phân tâm đã kéo dài trong bốn năm, sáu buổi trong một tuần và thường bắt đầu vào 10 giờ tối.

Vào năm 1924 Anna đã đọc báo cáo đầu tiên của mình trong kỳ họp của Hội Phân tâm học thành Viên, nhan đề "Sự giải toả, những huyễn tưởng và những giấc ảo mộng". Báo cáo này chủ yếu được xây dựng dựa trên câu chuyện của một bệnh nhân nặc danh. Tuy nhiên trên thực tế, bệnh nhân đó chính là Anna. Bà đã mô tả những giấc mơ, trong đó thể hiện những môi quan lệ loạn luân giữa người cha và con gái, sự trừng phạt và sự cưỡng bức về thể xác, cũng như sự thoả mãn tính dục thông qua sự thủ dâm. Báo cáo đã được Freud và những cộng sự của ông tiếp nhận một cách rộng lượng và Anna đã được kết nạp làm thành viên của hội phân tâm.

Anna Freud chưa từng xây dựng gia đình riêng. Bà đã dành cả cuộc đời để chữa trị cho những trẻ em có những rối loạn cảm xúc bằng phương pháp phân tâm. Sau đó, trong suốt thời gian dài cha bị bệnh, bà luôn ở cạnh ông. Sự quan tâm và chăm sóc của bà đối với cha đã trở thành một phần không thể tách rời của đời ông. Trong mười năm cuối cùng, bà là người quan trọng nhất trong cuộc đời của Freud. Tất cả sự chăm sóc và đi lại, bệnh tật và cả những công trình khoa học của bà - tất cả những cái đó đã được phản ánh một cách cẩn thận trong những trang nhật ký của S.Freud.

Dù có nhu điều phải bận tâm, bà vẫn dành nhiều công sức cho thực hành phân tâm và đã đặt

nền móng cho một lĩnh vực nghiên cứu mới - phân tích tâm lý trẻ em. Bà là tác giả của rất nhiều bài báo, những cuốn sách và đã có đóng góp quan trọng phát triển những tư tưởng của cha mình.

Đóng góp vào việc phát triển Phân tâm học

Vào năm 1927 Anna Freud đã xuất bản cuốn sách đầu tiên của mình với tên gọi "Nhập môn kỹ thuật phân tâm trẻ em", ở mức độ đáng kể đã xác định khuynh hướng quan tâm nghiên cứu tiếp theo của bà. Bà đã chứng minh sự cần thiết phải xây dựng khuynh hướng đặc biệt của liệu pháp phân cầm - phân tâm trẻ em, nó cần tính đến sự chưa chín muồi của tâm lý trẻ em và trình độ tương đối thấp của sự phát triển ngôn ngữ nói (Bản thân S.Freud trong thực hành điều trị của mình cũng chưa từng điều trị cho trẻ em).

Những điều mới được bà đưa vào liên quan đến việc sử dụng các phương pháp trò chơi trong phân tâm, cũng như quan sát trẻ trong hoàn cảnh tại nhà. Phần lớn các nghiên cứu được tiến hành ở Luân Đôn, nơi gia đình S. Freud sinh sống sau khi chạy khỏi bọn Quốc xã vào năm 1938. Anna đã mở phòng khám của mình trong ngôi nhà, cạnh nơi mà cha bà đã qua đời. Tại đây trong nhiều năm bà đã tiếp bệnh nhân của mình, và sau đó bà đã thành lập Trung tâm Phân tâm học, nơi người ta đào tạo những nhà tâm lý lâm sàng từ khắp thế giới. Các công trình nghiên cứu mới của bà được công bố trong những ấn phẩm hàng năm của tạp chí "Những nghiên cứu Phân tâm học ở trẻ em", xuất bản từ năm 1945. Tuyển tập các công trình của Anna Freud đã được xuất bản trong giai đoạn từ năm 1965 đến năm 1981, bao gồm chín tập.

Anna Freud đã xem xét lại cơ bản học Học thuyết phân tâm chính thống, mở rộng vai trò của cái tôi và coi sự vận hành của nó độc lập với cái ấy. Trong tác phẩm "Cái tôi và các cơ chế tự vệ" (1936) bà đã phát triển một trong những luận điểm cơ sở của Phân tâm học - vai trò và sự vận hành các cơ chế bảo vệ cái tôi khỏi sự lo lắng. "Cuốn sách đã có thành công vang dội, đã được công nhận là đóng góp đáng kể cho sự phát triển tâm lý học và đã được dịch ra nhiều thứ tiếng. Đến tận bây giờ nó vẫn là một trong những hạt nhân của Tâm lý học cái tôi theo Trường phái phân tâm". Sự mô tả theo tiêu chuẩn hiện nay đối với học Học thuyết phân tâm các cơ chế phòng vệ là cống hiến trước hết của Anna Freud. Chính bà đã mang lại cho chúng sự mô tả chính xác và rõ ràng, cung cấp những ví dụ chi tiết từ lĩnh vực phân tâm trẻ em.

Tâm lý học Cái tôi, dưới dạng đã được Anna Freud và những người kế tục bà phát triển, đã trở thành hình thức chủ yếu của Phân tâm học ở Mĩ trong giai đoạn những năm 40-70 thế kỷ XX. Những nhà theo Chủ nghĩa Freud mới dự định đưa Phân tâm học trở thành một phần của tâm lý học khoa học. Ở mức độ đáng kể, họ đã làm được điều đó, bằng cách đơn giản hoá những khái niệm của Freud và chuyển chúng sang ngôn ngữ của những khái niệm khác. Tất cả những hành động đó cho phép thiết lập lên các quan hệ phù hợp hơn giữa Phân tâm học và những đại diện của tâm lý học thực nghiệm Mĩ.

Created by AM Word2CHM

2.3.2. Lý thuyết phát triển tâm lý xã hội của Eric. Ericson

Khi những tư tưởng của S. Freud trở nên phổ biến rộng rãi, nó đã thu hút nhiều người đi theo ông. Tuy nhiên những học trò của Freud không phải luôn đồng tình với Thầy của mình, cuối cùng họ đã bắt đầu thay đổi các ý tưởng của Freud, và trở thành những nhà lý luận quan trọng theo lẽ phải của họ. Một trong những môn đệ nổi tiếng nhất của chủ nghĩa Freud mới là Eric. Ericson.

Ông đã được đào tạo về Phân tâm chính thống do Anna S. Freud lãnh đạo. Cách tiếp cận nghiên cứu vấn đề nhân cách của ông rất nổi tiếng, mà sau này nhiều nhà Phân tâm học đồng tình (mặc dù họ bất đồng về nhiều vấn đề). Ông có quan điểm riêng về các giai đoạn phát triển nhân cách, cho rằng nhân cách con người thay đổi trong cả cuộc đời. Ông cũng thừa nhận ảnh hưởng của các nhân tố văn hoá - lịch sử xã hội đến sự phát triển nhân cách.

Eric. Ericson (1902-1994) nổi tiếng trước hết bởi Thuyết khủng hoảng tính đồng nhất. Khái niệm này phần lớn dựa vào lý lịch cá nhân của ông. Chính ông đã thổ lộ: bạn bè tôi yêu cầu tôi đặt tên cho các khủng hoảng của mình và tìm ra cái gì đó giống như vậy ở người khác để nhận thức được chính mình (Eric. Ericson, 1975, tr25-26). Khủng hoảng đầu tiên trong đời ông gắn với tên ông. Nhiều năm ông cho rằng họ của ông là Holburg, theo họ của cha, người mà ông coi là cha đích thực của mình. Ông đã đổi họ thành Ericson vào tuổi 39, khi đã trở thành công dân Mĩ. Điều lý thú là cho đến bây giờ chưa ai biết họ người cha đích thực của ông là gì. Họ mới được tạo ra từ chính tên ông.

Khủng hoảng thứ hai về sự đông nhất gắn với những năm còn là học sinh ở Đức. Ông thường coi mình là người Đức, nhưng các bạn Đức cùng lớp lại không thừa nhận điều đó, họ gọi ông là người Do Thái. Trong khi đó các bạn người Do Thái cùng lớp thì không coi ông như cùng dân tộc mình vì tóc quá sáng…

Khủng hoảng thứ ba xảy ra sau khi tốt nghiệp trường trung học, khi ông bỏ nhóm giao tiếp quen thuộc và đi du lịch nhiều năm ở châu Âu để tìm cái tôi của mình. Vào tuổi 25, ông bắt đầu dạy học trong một trường nhỏ ở Viên dành cho con cái bệnh nhân và con của bạn bè S.Fréud. Ông đã được đào tạo về Phân tâm và tuyên bố rằng cuối cùng mình đã tìm được cái phải tìm - đó là sự đồng nhất cá nhân và đồng nhất nghề nghiệp. Mặc dù về hình thức, ông không có bằng đại học, nhưng ông vẫn giảng ở Harvard và cuối cùng đã trở thành một trong những nhà phân tâm học hiện đại có thế lực nhất.

Lý thuyết về sự phát triển tâm lý xã hội của Eric Ericson

Ericson thừa nhận nhiều tư tưởng của Freud, ông nhất trí rằng, mọi người sinh ra đã có một số lượng nhất định những xung năng cơ bản và nhân cách bao gồm ba thành phần: cái ấy, cái tôi và cái siêu tôi. Ông cũng khẳng định rằng, sự phát triển diễn ra theo các giai đoạn và trẻ phải giải quyết thành công một số khủng hoảng [crises] trong sự xung đột ở từng giai đoạn, nhằm chuẩn bị giải quyết những khủng hoảng cơ bệnh, nảy sinh sau này trong cuộc sống.

Tuy nhiên, lý thuyết của ông khác với lý thuyết của Freud ở một số khía cạnh quan trọng.

Ericson nhấn mạnh rằng, trẻ em là những "người thám hiểm" chủ động, dễ thích ứng, chúng luôn tìm cách kiểm soát môi trường của mình, thay vì là những thực thể thụ động, chịu sự "đúc nặn" của cha mẹ. Ông còn được gán cho một cái tên là "nhà tâm lý học cái tôi, bởi vì ông tin tưởng rằng, cá nhân trước tiên phải hiểu được thực tại xã hội (một chức năng của cái tôi) để có thể thích ứng một cách tốt và thể hiện được một kiểu phát triển cá nhân bình thường. Có lẽ, đây là sự khác biệt cơ bản giữa E.Ericson với S.Freud. Không giống với Freud - Một người luôn cảm thấy những khía cạnh đáng quan tâm nhất của hành vi được nảy sinh từ mâu thuẫn giữa cái ấy với cái siêu tôi Ericson cho rằng, về cơ bản, con người là thực thể có lý trí; những suy nghĩ, cảm nhận và hành động của con người được kiểm soát chặt chẽ bởi cái tôi.

Rõ ràng là, những suy nghĩ của Ericson được đúc kết từ những kinh nghiệm thú vị của riêng ông. Ông sinh ra ở Đan Mạch, lớn lên ở Đức, và dành phần lớn tuổi thanh niên của mình phiêu bạt khắp châu Âu. Sau khi được đào tạo chuyên môn, Ericson di cư sang Mĩ, ở đó ông nghiên cứu về các sinh viên Cao đẳng, những nạn nhân của các cuộc chiến đằng đẵng trong suốt đại chiến thế giới thứ 2, quyền công dân của người lao động ở Nam Mĩ và Ấn – Mĩ. Với những hiểu biết rộng rãi về văn hoá như vậy, chẳng có gì đáng ngạc nhiên khi Ericson nhấn mạnh khía cạnh văn hoá và xã hội của sự phát triển trong lý thuyết của ông.

Tóm lại, Ericson tin tưởng rằng, chúng ta là những sản phẩm của xã hội trên một quy mô rộng, chứ không phải là những sản phẩm của bản năng tính dục. Vì lý do này, hướng tiếp cận của ông được gọi là lý thuyết về sự phát triển tâm lý xã hội.

Tám khủng hoảng cuộc sống

Ericson cho rằng, mọi người đều phải đối mặt với tối thiểu 8 cuộc khủng hoảng, hay xung đột trong suốt cuộc đời mình. Mỗi khủng hoảng đều chủ yếu sang tính xã hội về tính chất và có mối liên quan thực tiễn với tương lai. Bảng dưới đây sẽ so sánh các giai đoạn phát triển tâm lý tính dục của Freud với các giai đoạn phát triển tâm lý xã hội của Ericson. Lưu ý rằng, các giai đoạn phát triển theo Ericson không dừng lại ở tuổi thanh niên hay đầu tuổi trưởng thành. Ericson cho rằng, những vấn đề của thanh niên và của người mới trưởng thành rất khác so với những vấn đề mà các bậc cha mẹ - Người đang nuôi con, hoặc những người già - Người đang phải vật lộn với những ám ảnh của việc nghỉ hưu, của cảm giác vô dụng và cái chết - phải đối mặt. Hầu hết các nhà phát triển học đương thời đều tán thành quan niệm này.

Sự phân tích giai đoạn phát triển tâm lý xã hội đầu tiên (Tin tưởng hay hoài nghi) sẽ giúp làm rõ suy nghĩ của Ericson. Hãy nhớ rằng, Freud nhấn mạnh những hành động miệng của trẻ sơ sinh trong suốt một năm đầu đời và ông cho rằng, một người mẹ có kinh nghiệm nuôi dạy sẽ có những ảnh hưởng lâu dài đối với sự phát triển nhân cách của con mình. Ericson đồng ý với quan niệm này, nhưng ông lại tiếp tục khẳng định thêm, những gì quan trọng nhất đối với sự phát triển sau này của đứa trẻ không chỉ đơn thuần là kinh nghiệm nuôi dạy của người chăm sóc, mà hơn thế nữa nó còn là toàn bộ sự đáp ứng của người đó với đứa trẻ và những nhu cầu của nó. Để hình thành ý thức cơ bản về niềm tin, trẻ sơ sinh phải có được hy vọng được người chăm sóc đầu tiên cho ăn, xoa dịu những bứt rứt, khó chịu, đến với chúng khi chúng vẫy đạp ra hiệu, cười với chúng và thể hiện tình cảm ấm áp đối với chúng. Nếu những người thân cận thường tỏ ra thờ ơ, lạnh nhạt hoặc không đáp ứng lại trẻ một cách nhiệt tình, thì đứa trẻ sẽ học được một bài học hết sức giản đơn là, những người khác không đáng tin tưởng.

Ericson cho rằng, giải quyết thành công mỗi sự khủng hoảng trong cuộc sống sẽ chuẩn bị cho con người giải quyết những xung đột tiếp theo trong cuộc đời. Trái lại, những cá nhân thất bại trong giải quyết một hay một vài khủng hoảng cuộc sống, thì gần như chắc chắn sẽ gặp phải vấn đề trong

tương lai. Ví dụ, một đứa trẻ học được sự hoài nghi đối với những người khác khi còn ấu thơ, có thể sẽ cảm thấy rất khó khăn để tin tưởng vào những người bạn trong cuộc sống sau này. Một thanh niên thất bại trong việc thiết lập một cá tính của riêng mình, có thể sẽ không sẵn lòng đem ý thức non yếu về bản thân để chia sẻ với người vợ hoặc người chồng của mình trong tương lai. Những khủng hoảng sau sẽ trở thành những rào cản khó vượt đối với những cá nhân sớm vấp phải.

Ericson cũng cho rằng trong tất cả các giai đoạn phát triển vẫn duy trì được khả năng kiểm soát và chỉnh sửa một cách có ý thức, điều này mâu thuẫn trực tiếp với quan điểm của S.Freud về vai trò quyết định của thời kỳ ấu thơ đến sự phát triển nhân cách. Ông thừa nhận rằng ấn tượng thời thơ ấu có thể cực kỳ quan trọng, thậm chí có vai trò quyết định trong điều kiện nhất định. Nhưng trong các giai đoạn sau, con người con người có khả năng khắc phục hay chỉnh sửa hậu quả tiêu cực của các xung đột hồi ấu thơ, trong cuộc sống cá nhân. Thường xuyên có những khả năng đạt được mục đích chung của nhân cách, đó là xác định sự đồng nhất tích cực của cái tôi. Cần nhớ rằng, Ericson quan niệm con người là một thực thể có lý trí, có khả năng thích ứng và luôn cố gắng đến hơi thở cuối cùng, để ứng phó thành công với môi trường xã hội của mình.

Tóm tắt các giai đoạn phát triển tâm lý xã hội theo Ericson

Độ tuổi xấp xỉ	**Các giai đoạn phát triển, hay những khủng hoảng tâm lý xã hội theo Ericson**	**Quan điểm của Encson về những sự kiện có ý nghĩa và những ảnh hưởng xã hội**	**Những giai đoạn tương ứng theo Freud**
0 - 1	Tin tưởng hoặc là nghi ngờ	Trẻ sơ sinh phải học cách tin tưởng vào người khác để thoả mãn những nhu cầu cơ bản của chúng. Nếu những người chăm sóc hắt hủi hoặc bất nhất trong việc chăm sóc trẻ, chúng có thể xem thế giới như một nơi nguy hiểm, đầy dẫy những người không đáng tin cậy. Người mẹ hoặc người chăm sóc đầu tiên là tác nhân xã hội mấu chốt.	**Miệng**
1 - 3	Tự lập hoặc là xấu hổ và nghi ngờ bản thân	Trẻ phải học cách "tự lập" - Tự ăn, tự mặc và tự đi vệ sinh… Việc trẻ không đạt được sự tự lập này có thể sẽ khiến cho nó hoài nghi khả năng của bản thân và cảm thấy xấu hổ. Cha mẹ là tác nhân xã hội mấu chốt.	**Hậu môn**

3 – 6	Tự khởi xướng hoặc mặc cảm thiếu khả năng	Trẻ cố gắng đóng vai người lớn và cố gắng đảm nhận những trách nhiệm vượt quá khả năng của nó. Đôi khi chúng đảm nhận cả những trách nhiệm và công việc mâu thuẫn với những mục đích và công việc của cha mẹ hoặc những người khác trong gia đình. Những mâu thuẫn này có thể khiến chúng cảm thấy có lỗi. Để giải quyết thành công khủng hoảng này hỏi phải có một sự cân bằng: Trẻ phải chủ động được bản thân mình và phải biết bằng cách nào để không xâm phạm đến quyền và những đặc lợi hoặc những mục đích của người khác. Gia đình là tác nhân xã hội then chốt.	**Dương vật**
6-12	Tài năng hoặc thiếu tự tin, cảm giác thất bại	Trẻ phải làm chủ được những kỹ năng lý luận và xã hội quan trọng. Đây là thời đứa trẻ hay so sánh mình với bạn bè cùng tuổi. Nếu thực sự chăm chỉ, đứa trẻ sẽ có được những kỹ năng và lý luận để có thể cảm thấy tự tin vào bản thân. Nếu không đạt được những thứ này sẽ khiến đứa trẻ cảm thấy mình thấp kém. Tác nhân xã hội có nghĩa là giáo viên và bạn cùng tuổi.	**Âm ỉ**
12-20	Khẳng định chính mình hoặc mơ hồ về vai trò của mình, về bản thân	Đây là "ngã tư đường" giữa trẻ con người lớn. Thanh niên luôn vật lộn câu hỏi "Ta là ai?". Thanh niên phải thiết lập được những đặc tính xã hội và nghề nghiệp cơ bản của mình, hoặc là vẫn chưa xác tính được vai trò hội mà mình sẽ thực hiện khi trưởng thành. Tác nhân xã hội then chốt là sự giao thiệp xã hội với bạn đồng niên.	**Đầu sinh dục (Thanh niên)**
20-40	Nhu cầu về đời sống riêng tư, tự lập hoặc cô lập, cảm giác cô đơn, phủ nhận nhu	Nhiệm vụ cơ bản của giai đoạn này là hình thành những tình bạn bền chặt và đạt tới một ý thức về tình yêu và tình bạn (hay là chia sẻ đặc tính) với người khác. Cảm giác cô đơn hoặc cô độc rất có thể là kết quả của sự thiếu kả năng hình thành những tình bạn học những mối quan hệ thân tình. Tác nhân xã hội mấu chốt là người yêu, vợ hoặc chồng, và những người bạn thân ở cả hai giới.	**Sinh dục**

	cầu gần gũi		
40-65	Trí tuệ sáng tạo hoặc sự buông thả, thiếu định hướng tương lai	Ở giai đoạn này, con người phải đối mặt với nhiệm vụ trở thành một người hữu ích trong công việc, trong việc nuôi nấng, chăm sóc gia đình, mặt khác phải chăm sóc nhu cầu của bọn trẻ. Những tiêu chuẩn "phái sinh" được khẳng định rõ bởi nền văn hoá xã hội. Những người không thể hoặc không sẵn sàng đảm nhận những trách nhiệm này sẽ trở nên đình trệ hoặc vị kỷ. Những tác nhân xã hội có ý nghĩa là vợ/ chồng, con cái và những tiêu chuẩn, quy phạm văn hoá xã hội.	**Sinh dục**
Tuổi già	Sự toàn vẹn của cái tôi hoặc sự tuyệt vọng, cảm giác về sự vô nghĩa, thất vọng	Những người già thường nhìn lại cuộc đời của mình, coi đó như là một cuộc trải nghiệm đầy ý nghĩa, hữu ích và hạnh phúc, hay như là một cuộc trải nghiệm thất vọng, đầy những hứa hẹn không thành và những mục tiêu chưa được thực hiện. Kinh nghiệm sống của mỗi người, đặc biệt là kinh nghiệm xã hội sẽ quyết định kết quả của khủng hoảng cuộc sống cuối cùng này.	**Sinh dục**

Khủng hoảng tính đồng nhất

Vấn đề về tính đồng nhất của cái tôi cần phải được giải quyết vào tuổi từ 12-18. Chính trong giai đoạn này cần diễn ra sự củng cố, cố kết nhân cách, khi mà con người hình thành và tối ưu hoá hình ảnh cái tôi của bản thân. Chính các quá trình này cho phép duy trì tính kế thừa với kinh nghiệm quá khứ và xác định mục đích tương lai. Theo ông việc chấp nhận một hình ảnh nhất định của cái tôi là một quá trình phức tạp và đầy lo âu. Các em cần phải thể nghiệm các vai trò xã hội khác nhau và với những hình ảnh cái tôi để tìm ra hình ảnh riêng của thình ở mức cao nhất, đáp ứng với các khát vọng bên trong.

Những em nào có thể tạo dựng được cảm giác đồng nhất mạnh mẽ, thì bằng cách đó đã sẵn sàng tiếp nhận các vấn đề của người lớn. Còn những em vì lý do nào đó, bị thất bại trong việc tạo ra cảm giác đồng nhất, thì theo ý kiến Ericson, sẽ không tránh khỏi phải giáp mặt với khủng hoảng tính đồng nhất. Hoặc là chúng bị tách khỏi tiến trình bình thường của cuộc sống (học tập, làm việc, xây dựng gia đình) như đã xảy ra với chính Ericson, hoặc là cố tìm ra sự đồng nhất tiêu cực bằng những hành vi bị xã hội lên án như nghiện ma tuý, phạm tội.

Sự khác biệt tâm lý giữa đàn ông và đàn bà

Một trong những khía cạnh gây tranh cãi của thuyết Ericson là khẳng định rằng tâm lý đàn ông và đàn bà khác nhau dựa trên cơ sở có hay không có dương vật. Ông rút ra kết luận này không theo S.Freud đã làm, mà dựa vào chính nghiên cứu của mình. Ông đã tiến hành một thực nghiệm thú vị đối với thiếu niên nam và nữ tuổi từ 10-12. Các em chơi xếp hình từ các khối vuông. Kết quả cho thấy các em gái xếp những hình không cao lắm, trên hình có xuất hiện những người nam giới hay con vật. Những hình khối do các em nam xếp thì khác hẳn: cao, hướng lên phía trên, thể hiện những hành động. Ông giải thích kết quả như sau: các em trai và gái dưới hình thức tượng trưng đã ký hiệu bộ phận sinh dục của mình. Theo ông, sự khác biệt về sinh dục trong tâm lý học có thể là kết quả của nền giáo dục tương ứng, tiếp thu các vai trò xã hội đặc trưng cho giới của mình, khi người ta dạy trẻ trai phải hăng hái và mạnh mẽ hơn so với trẻ gái.

Nhiều người ưa thích lý thuyết của Ericson hơn của Freud, vì ông không nhấn mạnh sự chế ngự của các bản năng tình dục. Cách phân tích của Ericson - đề cao bản chất thích ứng sáng suốt của cá nhân - dễ được chấp nhận hơn nhiều. Hơn nữa, Ericson còn nhấn mạnh nhiều xung đột xã hội và những "tình thế tiến thoái lưỡng nan" của cá nhân, mà mọi người có thể nhớ là mình đã trải qua, đang trải qua, hoặc có thể dễ dàng thấy trước. Các nhà khoa học nghiên cứu những chủ đề như, sự phát triển những cảm xúc của trẻ sơ sinh, sự phát triển khái niệm về bản thân ở tuổi thơ ấu, sự hình thành những đặc tính cá nhân ổn định, hợp lý ở tuổi thanh niên v.v… nhận thấy rằng, Ericson đã giải quyết được nhiều vấn đề trung tâm của cuộc sống trong 8 giai đoạn phát triển tâm lý xã hội của mình. Tuy vậy, lý thuyết của Ericson còn rất mơ hồ về các nguyên nhân của sự phát triển tâm lý xã hội. Những người đọc lý thuyết của Ericson thường thắc mắc: "Con người phải có những kinh nghiệm gì để đối mặt và giải quyết rất nhiều những xung đột tâm lý xã hội?" hoặc "Chính xác là kết quả của một giai đoạn phát triển tâm lý xã hội có ảnh hưởng như thế nào đối với sự phát triển nhân cách ở giai đoạn sau?" Rất tiếc, Ericson không rõ lắm về những vấn đề quan trọng này. Cho nên, lý thuyết của ông thực sự chỉ là một sự mô tả khái quát sự phát triển tình cảm và xã hội của con người, chứ không giải thích một cách thoả đáng việc sự phát triển này diễn ra như thế nào và tại sao.

Quan niệm đồng nhất của cái tôi của Ericson đã trở thành đối tượng của nhiều nghiên cứu thực nghiệm. Nhìn chung các nghiên cứu này đã khẳng định rằng những thiếu niên nào có được cảm giác đồng nhất tích cực và đủ mạnh thì biết cách đối phó với những xung đột của các giai đoạn phát triển khác nhau một cách tốt hơn. Những thiếu niên nào có tính đồng nhất cái tôi kém, nhìn chung sẽ khó đối phó phù hợp với các xung đột. Những nghiên cứu đó đã khẳng định các luận điểm cơ bản của lý thuyết Ericson. Trong khi đó có những tư liệu nói rằng khủng hoảng tính đồng nhất có thể có cả ở độ tuổi lớn hơn chứ không như Ericson quan niệm. Theo một nhà nghiên cứu, khủng hoảng tính đồng nhất diễn ra ở cuối tuổi thanh niên và hơn 30% nghiệm thể vẫn tiếp tục tìm kiếm tính đồng nhất cho đến 24 tuổi. Những tư liệu khác cũng chứng tỏ rằng những thiếu niên sau khi học xong trung học bắt đầu cuộc sống lao động, tự lập sớm hơn so với các sinh viên đại học cùng tuổi thường tìm được sự đồng nhất cái tôi nhanh hơn. Học tập ở đại học có thể trong một thời gian nào đó làm chậm lại quá trình hình thành tính đồng nhất của cái tôi.

Số lượng nhiều nhất là các công trình khoa học đụng chạm đến độ tuổi thiếu niên, sau đó là các công trình nghiên cứu về thanh niên và người già. Theo ý kiến các nhà phê bình, vào năm 1986 khi Ericson ở tuổi 86, với cuốn sách "Sự tham gia vào cuộc sống của tuổi già" (Life involvement in old age), đã thể hiện nhiệt tình sống của ông trong việc nghiên cứu các khía cạnh lý thuyết và thực hành lý thuyết của mình.

Những công trình của ông có ảnh hưởng quan trọng đến sự phát triển của Học thuyết phân tâm, giáo dục, tư vấn, công tác xã hội, hôn nhân và gia đình. Sự phát triển mạnh mẽ các công trình nghiên

cứu về chủ đề nhân cách ở độ tuổi trung niên và tuổi già phần lớn dựa vào công trình của ông. Cuốn sách của ông đến nay vẫn nổi tiếng trong giới tâm lý học.

2.3.3. Tâm lý học nhân cách của Alport và Murray

**** Gordon Alport (1897-1967)***

Trong những năm làm việc kéo dài và rất hiệu quả ở đại học Tổng hợp Harvard, G. Alport hơn ai hết đã làm nhiều việc để tâm lý học nhân cách mang tính chất lý luận hàn lâm. Trước khi xuất hiện vào năm 1937, cuốn sách của ông "Nhân cách - những nghiên cứu tâm lý học" (Personality: psychological intepretation), các vấn đề nhân cách nói chung không được coi là đối tượng của tâm lý học. Chính Alport cũng không bao giờ tham gia vào các ca phân tâm và không thực hành trong lĩnh vực này, điều đó cho phép ông chuyển nghiên cứu nhân cách từ lĩnh vực lâm sàng vào giảng đường đại học tổng hợp.

Thời ấu thơ Alport cảm thấy có những trở ngại nhất định trong quan hệ với bạn bè cùng tuổi. Nhưng, bù lại, ông được sống trong gia đình tràn ngập tình yêu và hiểu biết. Khác với S. Freud và những nhà nghiên cứu theo làn sóng thứ nhất, thời thơ ấu của Alport không có những thể nghiệm chấn thương có thể trực tiếp hay gián tiếp gây ảnh hưởng đến sự hình thành nhân cách của người lớn. Có khả năng quan điểm xuất phát của ông không phải là vấn đề nhân cách và các trải nghiệm mà chỉ đơn thuần là sự quan tâm về mặt lý luận.

Một thời gian sau khi tốt nghiệp trường trung học và trước khi vào đại học tổng hợp, ông đi du lịch. Tại Viên, ông đã đến thăm S.Freud, người sau này có ảnh hưởng lớn đến cách hiểu nhân cách của ông. Khi người ta đưa ông vào phòng làm việc của nhà tư tưởng vĩ đại, Alport cảm thấy lúng túng và không biết nói gì. Cuối cùng ông kể một câu chuyện mà mình là nhân chứng về một cậu bé có dấu hiệu sợ bất kỳ sự bẩn thỉu nào. Sau khi nghe xong, S.Freud đã hỏi: "Cậu bé đó là anh phải không. S.Freud cho rằng Alport kể câu chuyện của mình cho ông nghe và nói về các xung đột sâu sắc của mình (Alport. 1968). Có lẽ câu hỏi của S.Freud khá sắc xảo. Theo đánh giá của S.Freud, Alport là người rất chỉnh tề, cụ thể, rành mạch và thích ngăn nắp, tức là có những đặc điểm điển hình của một nhân cách của những người bị những ý tưởng ám ảnh.

Alport bị choáng váng bởi câu hỏi của S.Freud. Nhiều năm sau ông viết "Sự đụng độ duy nhất của tôi với S. Freud là một trải nghiệm gây chấn thương" (Allport. 1967. tr 22). Theo ý kiến ông, Học thuyết phân tâm rõ ràng đã phóng đại vai trò của các lực lượng vô thức và động cơ gây thiệt hại cho yếu tố ý thức.

Alport đã cực tiểu hoá ảnh hưởng của vô thức đến sức khoẻ tâm lý của người lớn. Trong hành vi của người bình thường, những động cơ lý tính đóng vai trò chủ yếu và chỉ có những người rối loạn thần kinh mới sống phù hợp với các xung động vô thức. Ông không nhất trí với đánh giá của trường phái S.Freud về vai trò đặc biệt của những trải nghiệm thời ấu thơ trong sự phát triển những xung đột tâm lý ở người lớn. Người bình thường không chỉ sống với quá khứ mà sống bằng hiện tại và tương lai. Một điểm khác biệt nữa của Alport với Thuyết S.Freud chính thống là ở chỗ, ông thích nghiên cứu người lớn khoẻ mạnh, chứ không phải là bệnh nhân loạn thần kinh. Theo quan điểm của ông, giữa người loạn thần kinh và người khoẻ mạnh không có điểm gì chung và vì thế không có cơ sở để so sánh một cách chặt chẽ. Nhân cách con người là luôn độc đáo và vì thế không tồn tại bất kỳ quy luật tổng quát nào áp dụng được cho từng người. Alport đã từng giữ chức chủ tịch hội tâm lý học Mĩ và được hội này tặng huân chương vì những đóng góp vĩ đại cho sự nghiệp tâm lý học.

Nhân cách và động cơ

Theo Alport, hạt nhân của nhân cách là các động cơ hoạt động. Để giải thích tính chất của động cơ, ông đưa ra khái niệm tự trị chức năng, nghĩa là động cơ của người lớn, về chức năng không liên quan đến ấn tượng thời trẻ con. Động cơ hoạt động không phụ thuộc vào các hoàn cảnh ban đầu xuất hiện chúng. Điều đó có thể giải thích qua so sánh tương tự giữa cây và hạt giống. Sau khi cây đã lớn, về chức năng nó không phụ thuộc vào hoàn cảnh xuất hiện của mình trên thế giới này. Cũng như vậy; con người khi đã lớn tự mình chịu trách nhiệm về công việc, về hành vi của mình và không phụ thuộc vào những biến động thăng trầm của những năm ấu thơ.

Chẳng hạn, khi khởi nghiệp, chúng ta làm việc nhiều để kiếm đủ tiền và củng cố vị thế của mình. Cùng với thời gian, khi những nhiệm vụ này đã được giải quyết, có thể chúng ta vẫn làm việc như cũ, nhưng với lý do khác. Theo Alport, động cơ hành vi của người lớn không thể suy từ các ý định và các biểu tượng thời trẻ con. Những mục đích đó đã được quy định bởi những tình huống và ý định hiện thời.

Để nêu đặc điểm nhân cách con người, Alport đã sử dụng thuật ngữ La tinh Proprium có nghĩa là những đặc điểm "thuộc về, cố hữu". Nhân cách - đó là các đặc điểm cố hữu thuộc về mỗi người chúng ta. Nó bao hàm tất cả những nét độc đáo và chỉ của chúng ta, tạo ra một bộ phận quan trọng nhất của nhân cách. Proprium trong sự phát triển của mình, đã đi từ lứa tuổi trẻ em đến trạng thái người lớn qua 7 giai đoạn. Những giai đoạn này không có gì chung với các giai đoạn của S.Freud về sự phát triển tâm lý - tình dục. Ngược lại, sự phát triển dựa trên cơ sở các nhân tố xã hội và chủ yếu dựa vào sự thay đổi mối quan hệ tương hỗ với mẹ, tạo thành hạt nhân của Proprium. Lần đầu tiên, Alport bắt tay vào nghiên cứu trong lĩnh vực nhân cách khi đến Mĩ làm luận án tiến sỹ. Ông phân biệt các nét nhân cách chung có thể gặp ở đa số người và những nét nhân cách riêng chỉ thuộc về một người. Cả hai đều được nghiên cứu dựa trên cơ sở quan sát bề ngoài cho phép làm rõ hằng số ổn định và tính phổ biến trong hành vi. Ông nói về ba kiểu nét nhân cách sau:

1. Những nét nhân cách căn bản - xúc cảm, tình cảm tuân theo những nét nhân cách này điều khiển hành động hằng ngày của con người.

2. Nét nhân cách trung tâm - các kiểu hành vi chủ đạo, ví dụ như xâm kích hay tính đa sầu.

3. Những nét nhân cách thứ cấp biểu hiện không ổn định và không thường xuyên như là các nét tính cách khác.

Mặc dù có thế lực trong tâm lý học, nhưng lý thuyết nhân cách của Alport không được chứng minh bằng thực nghiệm, trước hết là do tính phức tạp của việc chuyển lý thuyết của ông sang dạng kiểm nghiệm được trong điều kiện thực nghiệm. Những nghiên cứu nổi tiếng như vậy, động chạm đến các hành vi biểu cảm: nét mặt, sắc thái, giọng nói, cử chỉ, phong cách hành vi - tất cả những gì có thể thông báo nhiều điều về nhân cách cho người quan sát có kinh nghiệm.

Lập trường của Alport nhấn mạnh tính độc đáo của nhân cách con người, cũng như tầm quan trọng của việc hiểu biết mục đích và kỳ vọng của nhân cách đã có ảnh hưởng đáng kể đến các quan điểm của Abraham Maslow; Kard.Roger và những đại diện khác của Tâm lý học nhân đạo: Các công trình của Alport về lý thuyết nhân cách đã đóng vai trò quan trọng trong việc khôi phục lại sự chú ý của các nhà khoa học đến đề tài này. Những tư tưởng của ông "Đã gây ấn tượng mạnh mẽ và tạo ra cú hích cho hàng loạt các công trình nghiên cứu lý luận và ứng dụng trong tâm lý học hiện đại".

Alport có phong cách viết hấp dẫn, các khái niệm cơ bản được trình bày rõ ràng và chính xác, dễ hiểu. Ông đã soạn thảo trắc nghiệm xác định sự ưa thích các giá trị và niềm tin của con người, trắc nghiệm đã chứng minh được tính hiệu lực của mình trong các nghiên cứu khoa học, tư vấn và lựa chọn

ứng cử viên cho chức vụ nào đó.

**** Henry Murray (1893-1988)***

Nếu thuyết nhân cách của Alport được xây dựng như là phản đề của tâm lý học S.Freud, thì hệ thống của Murray được gọi là Nhân cách học vẫn tiếp nối truyền thống cơ bản của Phân tâm cổ điển. Tuy nhiên, cũng giống như Alport, Murray thích xây dựng các kết luận của mình không dựa vào các quan sát lâm sàng mà vào các tư liệu từ các phòng thí nghiệm. Ông đã được đào tạo qua một lớp học về phân tâm. Nhưng ông không bao giờ tiến hành hoạt động điều trị. Ông thích làm việc với những người khoẻ mạnh- những sinh viên đại học tổng hợp Harvard. Theo quan điểm của ông, Học thuyết phân tâm là lý thuyết tâm lý học duy nhất cho phép nghiên cứu tâm lý con người trong tất cả tính phức tạp của nó và trong tương lai không xa, nó sẽ trở thành một môn học mẫu mực của chương trình giảng dạy đại học tổng hợp.

Thời ấu thơ của ông trải qua các sự kiện đáng nhớ. Ông bị chính mẹ mình từ bỏ và theo ông đây là nguyên nhân các con trầm cảm lặp đi lặp lại trong cả đời ông. Ông nhạy cảm và thông cảm với những nỗi đau của người khác. Phù hợp hoàn toàn với luận điểm của Adler về cảm giác yếu kém, ông bù trừ các yếu điểm về cơ thể (tính cẩu thả, không luyện tập thể thao) bằng các năng lực khác của mình.

Sau khi tốt nghiệp đại học y khoa thuộc đại học tổng hợp Côlombia, ông học nội trú bác sỹ phẫu thuật và sau khi tốt nghiệp đã nhận học vị chuyên ngành sinh học ở Cambrge - hiển nhiên đây không phải là con đường ngắn để cuối cùng ông trở thành nhà tâm lý học. Ông có đủ thời gian để thoả mãn những hứng thú khoa học rộng rãi của mình.

Murray chỉ có một lần vào một lớp tâm lý học, nhưng đến buổi thứ hai, theo lời ông, ông đã tìm cách ra ngoài (giáo sư giảng bài là Mustenberg). Nhiều năm sau đó, lớp tâm lý học tiếp theo đã là của ông. Ông say mê tâm lý học do ảnh hưởng của khủng hoảng cá nhân: ông đã mê một phụ nữ đã có chồng: Christian Morgan. Tuy nhiên ông không muốn bỏ vợ cũ của mình. Theo yêu cầu của Morgan ông đến Durich để nhờ K.Jung tư vấn.

Lúc bấy giờ K.Jung cũng đang ở trong tình huống tương tự. Jung cũng dan díu với một phụ nữ trẻ hơn ông rất nhiều nhưng vẫn tiếp tục sống với gia đình mình. K. Jung khuyên Murray không nên đau khổ và theo gương ông. Muray hiểu lời khuyên và tiếp tục ở trong hoàn cảnh đó gần 40 năm. Cuối cùng K. Jung không chỉ quyết định được chuyện riêng của Murray, mà còn lôi cuốn ông vào tâm lý học. K. Jung đã trình bày một cách trực quan cho Murray biết rằng tâm lý học, đặc biệt là lĩnh vực vô thức - có khả năng đưa ra lời giải cho mọi vấn đề đời sống.

Năm 1927 Murray đã đến bệnh viện tâm lý Harvard được thành lập để nghiên cứu vấn đề nhân cách. Toàn bộ đường công danh sau này của ông diễn ra ở đây, trừ thời kỳ 1941- 1945, khi ông tham gia chương trình đặc biệt, lãnh đạo các nghiên cứu chiến lược (tiền thân của CIA Mĩ). Trong khuôn khổ chương trình này, nghiệm thể được quan sát trong các tình huống Stress có thực khác nhau. Sau này, trên cơ sở đó ông đã soạn thảo hàng loạt trắc nghiệm đánh giá để chọn các ứng cử viên, mà hiện nay đang được sử dụng rộng rãi trong kinh doanh và quản lý nhà nước.

Do Murray có học vấn gốc là y học và sinh học nên không lấy gì làm lạ khi ông chủ yếu ưa thích các khía cạnh sinh lý của nhân cách con người. Với tư cách là luận điểm trung tâm, ông đưa ra luận đề về sự giải toả căng thẳng. Trong cách giải thích của ông, quá trình này có vai trò lớn hơn so với quan niệm của S.Freud. Cũng từ truyền thống S.Freud, ông đã vay mượn các luận điểm về vai trò của vô thức và ảnh hưởng của các thể nghiệm thời trẻ con đến hành vi người lớn. Trong hệ thống của

ông, có cả các khái niệm Cái ấy, Cái tôi, Cái siêu tôi nhưng có một vài thay đổi so với dạng chính thống của chúng (Murray. 1988).

Theo quan điểm của ông, Cái ấy chứa đựng trong mình những khuynh hướng mang tính bẩm sinh, xung động và là nhà cung cấp năng lượng cơ bản cho hoạt động của nhân cách, điều này hoàn toàn phù hợp với quan điểm của S. Freud. Tuy nhiên, cùng với khát vọng thoả mãn thô thiển, thì Cái ấy của Murray còn bao hàm khuynh hướng tích cực xã hội như sự cảm tình, sự đồng nhất hoá và tình yêu. Mặc dù một vài bộ phận của Cái ấy cần phải bị áp chế để phát triển bình thường, nhưng các bộ phận còn lại thì phải được bộc lộ hoàn toàn tự do. Trong sự kết hợp như vậy, có thể nhận thấy dấu vết arkhetiv của Jung, mà trong đó chứa các yếu tố mong muốn hay không mong muốn.

Cũng như trong công trình của các nhà S.Freud mới - Tâm lý học Cái tôi, ở Murray, Cái tôi đóng vai trò tích cực và quy định hành vi con người. Murray tin rằng, Cái tôi không chỉ thực hiện chức năng phục vụ trong quan hệ với chức năng của Cái ấy. Nhiệm vụ của Cái tôi là làm sao để kìm nén một số xung động và tạo điều kiện bộc lộ các xung động mong muốn khác trong thành phần của Cái ấy. Murray chấp nhận quan điểm S.Freud rằng, Cái siêu tôi là các giá trị văn hoá - xã hội được nhập tâm hoá và nhờ Cái siêu tôi, cá nhân coi hành vi của mình phù hợp hay không với các giá trị nào đó. Điểm bất đồng với S.Freud chỉ là quan niệm về cách thức hình thành Cái siêu tôi. Theo Murray, Cái siêu tôi được hình thành không chỉ do tác động của một phụ huynh, mà còn do ảnh hưởng của bạn bè, đồng chí, văn học, huyền thoại. Cái siêu tôi không kết thúc sự phát triển của mình vào lúc 5 tuổi mà thay đổi trong cả đời người.

Vấn đề động cơ chiếm vị trí trung tâm trong lý thuyết nhân cách Murray. Tuy nhiên cách phân loại nhu cầu của ông không có đóng góp gì lớn trong tâm lý học nhân cách. Theo quan điểm của ông, sự xuất hiện nhu cầu dẫn đến những thay đổi hoá học trong não và do tác động của chúng mà diễn ra hoạt động tư duy và tình cảm. Bất kỳ nhu cầu nào cũng gây ra trong cơ thể sự căng thẳng nhất định, mà việc giải toả nó chỉ bằng cách thoả mãn nhu cầu. Như vậy nhu cầu phóng ra các kiểu hành vi nhất định, mang lại sự thoả mãn cần tìm. Ông đã tính có gần 20 dạng nhu cầu trong đó có những nhu cầu như thành đạt (đạt được cái mong muốn), nhu cầu quan hệ thuộc vào một nhóm xã hội nhất định, nhu cầu thể hiện tính xâm kích, nhu cầu độc lập và khát vọng quyền lực. Cũng như S.Freud, Murray cho rằng trong sự phát triển của mình, nhân cách trải qua hàng loạt cấp độ. Trong từng giai đoạn, cái chủ đạo là cách thức đạt được sự thoả mãn. Các giai đoạn đã qua để lại dấu ấn trong nhân cách dưa dạng một tổ hợp nhất định - đó là con đường tác động bình thường của vô thức đến sự phát triển nhân cách. Tất cả các giai đoạn phát triển ở đây cũng giống như cách phân loại các giai đoạn phát triển tâm lý - tình dục của S. Freud:

1. Mặc cảm (phức hệ) đóng kín- sự tồn tại an toàn trong lòng mẹ.
2. Mặc cảm môi miệng - khoái cảm cảm tính nhận được từ mút.
3. Mặc cảm hậu môn- khoái cảm nhận được nhờ đại tiện.
4. Mặc cảm niệu đạo - khoái cảm nhận được do tiểu tiện.
5. Mặc cảm tình dục- khoái cảm nhận được từ hoạt động tình dục.

Theo ý kiến của Murray, mỗi người đều trải qua các giai đoạn phát triển nhân cách tương tự và không có điều gì là không bình thường trong các biểu hiện ở con người nếu chúng chưa vượt qua gianh giới hợp lý.

Trắc nghiệm tổng giác chủ đề.

Trắc nghiệm tổng giác chủ đề (TAT) được soạn thảo cũng với K.Morgan, mà cơ sở của nó là phân loại nhu cầu của Murray. Trong nhiều năm, người ta cho rằng vai trò chính trong việc xây dựng trắc nghiệm này thuộc về Murray còn Morgan chỉ là người giúp việc. Nhưng đến năm 1985 Murray tuyên bố rằng chính cô ta đã đóng vai trò chính, còn ý tưởng dẫn đến trắc nghiệm là do một nữ sinh viên gợi cho ông trong một buổi học. Ý tưởng về trắc nghiệm phóng chiếu dựa trên cách hiểu S.Freud coi phóng chiếu như là một trong những cơ chế tự vệ tâm lý, gán các xung động gây lo âu cho một người khác. Trong TAT nghiệm thể được đề nghị mô tả một số bức tranh không xác định (cấu trúc không rõ ràng). Ở đây, người ta cho rằng nghiệm thể chắc chắn phóng chiếu các xung động gây lo âu vào việc mô tả tình huống. Hiện nay TAT đã được sử dụng rộng rãi cả trong nghiên cứu lý thuyết về tâm lý học nhân cách, cả trong đánh giá đặc điểm nhân cách các ứng cử viên trong tuyển lựa người lao động.

Thuyết nhân cách của Murray tuy còn một vài luận điểm chưa được xác định về độ tin cậy, nhưng những nội dung chủ yếu của thuyết như nhu cầu lệ thuộc vào nhóm, nhu cầu thành đạt đã được khẳng định là đáng tin cậy về mặt thực nghiệm. Đồng thời đã làm phát sinh một làn sóng nghiên cứu vấn đề nhu cầu và phương pháp đánh giá định lượng những đặc điểm nhân cách trong tâm lý học.

Created by AM Word2CHM

2.3.4. Tâm lý học phân tích của Karl Jung

Chính S.Freud có thời gian đã coi Jung là con nuôi của ông và là người kế tục phong trào phân tâm. S.Freud thường gọi ông là "Người kế tục và thừa kế địa vị của mình". Sau khi tình bạn của họ tan vỡ hoàn toàn vào năm 1914, Jung bắt đầu khuynh hướng Tâm lý học phân tích riêng của mình, như ông đã gọi, nó hoàn toàn đối lập với hệ thống lý luận của S. Freud.

Karl Jung (1875-1961) sinh ra và lớn lên ở một làng nhỏ phía bắc Thụy Sĩ, gần Thác Rêin nổi tiếng. Theo sự thừa nhận của chính ông, những năm tháng tuổi thơ của ông đầy cảm giác cô đơn, không có sự thông cảm và hạnh phúc (Jung. 1961). Cha ông là người sùng đạo, nhưng cuối cùng bị mất đức tin, luôn buồn bã và liên tục thay đổi tâm trạng. Mẹ bị những rối loạn cảm xúc và có những hành vi không ổn định. Bà hoàn toàn có thể ngay lập tức biến đổi từ một người nội trợ mãn nguyện với cuộc sống, thành một người lẩn thẩn, tự lẩm bẩm cái gì đó khó hiểu. Dễ hiểu rằng gia đình như vậy là không hạnh phúc. Từ khi còn rất nhỏ Jung đã học được cách không tin tưởng tuyệt đối vào ai trong cha mẹ mình, và sau đó không tin cả thế giới bên ngoài nói chung. Thay vào đó ông đã chú ý tới thế giới bên trong. Chính thế giới của những giấc mơ, ảo tưởng và những tưởng tượng, thế giới vô thức, chứ không phải là thế giới hợp lý của ý thức, đã trở thành những sự kiện chủ yếu trong năm tháng tuổi thơ của ông, và sau đó là cả cuộc đời ông

Trong những giai đoạn khủng hoảng của cuộc đời, Jung luôn không chỉ quan tâm đến những lý lẽ của lý trí mà chủ yếu là tiếng nói của tiềm thức, thể hiện trong những giấc mơ. Khi chuẩn bị vào đại học tổng hợp, ông đã nằm mơ và điều này đóng vai trò quan trọng trong việc xác định số phận của ông. Ông mơ thấy mình đang đào bới từ dưới đất lên những bộ xương của động vật từ thời tiền sử.

K.Jung vào học đại học tổng hợp tại thành phố Bazel (Thụy Sĩ) và tốt nghiệp vào năm 1900 chuyên ngành y. Ông quan tâm nghiên cứu tâm thần học và nơi làm việc đầu tiên của ông là bệnh xá dành cho các bệnh nhân tâm thần ở Surikh. Giám đốc bệnh xá lúc đó là Evghenhi Bleuler rất nổi tiếng với những công trình về bệnh tâm thần phân liệt. Vào năm 1905 Jung được mời dạy một khoá về tâm thần học tại đại học tổng hợp Diurich, nhưng sau một thời gian ngắn ông đã từ chối lời mời để tập trung cho những nghiên cứu khoa học và thực hành điều trị của mình.

Trong các buổi điều trị, khác với J.Freud, K.Jung không bao giờ bắt các bệnh nhân nằm ở đi văng, xin lưu ý rằng, ông không có ý định cho một ai đó lên giường nằm ngay. Thay vào đó Jung để bệnh nhân ngồi trong một chiếc ghế mềm dễ chịu, đối diện với mình. Một lần, ông còn tiến hành điều trị trên một chiếc thuyền buồm chạy quanh hồ. Đôi khi ông khẽ hát trong khi điều trị, và thỉnh thoảng còn cố tình tỏ ra thô lỗ. Có lần ông tuyên bố với một bệnh nhân, đã đến đúng giờ hẹn từ trước: "Không, không, hôm nay tôi không thể gặp ai nữa. Ông hãy quay về nhà và hãy tự điều trị hôm nay".

Lần đầu tiên K.Jung làm quen với các tư tưởng của S. Freud vào năm 1900, khi đọc tác phẩm "Giải thích những giấc mơ". Ông đã đánh giá cuốn sách như một kiệt tác thực sự. Vào năm 1906 giữa ông và Freud bắt đầu có sự trao đổi thư từ và sau một năm ông đã đến chỗ Freud ở Viên. Trong cuộc

gặp đầu tiên này, họ đã nói chuyện rất tâm đầu ý hợp suốt 13 giờ. Sau đó mối cảm tình này chuyển thành tình bạn vong niên và dần chuyển sang một quan hệ tương tự như cha con. Năm 1909 K. Jung tháp tùng Freud sang Mĩ. Ở đó, cũng như Freud, ông đã giảng một số bài.

Khác với phần lớn học trò của Freud, đến với gia đình phân tâm ngay sau khi tốt nghiệp đại học tổng hợp hoặc đại học y khoa, trước khi gặp S. Freud, K. Jung đã là một chuyên gia. Có lẽ chính vì thế mà ông tỏ ra ít có ấn tượng, ít chịu ảnh hưởng bởi ám thị và sức ép của uy tín, so với các nhà phân tâm trẻ. Một thời gian Jung thực sự là học trò của Freud, nhưng chưa bao giờ là một môn sinh mù quáng trong suy nghĩ của ông. Khi viết cuốn sách "Tâm lý học vô thức", Jung đã đắn đo rất lâu, liệu có nên xuất bản nó hay không. Vì cuốn sách được viết theo quan điểm khác cơ bản so với luận điểm cơ sở của hệ thống lý luận phân tâm Freud. Nêu cuốn sách được xuất bản, sẽ không tránh khỏi ảnh hưởng xấu đến những mối quan hệ của ông với Freud. Sự do dự đó kéo dài trong vài tháng, đủ thấy những e ngại của ông rất sâu sắc. Nhưng cuối cùng thì cuốn sách cũng được xuất bản và điều không tránh khỏi đã xảy ra.

Vào năm 1911, theo yêu cầu của Freud và trong sự phản đối công khai từ phía Hội tâm thần học Viên, Jung trở thành vị chủ tịch đầu tiên của Hội Phân tâm học Quốc tế. S.Freud lo ngại rằng Chủ nghĩa bài Do thái sẽ gây trở ngại cho sự phát triển của phong trào phân tâm, nêu chủ tịch của hội là người Do thái. Những nhà phân tâm thành phố Viên - phần lớn là người Do thái không có cảm tình và không tin tưởng kẻ chơi trội người Thụy Sĩ và là con cưng của S.Freud. Vị trí lãnh đạo (nguyên lão) trong phong trào phải thuộc về họ và chỉ có họ. Ngoài ra họ còn nghi ngờ chính Jung cũng có tư tưởng bài Do thái.

Ngay sau các sự kiện đó, tình bạn của ông với Freud đã có những rạn nứt đầu tiên và đến năm 1912 họ hoàn toàn cắt đứt các mối quan hệ cá nhân. Vào năm 1914 Jung xin từ chức Chủ tịch và ra khỏi Hội.

Vào năm 38 tuổi, Jung đã phải đối mặt với những vấn đề nghiêm trọng về xúc cảm. Tình trạng đó kéo dài trong 3 năm. Điều thú vị là S. Freud thi ở độ tuổi này cũng đã trải qua tình huống tương tự. Cho rằng đơn giản là mình bi điên, K. Jung không thể làm bất cứ một công việc trí óc nào, thậm chí không thể đọc các tài liệu khoa học. Tuy nhiên, đáng chú ý là thậm chí trong giai đoạn này ông vẫn không dừng các buổi điều trị cho bệnh nhân.

Ông đã vượt qua khủng hoảng cũng chính bằng phương pháp mà Freud đã làm với bản thân ông: đối mặt trực tiếp với vô thức của mình. Tuy nhiên, khác với Freud, Jung đã không phân tích một cách hệ thống các giấc mơ của chính mình, ông chỉ theo dõi chính những xung năng vô thức, chúng được bộc lộ cho ông biệt trong những giấc mơ và huyễn tưởng. Cũng như S.Freud, giai đoạn này đối với Jung là giai đoạn hoạt động sáng tạo, mang lại hiệu xuất cao hơn. Chính trong thời gian này, những cơ sở của học thuyết nhân cách của ông đã được định hình.

Do ảnh hưởng của mối quan tâm từ lâu đến những chuyện thần thoại, vào những năm 20 Jung đã tham gia các cuộc thám hiểm ở châu Phi, nghiên cứu đặc điểm của các nô lệ những người không biết chữ. Vào năm 1932 ông được mời làm giáo sư của trường đại học tổng hợp liên bang thành phố Diurich. Ông giữ cương vị này đến tận năm 1942 và từ chức cho vì lý do sức khoẻ suy yếu nghiêm trọng. Bộ môn tâm lý học ở đại học tổng hợp Bazel đã được thành lập dành riêng cho ông và ông lãnh đạo nó chỉ vẻn vẹn trong một năm rồi cũng phải từ chức vì lý do tương tự. Tuy nhiên ông vẫn là một nhà nghiên cứu tích cực đến tuổi 86, làm mọi người kinh ngạc bởi sự phong phú, đa dạng của những tác phẩm đã xuất bản.

**** Tâm lý học phân tích***

Những khác biệt chính giữa Tâm lý học phân tích của Jung với Phân tâm học của Freud liên quan tới vấn đề về bản chất của Libido. Nếu Freud mô tả tính chất Libido chủ yếu bằng các thuật ngữ của lĩnh vực tính dục, thì đối với Jung đó là năng lượng sống nói chung, trong đó tính dục chỉ là một trong những thành tố. Theo Jung, năng lượng sống cơ sở Libido được thể hiện trong sự trưởng thành và sinh sôi, cũng như trong các dạng hoạt động khác - phụ thuộc vào điều gì trong thời điểm nhất định là quan trọng hơn cả đối với một người cụ thể.

Jung phản đối khái niệm mặc cảm Oedipus của Freud. Ông giải thích sự quyến luyến của đứa trẻ đối với mẹ thuần tuý bởi những nhu cầu của nó và khả năng đáp ứng của người mẹ. Tuỳ theo mức độ trưởng thành của đứa trẻ, ở nó sẽ xuất hiện những nhu cầu tính dục, được đặt vào những nhu cầu chủ đạo về thức ăn trước kia. Jung đã đưa ra giả định rằng, năng lượng Libido có những hình thức tính dục khác giới chỉ trong thời kỳ dậy thì. Ông không phủ nhận hoàn toàn sự hiện hữu của các động lực tính dục ở lứa tuổi trẻ em, tuy nhiên nó chỉ là một trong nhiều ham muốn tâm lý.

Kinh nghiệm sống của Jung đã để lại dấu ấn quan trọng trong quan điểm của ông. Jung đã không sử dụng khái niệm mặc cảm Oedipus, bởi vì kinh nghiệm đó không có trong những trải nghiệm thơ ấu của chính ông. Ông có nhận xét không tốt về mẹ mình, một người đàn bà quá béo và không hấp dẫn. Vì thế ông không thể hiểu, trên cơ sở nào Freud đã khẳng định dường như là mỗi đứa bé trai lúc nhỏ đều có trải nghiệm ham muốn tình dục với mẹ mình.

Khác với Freud, cuộc sống cá nhân của Jung không có bất kỳ vấn đề lớn liên quan tới lĩnh vực tình dục. Ông cũng không phải làm bất cứ việc gì để hạn chế tình dục của mình. Trên thực tế Jung đã có quan hệ tình dục với các nữ bệnh nhân và với học trò. "Đối với Jung, người hoàn toàn tự do và rất tích cực đáp ứng những nhu cầu tình dục của mình, tình dục nói chung có vai trò không đáng kể trong việc tìm hiểu động cơ của con người. Còn đối với Freud, người luôn bị dày vò vì những mong muốn bị kìm nén và không được thực hiện của chính mình, thì ngược lại, tình dục chiếm vị trí trung tâm" (Schultz. 1990. Tr.148).

Còn một khác biệt cơ bản nữa giữa Jung và Freud liên quan đến quan niệm về khuynh hướng của các lực quy định nhân cách con người. Theo Freud, con người là sản phẩm của các trải nghiệm thơ ấu của mình. Còn đối với Jung, con người được quy định không chỉ bởi quá khứ, mà còn bởi cả những mục đích, những mong đợi và hy vọng vào tương lai của mình. Theo ông, sự hình thành nhân cách hoàn toàn chưa được hoàn tất vào lúc 5 tuổi. Con người có thể thay đổi trong suốt cả cuộc đời mình.

Khác biệt thứ ba giữa Freud và Jung ở chỗ, Jung đã cố gắng thâm nhập vào thế giới vô thức sâu hơn so với Freud. Ông đã bổ sung thêm một chiều đo nữa trong việc tìm hiểu vô thức: kinh nghiệm bẩm sinh của loài người như của một chủng loại được họ thừa hưởng từ những tổ tiên động vật của mình, từ đó ông đi đến khái niệm vô thức tập thể.

**** Vô thức tập thể***

Vô thức cá nhân - là lĩnh vực vô thức, chứa đựng các cấu trúc mà trước kia đã ở cấp độ ý thức, nhưng sau đó bị lãng quên hay bị chèn ép.

Vô thức tập thể - là cấp độ sâu hơn của hành động tâm lý, chứa đựng kinh nghiệm bẩm sinh của các thế hệ trước, cũng như của những tổ tiên động vật.

Jung phân biệt 2 cấp độ của vô thức. Trực tiếp dưới cấp độ ý thức là vô thức cá nhân, tạo nên từ tất cả những hồi ức, các xung năng và những dục vọng, những kinh nghiệm cá nhân khác, bị chèn ép

hay đơn giản là bị lãng quên. Cấp độ đó của vô thức không sâu lắm và những sự kiện trong đó có thể dễ dàng được tái hiện trong ý thức.

Nội dung của vô thức cá nhân được tạo thành các nhóm theo các tổ hợp mang tính chủ đề nhất định: xúc cảm, hồi ức, dục vọng và những cái tương tự như vậy. Các tổ hợp đó biểu hiện trong ý thức dưới dạng các ý tưởng chủ đạo nhất định - những ý tưởng sức mạnh hay ý tưởng tự ty và những ý tưởng này ảnh hưởng lên hành vi. Tổ hợp biểu hiện tương tự như một nhân cách nhỏ bên trong nhân cách con người như một thể thống nhất.

Bên dưới tầng vô thức cá nhân có cấp độ sâu hơn - vô thức tập thể, cá nhân không biết được và chứa đựng trong đó kinh nghiệm được tích luỹ từ các thế hệ trước, bao hàm cả của các tổ tiên động vật. Vô thức tập thể chứa đựng kinh nghiệm xúc cảm tổng quát và tạo ra cơ sở nhân cách con người. Điều quan trọng cần lưu ý rằng, kinh nghiệm nằm trong vô thức tập thể là cái vô thức thực sự. Chúng ta không thể nhận thức được nó bằng cách hồi tưởng, như là điều có thể làm được với nội dung của vô thức cá nhân.

**** Các hình thái tiền sử (arhhetip)***

Những xu hướng bẩm sinh bên trong vô thức tập thể được gọi là những arkhetip (hình thái tiền sử), là những yếu tố quy định bên trong của đời sống tâm lý con người. Chúng hướng những hành động của con người theo một hướng nhất định, có cái gì đó giống với cách mà trong những tình huống tương tự những tổ tiên động vật của chúng ta đã làm. Những arkhetip biểu hiện trong ý thức dưới dạng các cảm xúc và một số hiện tượng tâm lý khác. Chúng thường liên quan đến những thời khắc cực kỳ quan trọng của kinh nghiệm sống, như sự sinh và tử, những giai đoạn chủ yếu của cuộc đời (tuổi thơ, tuổi trẻ), cũng như với phản ứng đối với mọi nguy hiểm đe doạ tính mạng.

Jung đã nghiên cứu truyện thần thoại và sự sáng tạo nghệ thuật của hàng loạt nền văn minh cổ xưa. Ông phát hiện ra trong cơ sở của chúng có những biểu tượng mang tính hình thái tiền sử. Hoá ra là đã tồn tại một số lượng đáng kể những biểu tượng kiểu đó, chúng vốn có trong tất cả các nền văn hoá cổ, thậm chí chúng được phân bố trong không gian và thời gian, đến nỗi mối liên hệ trực tiếp giữa chúng rõ ràng là không thể có. Ông cũng đã khám phá ra được, trong các giấc mơ của bệnh nhân có cái gì đó mà ông cho là dấu vết của những biểu tượng (tượng trưng) tương tự. Điều đó càng làm Jung trung thành hơn với ý tưởng vô thức tập thể của mình.

Bốn hình thái tiền sử như vậy hay gặp hơn cả - đó là người (person), vật và vật linh, cái bóng và "cái tôi".

Person - đó chính là cái mặt nạ mỗi chúng ta đều đeo khi giao tiếp với người khác. Nó biến chúng ta thành những người như chúng ta muốn để cộng đồng chấp nhận ta. Person có thể không trùng hợp với nhân cách thực sự của cá nhân. Khái niệm person của Jung tương tự như khái niệm hành vi theo vai trong xã hội học, khi chúng ta hành động đúng như ta giả định, những người khác mong đợi để chúng ta hành động trong tình huống thế này hay thế khác.

"Con vật và vật linh" (Anima và Animus) phản ánh giả định của Jung rằng, mỗi người mang trong mình những đặc điểm tâm lý nhất định của giới đối lập. Anima phản ánh những nét nữ tính trong tính cách đàn ông, còn Animus phản ánh những nét nam tính trong tính cách phụ nữ. Cũng như phần lớn các arkhetip khác, cặp này lấy sự khởi đầu trong các lớp sâu hơn, sơ khai hơn cả của kinh nghiệm của các tổ tiên của con người, khi đàn ông và đàn bà đã học được những khuynh hướng hành vi và xúc cảm nhất định của giới đối lập.

Cái bóng - là mặt trái tối tăm của "cái tôi". Nó ăn sâu hơn cả vào quá khứ động vật của con

người. Jung đã coi nó là di sản đặc thù của những hình thức thấp nhất của cuộc sống. Cái bóng là tập hợp tất cả những dục vọng và những hành vi bất thường, điên rồ, mê muội và hoàn toàn không thể chấp nhận được của chúng ta. Jung đã viết rằng,"cái bóng" xô đẩy chúng ta thực hiện những việc gì đó, mà trong trạng thái bình thường chúng ta không bao giờ cho phép mình làm. Khi với ta xảy ra điều gì đó tương tự, chúng ta có khuynh hướng giải thích sự việc diễn ra bằng chính cái điều gì đó đang xảy ra với ta. "Điều gì đó" này chính là "cái bóng", phần sơ khai hơn cả của bản chất của chúng ta. Tuy nhiên, cái bóng cũng có mặt tích cực của mình. Cái bóng nguồn gốc của tính tự phát, cảm hứng sáng tạo, những linh cảm bất ngờ và những xúc cảm sâu sắc, thiếu nó thì không thể có một cuộc sống con người bình thường với đầy đủ giá trị.

Theo Jung "cái tôi" là arkhetip quan trọng hơn cả. Khi kết hợp và thích ứng tất cả các khía cạnh của vô thức, cái tôi tạo ra sự thống nhất và ổn định của nhân cách. Như vậy, nhiệm vụ của "cái tôi" - liên kết những tiểu cấu trúc khác nhau của nhân cách. Jung đã so sánh "cái tôi" với khí thế hay khát vọng hướng tới sự tự thể hiện, một điều quy định tính hài hoà và tính chỉnh thể, sự bộc lộ đầy đủ nhất những khả năng của nhân cách.

Theo quan điểm của ông, sự tự thể hiện chỉ có thể đạt được ở lứa tuổi trung niên, vì thế lứa tuổi này (từ 35-40) được Jung xem như một thời kỳ khủng hoảng đối với sự phát triển nhân cách - là giới hạn, ở đó nhân cách chịu những sự cải tổ bổ ích và sâu sắc. Trong quan điểm của Jung cũng có thể nhận ra các chi tiết mang tính tự thuật: Chính vào lứa tuổi này bản thân Jung đã có thể đạt được sự toàn vẹn của "cái tôi" của mình sau khi vượt qua sự khủng hoảng do rối nhiễu thần kinh. Như vậy, đối với Jung, giai đoạn quan trọng nhất của sự phát triển nhân cách tuyệt đối không phải là lứa tuổi trẻ em, như Freud khẳng định, mà ngược lại, là những năm tháng trưởng thành, khi chính con người vượt qua sự khủng hoảng tinh thần và đã có thể khắc phục được nó.

**** Người hướng nội và hướng ngoại***

Những khái niệm của Jung về hướng nội và hướng ngoại ngày nay đã rất phổ biến. Người hướng ngoại - đó là những người hướng Libido (năng lượng sống) nói chung vào những sự kiện bên ngoài và những người khác. Những người kiểu đó thường dễ bị tác động của ngoại cảnh, dễ dàng thích ứng với cộng đồng, trong đó họ sinh sống, và tự tin trong nhiều tình huống khác nhau. Ở những người hướng nội Libido được hướng vào thế giới bên trong. Họ có khuynh hướng suy tưởng, nội quan, ít bị ảnh hưởng bên ngoài, kém tự tin hơn trong các mối quan hệ qua lại với những người khác và thế giới bên ngoài, so với những người hướng ngoại. Thông thường trong mỗi con người, những dạng đối cực như vậy tồn tại cùng nhau, trong trường hợp điển hình, một trong hai cực sẽ chiếm ưu thế, tạo ra kiểu người hướng nội hay hướng ngoại. Tuy vậy, ở mức độ nhất định, kiểu phản ứng chiếm ưu thế phụ thuộc vào tình huống. Ví dụ, thông thường một người hướng nội có thể trở nên tương đối linh hoạt về mặt xã hội trong tình huống động chạm đến những quyền lợi của anh ta.

**** Các kiểu tâm lý***

Các kiểu tâm lý- các kiểu nhân cách được tách ra trên cơ sở kết hợp các cách tiếp cận tâm lý và các chức năng.

Theo lý thuyết của Jung, tất cả khác biệt về nhân cách thể hiện trong 4 một chức năng chủ yếu: tư duy, cảm giác, xúc giác và linh cảm. Nhờ sự trợ giúp của chúng mà con người có thể định hướng được trong thế giới khách quan bên ngoài, cũng như trong thế giới chủ quan. Tư duy là quá trình mang tính khái niệm hoá, dẫn đến sự nhận thức ý nghĩa và hiểu biết cảm giác - đó là quá trình mang tính chủ quan ước lượng và đánh giá. Xúc giác tạo nên sự tri giác có ý thức các đối tượng vật lý, còn linh cảm

bao hàm trong mình sự tri giác ở cấp độ vô thức.

Jung cho rằng tư duy và cảm giác tạo nên cấp độ hợp lý của sự tri giác thế giới, bởi vì chúng bao hàm trong mình những xét đoán mang tính nguyên nhân. Còn xúc giác và linh cảm thì ngược lại, là cấp độ phi lí tính, bởi vì không đòi hỏi việc sử dụng khái niệm nguyên nhân. Bên trong mỗi cặp chức năng đó chỉ có một chức năng có thể chiếm ưu thế trong một thời điểm riêng biệt. Chức năng chiếm ưu thế như vậy trong sự kết hợp với khuynh hướng tâm lý này hay khác (hướng nội - hướng ngoại) tạo thành 8 hình thái tâm lý (ví dụ, kiểu hướng ngoại suy tư, hay kiểu hướng nội trực giác).

**** Trắc nghiệm liên tưởng - từ ngữ***

Ý tưởng về trắc nghiệm liên tưởng - từ ngữ xuất hiện trong Jung sau khi một trong số các cộng sự đã kể cho ông về những thí nghiệm liên tưởng của W. Wundt. Trắc nghiệm này của Jung thể hiện như sau: nhà phân tâm học đọc một loạt từ nọ nối tiếp từ kia cho bệnh nhân. Để trả lời cho mỗi từ, bệnh nhân cần phải nói ngay ra điều gì vừa xuất hiện trong đầu. Đồng thời những chỉ số như thời gian phản ứng, sự thay đổi nhịp thở, tính dẫn điện của da và tất cả những tham số khác có thể minh chứng về sự phản ứng xúc cảm của bệnh nhân. Nếu phản ứng đối với từ này hay từ kia đòi hỏi quá nhiều thời gian; dẫn đến sự biến đổi nhịp thở hay điện trở của da, ta có thể đưa ra kết luận về việc có những vấn đề xúc cảm nhất định dưới ý thức, liên quan với từ được đưa ra hay với câu trả lời có thể có.

Jung đã sử dụng trắc nghiệm liên tưởng - từ ngữ với tư cách là công cụ kiểm tra sự lừa dối và thậm chí bằng cách đó đã vạch mặt 2 tên tội phạm bị buộc tội ăn trộm. Trong vòng nhiều năm, các nhà khoa học cho rằng chính Jung là người đầu tiên áp dụng các phương tiện kỹ thuật để xác định tội lỗi của kẻ bị tình nghi. Tuy nhiên, gần đây những tư liệu được khám phá cho thấy rằng trước Jung vài tuần một đại diện nổi tiếng của trường phái tâm lý học Gestalt- M.Wertheimer cũng đã đưa ra những ý tưởng tương tự như vậy.

Các ý tưởng của Jung có tác động đáng kể đến những lĩnh vực rộng lớn của tôn giáo, lịch sử, nghệ thuật và văn học. Nhiều nhà lịch sử, thần học và các nhà văn đã tìm thấy trong các tác phẩm của ông nguồn cảm hứng. Tuy nhiên, nhìn chung tâm lý học khoa học đã xem thường Tâm lý học phân tích của ông. Nhiều cuốn sách của ông cũng không được dịch sang tiếng Anh mãi đến tận những năm 60 thế kỷ XX. Văn phong tương đối phức tạp, khó hiểu đã gây trở ngại đáng kể cho việc lĩnh hội một cách chi tiết các phẩm của ông. "Khác với Freud, Jung không bao giờ viết lời tựa hay phần tổng kết. Chính vì thế ông ta không có những tác phẩm có tính chất khái quát. Mặc dù ông cũng là một tác giả tương đối có nhiều tác phẩm, nhưng tất cả di sản của ông ít tính hệ thống".

Sự coi thường của ông đối với những phương pháp khoa học truyền thống là sự thách thức đối với nhiều nhà tâm lý thực nghiệm. Đối với họ, các học thuyết của Jung với nền tảng tôn giáo và thần bí của chúng khó được chấp nhận hơn, thậm chí còn ít tính khoa học hơn so với quan điểm của Freud. Nhìn chung, các chỉ trích liên quan đến tính không được kiểm chứng bằng thực nghiệm của hệ thống lý luận của Freud cũng có thể phù hợp với các tác phẩm của Jung. Cũng như S.Freud, K.Jung dựa trên những quan sát và luận giải lâm sàng nhiều hơn là vào thực nghiệm được kiểm soát.

Việc phân biệt 8 hình thái tâm lý nhân cách của Jung làm nảy sinh hàng loạt các nghiên cứu khá lý thú. Đáng quan tâm đặc biệt là cái gọi là chỉ báo các kiểu nhân cách của trắc nghiệm Maiers - Briggs hướng vào việc đo lường các đặc điểm của các kiểu tâm lý của nhân cách. Trắc nghiệm này đã được Catarina Briggs Izabel và Briggs Maiers đưa ra vào những năm 20. Cùng với thời gian, nó đã trở thành một trong những trắc nghiệm nhân cách phổ biến nhất, đặc biệt là cho các mục đích thực tiễn; để đo các đặc điểm nhân cách trong khi tuyển dụng lao động.

Việc chia ra thành các kiểu người hướng nội, hướng ngoại đã cổ vũ nhà tâm lý học Anh Gans Eyzenk hoàn thiện. Bản danh mục các đặc điểm nhân cách của Modsli, cũng được dùng để đo lường 2 đặc điểm này. Các nghiên cứu thực nghiệm có sử dụng Test này cho thấy rằng, ít nhất có một số khái niệm của Jung được kiểm chứng bằng thực nghiệm. Tuy nhiên, cũng như trường hợp với các tư tưởng của Freud, nhìn chung phần lớn lý thuyết của Jung (khái niệm về mặc cảm tự ty, về các arkhetip và vô thức tập thể) tỏ ra không bị lệ thuộc vào sự nghiên cứu khoa học.

Trắc nghiệm liên tưởng từ ngữ trong thời gian hiện nay là một trong những kỹ thuật phóng chiếu mẫu mực. Chính nhờ nó đã xuất hiện một phương pháp nổi tiếng là trắc nghiệm những vết mực loang của Rorsach. Trong khái niệm tự thể hiện của cá nhân, không thể không nhận thấy đó là sự báo trước nhất định trong quan điểm của Abraham Maslow và toàn bộ trường phái tâm lý học nhân văn. Giả thiết của Jung cho rằng chính lứa tuổi trung niên là lứa tuổi khủng hoảng đối với sự phát triển nhân cách, đã được Maslow, Eric Ericson và toàn bộ nền tâm lý học nhân cách hiện đại chấp nhận.

Mặc dù có những đóng góp to lớn, nhưng đại bộ phận các tác phẩm của Jung không được sự thừa nhận rộng rãi trong tâm lý học. Tiếng tăm đáng kể của những tư tưởng của ông chỉ nhận được vào những những năm 70 - 80 thế kỷ XX, chủ yếu nhờ vào sắc thái huyền bí của chúng.

Created by AM Word2CHM

2.3.5. Các học thuyết phân tích tâm lý - xã hội của Alfred Adler và Karen Horney

Những quan điểm của S.Freud chịu sự tác động đáng kể của cách tiếp cận máy móc và thực chứng, thống trị trong khoa học vào cuối thế kỷ XIX. Tuy nhiên, đến nửa cuối thế kỷ XX trong nhận thức khoa học đã xuất hiện những cách nhìn khác về bản chất con người, không liên quan trực tiếp tới vật lý hay sinh vật học. Ví dụ, những thành tựu của nhân chủng học, xã hội học và tâm lý xã hội đã đưa ra hình tượng con người khác căn bản như là sản phẩm của sự tác động của những động lực và những chế độ xã hội. Vì vậy, cần nghiên cứu con người chủ yếu nhờ các phương pháp khoa học xã hội chứ không phải là của khoa học sinh học.

Tuỳ theo mức độ xuất hiện những nghiên cứu mới về nhân chủng học về các nền văn hoá khác nhau đã trở nên rõ ràng rằng, một số những triệu chứng nhiễu tâm và điều kiêng kỵ, mà Freud coi là có tính phổ biến, trên thực tế chỉ hiện diện ở một số nền văn hoá. (ví dụ, hoàn toàn không phải tất cả các nền văn hoá đều có sự cấm kỵ đối với việc loạn luân). Sau này các nhà xã hội học và tâm lý học ngày càng tiến dần tới kết luận rằng, hành vi của con người được quy định không chỉ bởi các nhu cầu sinh học, mà còn bởi các điều kiện sống xã hội của nó.

Tinh thần trí tuệ thời đại đòi hỏi những cách tiếp cận mới để hiểu bản chất con người, tuy nhiên Freud đã khiến nhiều người ủng hộ phải thất vọng, vẫn tiếp tục khăng khăng bảo vệ luận điểm về quyết định luận sinh học của nhân cách. Thế hệ mới các nhà phân tâm ít gắn bó với những truyền thống hơn, dần dần xa rời Phân tâm học chính thống và nhích dần về phía những khoa học xã hội. Quan niệm của họ cho rằng nhân cách trước hết là kết quả của tác động của những hoàn cảnh sống, chứ không phải của những yếu tố sinh học, phù hợp hơn với tâm trạng chung trong nền văn hoá và khoa học thế giới. Những quan điểm như vậy đã đưa ra bức tranh lạc quan hơn về bản chất của con người, so với hệ thống Freud.

Chúng ta sẽ xem xét thêm những quan điểm của hai "kẻ đào ngũ" của Phân tâm học, đã xây dựng những học thuyết của riêng mình mang sắc thái tâm lý - xã hội: Alfred Adler và Karen Horney. Trong khuôn khổ của quan điểm này, hành vi con người được xác định chủ yếu không phải bởi những yếu tố sinh học, mà bởi những mối quan hệ liên nhân cách mà con người tham gia vào, đặc biệt là vào những năm tháng tuổi thơ.

**** Alfred Adler (1870-1937)***

Adler thường được coi là người đầu tiên sáng lập hình thức phân tâm tâm lý - xã hội, vì ông đã từ bỏ cộng đồng Phân tâm học ngay từ năm 1911. Trong khuynh hướng do ông xây dựng, vai trò chủ yếu thuộc về các yếu tố xã hội.

Alfred Adler sinh ra trong một gia đình khá giả tại một thành phố nhỏ ngoại ô Viên. Những năm tháng tuổi thơ của ông được đặc trưng bởi những căn bệnh thường xuyên, lòng hận thù đối với người anh trai và hoàn toàn không được chấp nhận từ phía người mẹ. Ông cảm thấy gần gũi với bố nhiều hơn là với mẹ, chính vì thế, cũng như Jung, sau đó ông không chấp nhận khái niệm mặc cảm

Oedipus của Freud, bởi vì chính ông thời bé đã không trải nghiệm nó. Khi còn bé ông đã mất rất nhiều công sức để giành được sự thừa nhận và sự nổi tiếng trong đám trẻ cùng lứa. Khi lớn hơn, ông đã tự đánh giá rất cao bà cũng đã được những người xung quanh đánh giá xứng đáng, điều mà ông đã không có được trong chính gia đình của mình.

Ban đầu Adler là một học sinh yếu kém tới mức mà, theo ý kiến của thầy giáo, trong tương lai ông chỉ có thể hy vọng làm thợ đánh giày. Tuy nhiên, nhờ sự cần mẫn và kiên trì, ông đã trở thành một trong những học sinh đứng đầu của lớp ông đã có thể khắc phục rất nhiều khiếm khuyết về kiến thức và xã hội và nhưng mặc cảm của mình, vì thế tự mình ông hoàn toàn có thể được coi là bằng chứng mang tính hợp tuyển của chính lý thuyết của bản thân được ông xây dựng sau này. Trong sự phát triển nhân cách, sự bù trừ của những điểm yếu và những khiếm khuyết cá nhân có vai trò quan trọng. Cảm giác tự ty, là cơ sở của hệ thống lý luận của ông là di sản trực tiếp của những năm tháng tuổi thơ, đã được chính Adler sẵn sàng thừa nhận.

Khi lên bốn tuổi, khó khăn lắm mới thoát khỏi sự đe doạ đến tính mạng của căn bệnh viêm phổi, Adler đã quyết định sẽ trở thành bác sỹ. Ông đã theo học ngành y và nhận được học vị khoa học đầu tiên của mình tại trường đại học tổng hợp Viên vào năm 1895. Sau khi được phân vào học nhãn khoa và trải qua đợt thực tập về y học đại cương, ông đã chuyển sang nghiên cứu tâm thần học. Vào năm 1902, Adler đã tham gia vào những hội nghị hàng tuần của nhóm thảo luận về phân tâm học với tư cách là một trong bốn nhà sáng lập. Mặc dù ông đã từng là cộng sự gần gũi của Freud, nhưng những mối quan hệ cá nhân giữa họ đã không hình thành. Freud một lần thậm chí còn nhận xét về Adler như là một kẻ chán ngắt.

Vài năm sau đó Adler đã phát triển phương án phân tâm của mình, khác căn bản với hệ thống Freud về rất nhiều điểm. Ông cũng tự cho phép công khai đả kích Freud vì đã đánh giá quá mức vai trò của các yếu tố tính dục. Vào năm 1910 Freud đã đề cử Adler tranh cử Chủ tịch hội Phân tâm học thành phố Viên, có lẽ là để xoa dịu những bất đồng vốn có giữa họ. Tuy nhiên vào năm 1911 sự chia tay không tránh khỏi đã xảy ra. Một sự chia tay khá ảm đạm.

Vào thời gian Chiến tranh thế giới thứ nhất, Adler làm bác sỹ trong quân đội Áo. Sau đó, ông thành lập phòng khám bệnh trẻ em trong khuôn khổ của hệ thống nhà trường thành phố Viên. Vào những năm 20, lý thuyết tâm lý - xã hội của ông, mà ông tự gọi là tâm lý học cá biệt, đã thu hút số lượng lớn các môn sinh. Vào năm 1926 Adler đã vài lần đi thăm Mĩ, sau đó 8 năm ông nhận lời mời làm giáo sư tâm lý y học trường đại học y khoa Long-Ilend ở New York. Ông mất tại Aberdin (Xcôtlen) trong chuyến đi giảng dạy căng thẳng.

Tâm lý học cá nhân (thuyết nhân cách của Adler)

Theo quan niệm của Adler, hành vi của con người được xác định trước hết không phải bởi các yếu tố sinh học, mà bởi các yếu tố xã hội. Ông đã đưa ra khái niệm quan tâm mang tính chất xã hội, khi xác định nó như một tiềm năng bẩm sinh, hướng vào hợp tác với những người khác và vào việc đạt được những mục tiêu cá nhân và các mục tiêu xã hội. Sự quan tâm đó được phát triển từ khi còn bé, tuỳ theo mức độ tích luỹ kinh nghiệm. Đối lập với Freud, Adler tối thiểu hoá vai trò của các động lực tính dục trong việc hình thành nhân cách và tập trung phần lớn không phải vào vô thức, mà vào những yếu tố nhận thức của hành vi. Nếu Freud cho rằng, hành vi được xác định chủ yếu bằng quá khứ, thì Adler lại nhấn mạnh ý nghĩa của các mục đích của chúng ta trong tương lai. Khi đấu tranh đạt tới các mục đích hay khi mong đợi một số sự kiện sẽ đến trong tương lai, chính bằng cái đó chúng ta gây ảnh hưởng lên hành vi hiện thời của mình. Ví dụ, một người sống trong mong đợi thường xuyên về sự nguyền rủa muôn đời sau cái chết, nhất định sẽ hành động khác, so với những người không có mong

đợi đó.

Sự quan tâm mang tính xã hội - là tiềm năng bẩm sinh, hướng vào tương tác với những người khác và đạt tới các mục tiêu cá nhân hay các mục tiêu xã hội.

Nếu Freud phân chia nhân cách ra thành một số bộ phận (cái ấy, cái tôi và cái siêu tôi), thì ngược lại, Adler bằng mọi cách đã nhấn mạnh sự thống nhất và toàn vẹn của nhân cách. Trong nền tảng lý thuyết của ông - quan niệm về động lực thống nhất, nằm trong nền tảng cấu trúc nhân cách và hướng tất cả nguồn lực của nó vào việc đạt được những mục đích chủ yếu nhất, làm cho cho toàn bộ sự tồn tại của nhân cách có ý nghĩa. Theo ông mục đích đó là khát vọng chiếm ưu thế hay tự khẳng định. Chính mục đích này đã chi phối mọi vận động tiến tới sự phát triển và thực hiện đầy đủ hơn, tới hiện thực hoá "cái tôi" của chúng ta. Adler rất tin tưởng rằng kỳ vọng chiếm ưu thế đó là yếu tố bẩm sinh, những dấu ấn của nó có thể dễ dàng tìm thấy trong tất cả các khía cạnh biểu hiện của nhân cách.

Mặc cảm tự ty

Mặc cảm tự ty (mặc cảm kém giá trị) - là tình huống xuất hiện khi mà con người vì những nguyên nhân này hay khác, lâm vào tình thế không có khả năng bù lại cảm giác tự ty của chính mình.

Adler không chấp nhận khẳng định của Freud cho rằng, chỉ có tính dục mới tạo lên cấp độ cơ sở, đầu tiên của động cơ. Thay vào đó, ông đã đưa ra giả thiết cho rằng động lực thực sự của nhân cách là cảm giác tự ty được lan toả (như điều đã xảy ra trong chính cuộc đời ông). Đầu tiên Adler gắn cảm giác tự ty này với những khiếm khuyết về cơ thể. Đứa trẻ với những khiếm khuyết về cơ thể do di truyền, cố gắng bù trừ chúng nhờ sự phát triển mạnh mẽ hơn chức năng bị khiếm khuyết. Trẻ nói lắp nhờ trợ giúp của trị liệu ngôn ngữ, có thể trở thành nhà hùng biện vĩ đại. Trẻ với những chân tay yếu đuối sau những bài tập thể lực căng thẳng sẽ trở thành vũ sư hay nhà điền kinh tốt.

Sau này Adler đã mở rộng khái niệm tự ty, đưa vào đó tất cả những dạng khiếm khuyết thể chất, tâm lý hay xã hội - dù là thực sự hay giả tưởng. Ông cũng giả định rằng, sự yếu đuối và bất lực của đứa trẻ, sự phụ thuộc quá mức của nó vào hoàn cảnh xung quanh sẽ dẫn đến việc xuất hiện cảm giác tự ty vốn quá quen thuộc với mỗi người. Đứa trẻ nhận thức được sự yếu kém của mình và sự cần thiết phải khắc phục những khiếm khuyết, nhưng ở đây khát vọng bẩm sinh cũng thúc đẩy nó hướng tới ưu thế. Kết quả là muốn hay không muốn quá trình này đó sẽ đẩy cá nhân theo hướng ngày càng hoàn thiện và thể hiện.

Cảm giác tự ty cũng có thể tác động tích cực, cả ở cấp độ cá nhân và cả ở cấp độ tư tưởng xã hội, bởi vì chính nó gắn liền với khát vọng thường xuyên hướng tới ưu thế. Tuy nhiên, nếu trong những năm tháng tuổi thơ, đáp lại cảm giác tự ty đứa trẻ gặp phải thái độ quá mềm mỏng, hay ngược lại, quá cứng rắn, hậu quả là ở nó có thể xuất hiện hành vi bù trừ bất thường nào đó. Ở mức độ cần thiết, sự không có khả năng bù trừ cảm giác tự ty có thể dẫn tới sự phát triển mặc cảm tự ty, điều đó đưa con người đến với những vấn đề nghiêm trọng trong cuộc sống.

Phong cách sống

Theo Adler, cuộc đấu tranh của con người vì ưu thế mang tính chất phổ thông, nhưng mặc dù vậy vẫn có thể có những phương thức khác nhau đạt tới mục đích đã đặt ra. Chúng ta tiến hành cuộc đấu tranh này theo những cách khác nhau, kết quả dẫn tới sự xuất hiện những phương pháp hay những hình thức đặc trưng, độc đáo đối với người đó, Adler gọi chúng là phong cách sống. Phong cách sống bao hàm trong đó những kiểu hay những phương thức hành vi đặc trưng, nhờ đó chúng ta bù lại sự yếu kém thực sự hay giả tạo của mình. Trong ví dụ của chúng ta với đứa trẻ, mà ở nó có những khiếm khuyết về cơ thể, nếu phong cách sống của đứa trẻ đó bao hàm những giờ tập thể thao, thì kết quả chắc

sẽ phải dẫn tới sự phát triển sức mạnh thể chất và sự dẻo dai.

Phong cách sống thường được hình thành từ lúc 4-5 tuổi và về sau sẽ rất khó bị thay đổi. Nó như thể đặt ra khuôn khổ để tiếp nhận và chỉnh đốn lại tất cả kinh nghiệm sống đã thu nhận được. Và lại, cũng như Freud, Adler nhấn mạnh tầm quan trọng của thời kỳ ấu thơ trong cuộc đời. Nhưng, khác với Freud, ông kiên định lập trường cho rằng, chúng ta có khả năng tạo lập một cách có ý thức, phong cách sống của mình - tạo ra "cái tôi" của chính chúng ta.

Sức mạnh sáng tạo của "cái tôi"

Hiển nhiên là khái niệm sức mạnh sáng tạo của "cái tôi" tạo lên đỉnh cao và cực điểm của toàn bộ học thuyết của ông. Adler đã đưa ra giả thuyết rằng, chúng ta có thể tự tạo lập nhân cách tương ứng với phong cách sống riêng của mình. Sức mạnh sáng tạo này tạo ra nguyên tắc tích cực của sự tồn tại con người. Có thể so sánh nó với khái niệm truyền thống về tâm hồn. Chúng ta xây dựng hành vi của mình trên cơ sở những năng lực nhất định và của kinh nghiệm sống, mà chúng ta đã lĩnh hội được nhờ di truyền và nhờ sự ảnh hưởng của môi trường xanh quanh. Nhưng tiếp nhận và giải thích kinh nghiệm đó như thế nào lại phụ thuộc vào chính chúng ta, điều này thực ra cũng tạo nền tảng cho phong cách sống của chúng ta. Và điều đó có nghĩa là, chúng ta có khả năng tác động một cách có ý thức vào sự hình thành nhân cách và số phận của chính mình. Có lẽ Adler cho rằng, chúng ta tự mình quyết định vận mệnh của mình, hơn là đối tượng bị kinh nghiệm quá khứ tác động.

**** Thứ tự ra đời***

Khi nghiên cứu kinh nghiệm những năm tháng tuổi thơ của bệnh nhân của mình, Adler đã quan tâm tới mối liên hệ của thứ tự ra đời và nhân cách con người. Ông đã phát hiện ra rằng, những đứa trẻ lớn, nhỡ và bé nhất, do những khác biệt về vị trí trong gia đình, đã lĩnh hội được những kinh nghiệm xã hội khác nhau và hậu quả là có những cấu trúc nhân cách khác nhau. Có thời gian những trẻ em lớn trong gia đình là trung tâm chú ý - nhưng chỉ trước khi xuất hiện đứa trẻ tiếp theo trong nhà, bây giờ đứa em sẽ thu hút mọi sự quan tâm của cha mẹ. Và vì thế trẻ lớn sẽ bắt đầu cảm thấy mất tự tin và thù hận, mất đi cảm giác an toàn trước kia. Kết quả của những biến đổi này cũng có thể là tính độc đoán và bảo thủ, mong muốn nghiệt ngã củng cố thứ tự bằng bất kỳ giá nào. Adler đã nêu lên giả thiết rằng chính những trẻ em lớn trong gia đình thường hay trở thành những tên tội phạm, những bệnh nhân rối nhiễu tâm lý và những kẻ hư hỏng; đứa con thứ hai thường hay kiêu ngạo, gai ngạnh và hay ganh tỵ, vì nó luôn đặt ra nhiệm vụ không những không thua kém mà còn phải vượt qua anh trai (hay chị). (Chính Adler là đứa con thứ hai trong gia đình và trong suốt cuộc đời ông luôn ganh đua với người anh trai của mình, người cũng có tên là Sigmund). Adler cho rằng, chính đứa trẻ thứ hai thích nghi tốt hơn với cuộc sống, so với đứa trẻ lớn hay đứa trẻ nhỏ nhất. Vì những đứa trẻ bé thường được chiều chuộng trong gia đình, nên ở chúng thường xuất hiện nhiều vấn đề hơn so với những trẻ khác.

Học thuyết của Adler đã được đón nhận với sự thông hiểu bởi những người vốn không thoả mãn với học thuyết Freud về hình ảnh con người như là một thực thể trong đó những động cơ tính dục chiếm ưu thế và tất cả những gì cơ bản nhất chỉ diễn ra ở tuổi trẻ em. Dĩ nhiên, chúng ta sẽ cảm thấy thoải mái hơn khi cho rằng, con người có thể kiểm soát một cách có ý thức hành vi của chính mình, không phụ thuộc vào những hạn chế về di truyền và những đặc điểm của giai đoạn tuổi thơ của cuộc đời. Nhìn chung, Adler đã đưa ra quan điểm thoả đáng và lạc quan về bản chất con người.

Tuy nhiên, ông cũng bị nhiều người phê phán. Nhiều nhà tâm lý học coi công trình của ông là thiển cận và tất cả chỉ dựa vào ý nghĩa thông thường. Ngược lại, những người khác đánh giá ông là nhà lý luận sắc sảo và tài năng. Theo ý kiến Freud, hệ thống lý luận của Adler quá đơn giản. Để lĩnh hội

được Phân tâm học, có thể đòi hỏi hai năm ròng, bởi vì nó khá phức tạp, còn những tư tưởng của Adler có thể "lĩnh hội chỉ sau hai tuần, vì ở đây chẳng cần phải biết gì nhiều lắm". Adler ngay lập tức đồng ý với đánh giá như vậy. Bởi vì chính ông đã phải mất hẳn 40 năm ròng để làm cho hệ thống lý luận của mình trở nên đơn giản như vậy!

Những ý kiến đóng góp phê bình nhằm vào Freud và Jung, cũng có thể dành cho Adler. Những quan sát của ông trên các bệnh nhân không thể lặp lại hay kiểm chứng được, chúng cũng không phải là kết quả của những nghiên cứu có hệ thống và được kiểm soát. Thậm chí ông còn không kiểm tra độ tin cậy của những tin tức được những bệnh nhân thông báo. Cũng như Freud và Jung, ông không giải thích gì thêm, về việc đã phân tích các số liệu ban đầu bằng cách nào và trên cơ sở nào đi đến những kết luận này hay khác.

Mặc dù học thuyết của Adler nhìn chung khó có thể được xác nhận về mặt khoa học, nhưng một số tư tưởng về vai trò của thứ tự ra đời đáng được xem xét một cách nghiêm túc. Ví dụ đã cho thấy rằng, thông thường những đứa con đầu có những năng lực trí tuệ tốt và khát vọng mạnh mẽ đối với những thành quả. Chúng cũng cảm nhận một cách đặc trưng sự bất an và lo lắng sau khi chúng bị đẩy xuống hàng thứ hai sau đứa em. Những nghiên cứu tiếp theo đã xác nhận rằng, căn cứu vào những đặc điểm của lứa tuổi ấu thơ có thể đưa ra một số kết luận về phong cách sống của người lớn.

Adler đã có ảnh hưởng đáng kể lên tâm lý học sau Freud. Hầu hết các công trình của nhiều nhà tâm lý học nhân cách có xu hướng nghiên cứu cái tôi, cái ý thức nhiều hơn so với cái vô thức, cái ấy, đều là sự tiếp tục theo cách mà Adler đã đưa ra. Ảnh hưởng của ông có trong các tác phẩm của Horney (quan tâm chủ yếu tập trung vào những lực lượng xã hội trong sự hình thành nhân cách) và nhấn mạnh đến sự thống nhất của nhân cách trong học thuyết của Gordon Alport. Quan niệm về năng lực sáng tạo của "cái tôi" quy định phong cách sống nhất định của con người đã tác động đến quan điểm của Abraham Maslow. Sự nhấn mạnh lên các yếu tố xã hội, mà Adler đã làm, có trong các tác phẩm của nhà hành vi mới J.Rotter. Có thể nói, nhiều tư tưởng của Adler đã đi trước đáng kể thời đại của mình và thật sự chỉ có thể được đánh giá hết trên nền tảng của tâm lý học hiện đại.

* Karen Horney (1885-1952)

Horney, một trong những đại diện nữ đầu tiên của phong trào phụ nữ, đã nghiên cứu phân tâm học của Freud ở Berlin. Chính bà đã xác định nhiệm vụ cho sự nghiệp của mình, là tiếp tục phát triển các tư tưởng của Freud, hơn là kỳ vọng vào việc xây dựng quan điểm khác.

Karen Horney sinh ra ở Hamburg. Cha bà, một người sùng đạo khó tính, thuyền trưởng một con tầu, và già hơn vợ nhiều tuổi, một người đàn bà linh hoạt và tự do. Một lần mẹ đã cho Horney biết rằng, bà mong muốn cho bố bà chết đi. Bà đi lấy chồng chỉ vì sợ bị ế và trở thành một gái già. Tuổi thơ của Karen không mấy vui vẻ. Mẹ bà rõ ràng thích anh trai hơn bà và bà đã rất ghen tỵ với anh chỉ vì anh ta là con trai. Cha thường xuyên lăng mạ bà, nhận xét một cách miệt thị về trí tuệ và diện mạo của bà, gây cho bà những cảm giác tự ty, vô dụng và thù địch. Sự thiếu thốn sự quan tâm, âu yếm của cha mẹ khi còn bé làm nảy sinh điều mà sau này bà gọi là sự lo âu cơ sở. Tình huống này có thể xem như một ví dụ nữa về sự ảnh hưởng của kinh nghiệm sống cá nhân liên quan điểm lý luận.

Vào lứa tuổi 14, Homey đã trải qua hết thất bại này đến thất bại khác gây nên gởi tham vọng điên cuồng của bà đạt được tình yêu và sự thừa nhận, những điều không đủ trong gia đình. Bà đã thành lập tờ báo có tên là: "Cơ quan trinh bạch dành cho những cô gái siêu trinh bạch" và thường xuyên đi dạo trên những đường phố cùng với những cô gái điếm. "Trong những cơn mộng tưởng của tôi, - bà đã thú nhận trong nhật ký của mình - trên mình tôi không còn phần thân thể nào không được mơn trớn bởi

những nụ hôn từ những đôi môi nóng bỏng vì nỗi đam mê. Trong tưởng tượng của tôi không có tật xấu nào, mà tôi từng nếm trải đến tận cùng" (Horney. 1980, tr. 64).

Mặc cho sự phản đối của cha, Horney đã vào học y khoa trong trường đại học tổng hợp Berlin và vào năm 1913 bà đã nhận được học vị tiến sỹ y khoa. Bà lấy chồng, sinh 3 con gái, nhưng trong toàn bộ thời gian này bà đã bị những rối loạn cảm xúc trầm trọng. Bà đã cảm thấy mình quá bất hạnh và hèn kém, bà thường bị những cơn đau bụng. Horney cảm thấy cực kỳ khó khăn trong quan hệ tình dục với chồng, cũng như trong hàng loạt tình huống khác. Vào năm 1927 bà chia tay với chồng, và một mình tiếp tục cuộc đấu tranh không mệt mỏi vì vị trí và sự thừa nhận trong cuộc sống.

Mối tình si với một nhà phân tâm khác- Eric Fromm là niềm đam mê sâu sắc và lâu dài nhất của bà. Khi mối quan hệ của họ chấm dứt, điều đó thực sự trở thành một cú sốc đối với bà. Bà đã trải qua một đợt điều trị bằng phân tâm truyền thống để vượt qua cơn trầm cảm và những vấn đề về tình dục. Theo ý kiến nhà phân tâm, nhu cầu mạnh mẽ như vậy của bà về tình yêu và về sự nương tựa vào người đàn ông mạnh mẽ không phải là gì khác mà là sự phản ánh những dục vọng tuổi thơ mang tính chất giống như mặc cảm Oedipus đối với người cha mạnh mẽ và quyền lực.

Từ năm 1914 đến năm 1918 Horney đã qua khoá đào tạo Phân tâm học tại Viện Phân tâm học Berlin. Sau đó bà trở thành cộng tác viên ngoài biên chế và mở phòng khám riêng. Bà đã công bố hàng loạt bài báo trên những tạp chí khoa học về những vấn đề nhân cách người phụ nữ, trong đó thể hiện một số những bất đồng với Freud. Vào năm 1932 Horney sang Mĩ với vai trò là đồng chủ tịch Viện Phân tâm học Chicago. Bà tiếp tục việc chữa bệnh tư và giảng dạy trong Viện Phân tâm học New York. Tuy nhiên, sự không thoả mãn đang lớn dần với học thuyết của Freud cuối cùng đã dẫn bà tới sự chia tay với cộng đồng trước kia. Horney nhanh chóng thành lập Viện Phân tâm học Mĩ và là người đứng đầu của nó mãi đến khi qua đời.

Những bất đồng với Freud

Những bất đồng liên quan trước hết đến các quan niệm của Freud về sự phụ thuộc của nhân cách con người vào những yếu tố sinh học bất di bất dịch. Horney không chấp nhận luận điểm về vai trò tuyệt đối của các yếu tố tính dục, hoài nghi về những mặc cảm Oedipus, phê phán khái niệm Libido, cũng như các khái niệm của Freud về cấu trúc nhân cách. Đáp lại luận điểm của Freud cho rằng rằng động cơ chủ đạo của hoạt động của người phụ nữ là sự đố kỵ với đàn ông vì ở người đàn ông có dương vật, Horney đã đưa ra khẳng định đối lập: đàn ông ghen ty với phụ nữ vì ở họ có tử cung và họ có thể sinh đẻ. Horney đã tin tưởng rằng, chính sự ghen ty đó là nền tảng của kỳ vọng vô thức của đàn ông hạ nhục người phụ nữ, khơi gợi ở họ cảm giác tự ty. Sự thiếu quyền bình đẳng, những khả năng và triển vọng ở người phụ nữ là bằng chứng của những cố gắng của phái nam biện bạch và củng cố địa vị thống trị của mình. Theo Horney, trong nền tảng của tất cả những cái đó, trên thực tế cảm giác tự ty là của chính những người đàn ông.

Horney có rất nhiều bất đồng với Freud cả trong việc hiểu bản chất con người. Bà đã viết: "Chủ nghĩa bi quan của Freud trong việc đánh giá các rối nhiễu tâm lý và điều trị chúng gây ra, bởi vì trong sâu thẳm tâm hồn, ông không tin vào điều thiện và vào năng lực của con người tiến tới sự hoàn thiện. Theo ý kiến ông, con người không tránh khỏi sự tổn thương và sự huỷ diệt. Tôi thì lại tin rằng, con người có trong mình đủ sức mạnh cần thiết và khát vọng để hiện thực hoá tiềm năng của mình và trở thành một cơ thể hoàn toàn bình thường. Tôi tin rằng, con người có thể thay đổi và thay đổi trong suốt cả cuộc đời của mình" (Horney, 1945, tr. 19).

Mặc dù Horney cũng phê phán nhiều điểm trong hệ thống lý luận của Freud, song bà cũng đã

chấp nhận tư tưởng chủ đạo về vô thức, cũng như khái niệm về động cơ phi lý mang tính xúc cảm của hành vi.

Lo âu nền tảng

Chiếm vị trí trung tâm trong học thuyết của Horney là khái niệm về sự lo âu nền tảng, được hiểu như "những cảm giác của đứa trẻ, cô đơn và không được bảo vệ trong thế giới có tiềm tàng sự thù địch đối với nó" (Horney, 1945, tr. 41). Định nghĩa này, ở mức độ đáng kể, đặc trưng cho những trải nghiệm tuổi thơ của bà. Sự lo lắng cơ bản là kết quả của các hình thức khác nhau do hành vi của các bậc phụ huynh gây ra: sự trấn áp, thiếu quan tâm và tình yêu, hành vi không ổn định. Tất cả những gì có thể phá hoại các mối tương quan của trẻ và phụ huynh cũng có khả năng gây ra lo âu cơ bản. Như vậy, trạng thái này có nguồn gốc không phải là mang tính chất sinh học mà là mang tính chất xã hội.

Thay vào vị trí của những bản năng, theo quan niệm Freud với tư cách là các yếu tố động cơ, ở Horney là khát vọng của đứa trẻ tìm được sự an toàn trong thế giới đầy đe doạ đối với nó. Theo bà, động cơ nền tảng của con người được xây dựng trên cơ sở nhu cầu về sự an toàn và tránh sợ hãi.

Cũng như Freud, Horney cho rằng, nhân cách con người được xác định ở lứa tuổi trẻ nhỏ, nhưng bà cũng cho rằng con người duy trì khả năng thay đổi trong suốt cuộc đời. Nếu Freud nói về những giai đoạn phát triển tâm - tính dục, thì Horney lại tập trung chú ý đến việc các bậc cha mẹ và người bảo mẫu giao tiếp với trẻ như thế nào. Bà không thừa nhận tính chất phổ quát của những giai đoạn phát triển theo cách chia của S.Freud, nhưng cho rằng, nếu không có gì tương tự xuất hiện, thì mọi việc là ở các bậc cha mẹ. Ở trẻ không có gì gọi là phổ biến cả, tất cả đều là kết quả của những yếu tố văn hoá và xã hội này hay khác hoặc là kết quả của những tác động của môi trường xung quanh.

Những nhu cầu mang tính nhiễu tâm

Lo âu cơ bản bắt nguồn từ quan hệ qua lại của trẻ và cha mẹ. Khi mà do tác động của những nguyên nhân xã hội hay tâm lý ở trẻ xuất hiện lo âu cơ sở, để đáp lại, nó tạo ra những chiến lược hành vi nào đó, cho phép nó chiến thắng cảm giác bất lực và không được che chở đang lớn dần. Nếu một phần nào đó của những chiến lược hành vi như vậy trở thành phần được cố định trong nhân cách của trẻ, thì chúng ta đang đối mặt với những cái gọi là những nhu cầu mang tính nhiễu tâm (neurotic needs) - một phần đó là cơ chế phòng vệ chống lại lo âu Horney đã liệt kê được 10 nhu cầu nhiễu tâm như vậy trong đó có nhu cầu được yêu thương và gắn bó, khát vọng thành công và độc lập.

Trong các công trình muộn hơn, bà đã thống nhất những nhu cầu nhiễu tâm vào 3 nhóm lớn:

1. Nhân cách sẵn lòng giúp đỡ người khác - đó là người cảm nhận nhu cầu được ở bên cạnh những người khác, thích gần gũi mọi người, ở họ có nhu cầu mạnh mẽ về sự tán dương và tình yêu từ phía người bạn chơi quan trọng.

2. Nhân cách lạnh nhạt - là người cảm thấy có nhu cầu ở một mình, chạy trốn mọi người, ở họ có nhu cầu mạnh mẽ về sự tự do và sự hoàn Mĩ, họ có phong cách sống kín đáo.

3. Nhân cách xâm kích - là người cần sự phản kháng của mọi người, thích quyền lực, uy tín (thể diện), người có nhu cầu về sự khâm phục, thành tích và sự phục tùng của những người khác.

Lòng yêu mến người khác có tiền đề là sự thú nhận sự bất lực của bản thân và là mưu toan dành lấy sự tán dương từ phía những người xung quanh. Đó là phương thức duy nhất, để kiểu người đó có thể cảm thấy được an toàn. Sự chạy trốn khỏi mọi người có tiền đề là tính không cởi mở, thích sự tự do và độc lập. Nhu cầu trải nghiệm sự phản đối từ phía những người khác có tiền đề là sự thù hận, tính tình ngang ngạnh và sự xâm kích.

Tất cả những chiến lược đó, ở mức độ nhất định, đều là phương thức khắc phục sự lo lắng. Hơn nữa, những nhu cầu khác nhau thường không tương hợp với nhau, điều đó dẫn tới sự xung đột bên trong nhân cách. Khi chúng ta lần đầu tiên lựa chọn cho mình chiến lược hành vi này hay khác, nó còn tương đối linh hoạt và năng động, để có thể tạo cơ hội cho những chiến lược phải lựa chọn khác. Nhưng khi nó trở thành một phần được cố định của nhân cách, mà chúng ta phải đối mặt với tình huống, trong đó chiến lược trước đây không có hiệu quả, thì làm thay đổi hành vi tương ứng với những tình thế mới, thường sẽ rất khó khăn. Những chiến lược đã được cố định kiểu đó, chỉ làm tăng thêm các vấn đề của cá nhân, bởi vì chúng đã bao trùm toàn bộ nhân cách: những mối tương quan với những người khác, sự tự đánh giá và thái độ đối với cuộc sống nói chung (Horney. 1945).

Sự tự đánh giá được lý tưởng hoá

Sự tự đánh giá được lý tưởng hoá mang lại hình tượng "cái tôi" bị xuyên tạc. Điều này phần nào là cái mặt lạ giả tạo, nó không mang lại cho người bị nhiễu tâm khả năng hiểu và chấp nhận bản thân thực tế chính mình. Khi đeo tấm mặt lạ đó, người bị nhiễu tâm phủ nhận sự hiện hữu của những xung đột nào đó bên trong. Họ chỉ thấy phía trước hình tượng lý tưởng "cái tôi" của mình, xem mình như thiên thần hay như một ai đó kiểu như vậy, điều này cho phép họ đối xử với những người xung quanh như những kẻ bề dưới.

Tuy nhiên Horney không cho rằng, những xung đột mang tính nhiễu tâm kiểu đó có nền tảng bẩm sinh và hơn nữa không thể tránh khỏi. Theo ý kiến bà, những nguyên nhân của các rối nhiễu tâm lý, cần được tìm kiếm trong sự phát triển không thuận lợi của các mối tương quan ở lứa tuổi trẻ em. Chứng rối nhiễu tâm lý có thể phòng ngừa được, nếu ở lứa tuổi thơ ấu, đứa trẻ ở trong một gia đình có đủ tình yêu thương, ấm áp và thông cảm, nó cảm thấy được an toàn.

Sau chủ nghĩa bi quan của học thuyết Freud, quan điểm lạc quan của Horney về khả năng phòng tránh những rối nhiễu tâm lý đã được các nhà tâm lý học và tâm thần học đón nhận với sự thông hiểu. Ngoài ra, điều cần lưu ý, Horney đã mô tả sự phát triển nhân cách trong những thuật ngữ động lực xã hội và bà dành cho những yếu tố bẩm sinh sự chú ý rất không đáng kể.

Cũng như Freud, Jung và Adler, Horney đã xây dựng các kết luận của mình trên những quan sát lâm sàng và vì thế tất cả ý kiến phê bình, từ phía quan điểm của phương pháp khoa học chặt chẽ, có thể áp dụng đối với các công trình của bà.

Mặc dù Horney không có nhiều học trò và tạp chí riêng để giải thích thêm những thành tựu của khuynh hướng của mình, bà cũng đã có ảnh hưởng quan trọng lên sự phát triển tâm lý học. Phòng khám của Karen Horney và Viện Phân tâm học Karen Horney (trung tâm đào tạo về phân tâm) từ đó đến nay vẫn hoạt động tích cực ở New York. Với sự xuất hiện phong trào phụ nữ vào những năm 60, những tác phẩm của bà một lần nữa tìm được sự nổi tiếng. Có thể nói rằng, chính những tác phẩm này về những vấn đề của phong trào phụ nữ mới đã tạo nên sự đóng góp đáng kể của bà vào nền tâm lý học hiện đại.

Horney thuộc thế hệ đầu tiên, nhưng là người phụ nữ cuồng nhiệt, mạnh mẽ và cách tân hơn cả. Rất nhiều trong số những tư tưởng được bà đưa ra từ hơn 60 năm về trước, cho đến tận bây giờ vẫn là chủ đề của các cuộc tranh luận sôi nổi. Bà bắt đầu nghiên cứu nhiều vấn đề về tâm lý học phụ nữ từ năm 1922 và là người phụ nữ - nhà tâm lý đầu tiên, đã có báo cáo khoa học về đề tài này trên đại hội Phân tâm học thế giới. Đại hội này diễn ra tại Berlin và chủ toạ chính là Sigmund Freud.

Vào những năm 30, Horney đã nghiên cứu sự khác biệt về vị thế truyền thống của phụ nữ, khi họ tìm kiếm hạnh phúc trong việc đi lấy chồng và làm mẹ và vị thế của người phụ nữ hiện đại, hiện thực hoá bản thân mình trước hết thông qua sự nghiệp. Theo ý kiến của chính bản thân bà, chính mâu

thuẫn đó đã có trong nền tảng của cả cuộc đời của bà. Horney đã chọn sự nghiệp khoa học, điều cuối cùng cũng mang lại cho bà nhiều điều thoả mãn, nhưng nhu cầu về tình yêu vẫn là nhiệm vụ sống còn trong suốt cả cuộc đời. Tình thế lưỡng nan này trong thời đại ngày nay cũng đang là vấn đề thời sự, như những năm 30. Đó là cuộc đấu tranh không khoan nhượng, mà Horney đã tiến hành, vì quyền không thể tước đoạt của người phụ nữ tự mình lựa chọn con đường đi của mình, trong xã hội chỉ được định hướng lên đàn ông của chúng ta.

Created by AM Word2CHM

Mở rộng: CÁC LÝ THUYẾT TRỊ LIỆU TÂM LÍ THEO TRƯỜNG PHÁI PHÂN TÂM

Năm 1895 Breuer và Freud xuất bản cuốn sách "Nghiên cứu hysteri" mô tả phương pháp thanh trừ tâm lý, điều trị rối loạn Hysteri. Để đạt hiệu quả trị liệu, bệnh nhân ở trạng thái ngủ do thôi miên được đề nghị nhớ lại các sự kiện giả định là gây ra triệu chứng nhiễu tâm này hay triệu chứng khác.

Hiện tượng loại bỏ những triệu chứng khi nhớ lại trong trạng thái ngủ thôi miên và các chứng nhiễu tâm khác được Breuer gọi là thanh trừ.

Freud cho rằng phương pháp thanh trừ cung cấp cho ông chìa khoá để hiểu Hysteri và bắt đầu soạn thảo hệ thống tâm lý trị liệu dựa vào việc làm rõ những đặc điểm của các thể nghiệm và hành vi của con người do tác động của cái vô thức quy định - đó chính là phương pháp phân tâm.

Ông đã tiến hành tự phân tâm và nhiều suy luận của ông dựa vào những rối nhiễu tâm lý của chính mình. Tư tưởng của ông đã nổi tiếng trong sinh viên, bác sĩ điều trị, nghệ sĩ, nhà văn, những người có học thức lúc bấy giờ.

Tuy nhiên các quan niệm lý luận của ông về tính chủ đạo của tình dục trong đời sống con người đã gây lên sự phê phán gay gắt từ phái các nhà khoa học thế giới.

Từ 1900-1910 vị thế nghề nghiệp của Freud được củng cố vững chắc, hoạt động điều trị phát triển, có được sự thừa nhận quốc tế, hàng ngũ các nhà phân tâm đông lên.

Năm 1911 do bất đồng với Freud một trong những học trò của ông là Adler đã từ bỏ hội phân tâm và lập riêng một lý thuyết tâm lý học các nhân mà tư tưởng của nó lan rộng khắp châu Âu. Adler khẳng định rằng, mục đích sống và kỳ vọng của con người có tác động mạnh hơn đến hành vi so với kinh nghiệm quá khứ, còn động cơ thúc đẩy căn bản là đạt được ưu thế và thích ứng với môi trường.

Ông nhấn mạnh ảnh hưởng đáng kể của môi trường xã hội đối với con người và tầm quan trọng to lớn của hứng thú xã hội, tính cộng đồng, lòng vị tha, tinh thần hợp tác. Adler bác bỏ mâu thuẫn đối kháng giữa vô thức và ý thức trong con người. Adler là người đầu tiên lưu ý đến vai trò của giáo dục sai lầm trong gia đình - sự ghẻ lạnh về tình cảm, sự buông thả trong việc xuất hiện loạn thần kinh chức năng.

Năm 1914 nhà hâm thần học Thụy Sĩ là Jung, người mà Feud coi là đứa con tinh thần, người kế tục học thuyết của ông cũng từ bỏ ông nốt và thành lập tâm lý học phân tích. Ông giải thích libido không phải là năng lượng tình dục mà là sinh lực (năng lượng sống) mà tình dục chỉ là một thành phần. Ông đưa khái niệm vô thức tập thể - cấp độ sâu nhất của hành động tâm lý chứa đứng trong mình arkhetip- kinh nghiệm bẩm sinh của các thế hệ trước.

Năm 1914 bùng nổ chiến tranh thế giới lần thứ nhất, lôi cuốn cả châu Âu và Mĩ vào cuộc chiến đẫm máu. Freud đã đưa ra luận điểm về xâm kích, coi nó như là động lực giống như tình dục vậy.

Đây là bước ngoặt quan trọng trong phân tâm học. Nó có vị thế của một hệ thống lý luận hoàn

chỉnh bao gồm lý thuyết chung về phát triển tâm lý và phát triển tâm lý - tính dục, nguồn gốc tâm lý của loạn thần kinh chức năng và phương pháp trị liệu phân tâm.

Sau đó những người theo Phân tâm học khi soạn thảo lý thuyết riêng của mình đều dựa vào 3 cơ sở vững chắc đó. Ngoài tâm lý học cá nhân của Adler, tâm lý học phân tích của Jung, thuyết phân tâm còn là cơ sở của nhiều dạng tâm lý trị liệu:

Trị liệu phân tâm tích cực Stekel.

Trị liệu liên nhân cách Sullivan.

Phân tích tính cách của Rank.

Trị liệu ý chí của Rank.

Trị liệu cấp tốc của Fromm - Reichman.

Phân tích cái tôi - Klein.

Phân tích tính cách của Horney.

Phân tâm nhân đạo của Fromm.

Dưới đây xin tóm tắt quan điểm trị liệu của một số trong các nhà trị liệu phân tâm trên.

**** Tâm lý trị liệu liên nhân cách của Sullivan***

Là cách tiếp cận tâm thần học và tâm lý trị liệu dựa vào quan niệm về vai trò chủ đạo của quan hệ liên nhân cách trong điều kiện bình thường và bệnh lý. Sự phát triển của lý thuyết này là do sự đối lập quan điểm với thuyết phân tâm. Mặc dù tâm lý trị liệu này thuộc xu hướng động cơ trong tâm lý trị liệu những trong soạn thảo các vấn đề lại theo định hướng hành vi.

Bản chất của trị liệu liên nhân cách này là thừa nhận tầm quan trọng của tương tác liên nhân cách như là cơ sở của sức khỏe hay bệnh tật. Theo Sullivan con người có hai nhu cầu cơ bản: Nhu cầu thứ nhất có bản chất sinh học (Nhu cầu dịu dàng và vuốt ve) và nhu cầu thứ hai là an toàn, gắn liền với quan hệ liên nhân cách.

Ý nghĩa tâm lý của nhu cầu thứ nhất là làm suy giảm sức mạnh của nhu cầu sinh lý như đói khát, ham muốn tình dục. Cấp độ nhu cầu này là ở động vật.

Nhu cầu chủ đạo thứ hai có bản chất người, nó hướng vào làm giảm lo âu và thiếu tự tin. Việc thỏa mãn nhu cầu thứ hai bằng cách sai lầm sẽ dẫn đến bệnh tật (điều này ở động vật không có). Ông nhấn mạnh tầm quan trọng của lo âu trong bệnh học (làm rối loạn cuộc sống nói chung). Rối loạn hành vi là phản ứng đối với việc tăng lo âu. Xung đột với các xu hướng có ý nghĩa lớn. Khát vọng thỏa mãn nhu cầu sinh học có thể làm hại cảm giác an toàn. Một cách tránh lo âu là cơ chế "Chú ý chọn lọc" Phân tán thông tin gây lo âu.

Những cách thức làm giảm lo âu được củng cố trong kinh nghiệm. Theo ông thời kỳ quan trọng nhất là thời kỳ ấu thơ. Nguyên nhân dẫn đến phần lớn các dạng hành vi lệch lạc thời ấu thơ là do thiếu kinh nghiệm. Thiếu kinh nghiệm trong thời kỳ này lại do phương thức lĩnh hội hời hợt của nó quy định. Kinh nghiệm tồn tại ở giai đoạn này trong tình trạng tạm thời. Ngoài ra còn có sự thiếu hiểu biết các mối liên hệ giữa quá khứ, hiện tại và tương lai.

Trong điều kiện kinh nghiệm như vậy những cái xung quanh dường như đồng nhất với trạng thái cảm xúc. Ví dụ vú mẹ được tri giác theo những cách khác nhau tùy theo sữa nhiều hay ít. Nếu nhiều sữa, trẻ sẽ nhìn nhận vú mẹ là tốt và ngược lại nếu sữa ít thì đó là cái xấu.

Thời kỳ tiếp theo là Paratacis, cá nhân nhận thức được mối liên hệ giữa các hiện tượng nhưng các mối liên hệ có thể mang tính hời hợt, ngẫu nhiên, bề ngoài. (Ví dụ như sự trùng hợp các sự kiện về mặt thời gian). Thời kỳ này có vai trò quan trọng trong sự phát triển bệnh lý và làm biến dạng khái niệm và kinh nghiệm giống như khái niệm di chuyển của Freud. Ở bệnh nhân có sự lan tỏa kinh nghiệm xấu trong quan hệ cá nhân, chủ yếu là từ thời ấu thơ đến quan hệ với nhà trị liệu.

Trong quá trình trị liệu phương pháp thoái bộ Paratacsis được điều chỉnh bằng phát hiện quan hệ của bệnh nhân thời ấu thơ. Đồng thời trong quan hệ liên nhân cách với nhà trị liệu bệnh nhân nhận được sự thỏa mãn trong giao tiếp với mọi người, tránh được lo âu, có cảm giác an toàn, chỉnh sửa những thái độ thích hợp đối với bản thân và người xung quanh. Ở đây diễn ra sự đổi mới nhân cách.

Từ đó nhận thấy lối thoát ra khỏi tình trạng trước đây vốn được nhìn nhận là không có lối thoát. Theo tính chất thì phương pháp trị liệu liên nhân cách của ông có liên quan với phương án của tâm lý trị liệu ngắn hạn. Cùng với định hướng phân tâm còn có định hướng trị liệu hành vi.

**** Phân tích cái tôi của Klein***

Đây là phương án trị liệu phân tâm phản ánh quan điểm lý luận và kỹ thuật ứng dụng của bà là "mở rộng cái tôi".

Quan điểm của bà gần với tâm lý học quan hệ khách quan. Bà đã sử dụng các khái niệm về các đối tượng (khách thể) lỗi, lo âu và ước mơ, bản năng chết và vận dụng chúng trong lý thuyết về tính xâm kích thời ấu thơ.

Bà nhấn mạnh vai trò của việc nghiên cứu các giai đoạn phát triển sớm, cũng như mở ra khả năng tiến hành hoạt động phân tâm với bệnh nhân tâm thần.

Kỹ thuật trò chơi được dùng điều trị để làm sáng tỏ thế giới bên trong của trẻ thường được gắn với những đối tượng, con người mơ ước. Bà đã mô tả các ước mơ vô thức cơ bản, lo âu và cơ chế tự vệ. Cách hiểu các cơ chế nền tảng hồi ấu thơ giúp học trò của bà là Segal (1986) phát triển trị liệu các trường hợp giáp gianh và của các cơ chế tự vệ của bệnh nhân loạn tâm thần.

Bà cho rằng trong khi điều trị trẻ, nhà phân tâm nhận được thái độ của bệnh nhân không phải đối với cha mẹ mà đối với nhân vật tưởng tượng bên trong, những cha mẹ bên trong. Từ đó bà nhấn mạnh vai trò của các quan hệ khách quan được nhập tâm hóa từ hồi ấu thơ, trong sự phát triển bình thường và phát triển bệnh lý của trẻ.

Bà tin rằng sự hình hành các Super ego bắt đầu sớm hơn so với mọi người nghĩ và động cơ gây hấn dẫn đến vị thế tâm thần phân lập parranoia và vị thế trầm cảm cũng như tự vệ mang tính thao cuồng chống lại lo âu.

Hai quan điểm đó là sự phát triển về mặt khái niệm các mô hình cố định phát triển cá thể các giai đoạn bản năng của Freud.

Bà đã thay thế lý thuyết các giai đoạn bằng lý thuyết theo đó các quan hệ khách quan và các vị thế nêu trên dẫn đến sự trộn lẫn những ham muốn. Các cơ chế tự vệ và thái độ đối với các khách thể được thể hiện trong hành vi mang màu sắc xúc cảm.

Vì các vị thế tâm thần phân lập Paranoia và vị thế trầm cảm có thể được xem như là các giai đoạn phát triển. Thuật ngữ "vị thế" nhấn mạnh rằng các hiện tượng được mô tả không đơn giản là các biểu hiện của giai đoạn hiện thời, mà là hình thức đặc thù của các quan hệ khách quan, lo âu và các cơ chế tự vệ tồn tại trong cả cuộc đời.

Vị thế trầm cảm không bao giờ thay thế hoàn toàn vị thế tâm thần phân lập Paranoia. Sự tích hợp đạt được không bao giờ trọn vẹn và tự vệ chống lại xung đột trầm cảm sẽ dẫn đến thoái bộ đến giai đoạn vị thế tâm thần phân lập paranoia. Như vậy, cá nhân lúc nào cũng có thể giao động giữa hai vị thế này.

Đề xuất của Klein về sự di chuyển động cơ xâm kích- phá hoại của bệnh nhân trẻ con và người lớn, có thể và nên có hành động ngay lập tức sau khi chúng có biểu hiện mà không sợ nguy cơ đe dọa mối liên minh mang tính chất tâm lý trị liệu cũng vấp phải sự phản đối.

Sự tranh luận đụng chạm đến nhiều vấn đề như: Bản năng bẩm sinh, tri thức bẩm sinh rộng rãi có liên quan đến thời kỳ bào thai, phóng đại vai trò của sự phát triển tâm lý trong năm đầu tiên của cuộc đời và coi thường các giai đoạn phát triển sau này của Ego và Super ego.

Theo bà khách thể có libido là tốt hay xấu (theo nghĩa chung), tuy nhiên sự đánh giá cuối cùng không kèm theo libido. Nếu đối tượng tốt nằm ngoài và để chiếm lĩnh trẻ hướng ra bên ngoài và đẩy tất cả mọi thứ xuống phía chẳng hạn như thân thể của mình, trong trường hợp này đóng vai trò khách thể xấu thì sẽ xuất hiện tình huống nhiễu tâm. Nếu khách thể định vị bên trong và ở đây cố tìm thấy nó, thì quan sát thấy có hiện tượng chạy trốn hiện thực, tách rời hiện thực.

Theo bà tất cả mọi đau khổ của người lớn là lặp lại những đau khổ trường tồn mà trẻ đi qua, chúng trường tồn bởi vì toàn bộ lịch sử nền văn minh được trẻ trải nghiệm.

Bà có ảnh hưởng lớn đến thực tiễn phân tâm trẻ em, đưa yếu tố trò chơi theo nghĩa rộng vào trị liệu (ví dụ, làm mô hình, làm bài tập thủ công…) và dùng trò chơi để tạo ra sự di chuyển.

Bà cho rằng trẻ sớm chịu áp lực mạnh mẽ trong cơ thể từ phía Super cao. Cần phải giảm áp lực này để trẻ chịu đựng được nó. Tính gây hấn, ước mơ, điều thiện, ác, thế giới tưởng tượng đặc biệt của trẻ em đã bác bỏ rứt khoát biểu tượng về đứa trẻ vô tội. Theo bà phân tâm trẻ em cần có khuynh hướng thích nghi, giáo dục hoặc mang lại sự trấn an, giải tỏa sợ hãi.

Đối với bệnh nhân người lớn, bà cho rằng phương pháp của bà gần với mô hình của Freud hơn là với mô hình của các nhà tâm lý học cái tôi.

**** W. Stekel (1868-1940): Trị liệu phân tâm tích cực***

W. Stekel là một trong những học trò gần gũi của S. Freud. Ông có học vấn y khoa ở Viên. Ông nghiên cứu Học thuyết phân tâm S.Freud, là thành viên thường trực của nhóm phân tâm do S.Freud sáng lập, nơi thường có các báo cáo và tranh luận khoa học. Các công trình của Stekel về các vấn đề tượng trưng của giấc mơ được S.Freud và các thành viên khác đánh giá cao.

Việc chia tay với S. Freud diễn ra khoảng 1 năm sau khi Adler rời bỏ nhóm phân tâm, nhưng vào năm cuối cùng này, quan hệ của Adler với người lãnh đạo nhóm phân tâm đã xấu đi. Vốn là bác sỹ thực hành ông ít quan tâm đến lý thuyết. Ở đây ông gần gũi với Adler hơn là với S.Freud. Tuy nhiên, ông tin rằng các rối loạn tâm lý phần nhiều có cơ sở tình dục.

Ông đã tiến hành phân tích rất nhiều bệnh nhân. Trong phân tâm ông nhấn mạnh vai trò dạy học của nhà phân tâm và xem quan hệ điều trị như là sự hợp tác tích cực cũng như cho rằng mục đích mà bệnh nhân đề ra có ý nghĩa hàng đầu, rằng điều quan trọng là dạy bệnh nhân biết nhận dạng các mục đích thực và giả tạo. Ông cho rằng sự cần thiết của việc bệnh nhân phải hiểu những cội nguồn từ thời ấu thơ của các vấn đề có vai trò thấp hơn so với quan niệm của S.Freud. Nhờ phân tâm tích cực các giấc mơ (thường không dựa vào liên tưởng tự do), nhấn mạnh vào xung đột hiện thời nên ông đã đạt kết quả điều trị trong thời gian ngắn hơn và như vậy ông đã trở thành một trong những người tiền bối

của phân tâm cấp tốc, ngắn hạn.

**** Ferenzis (1873-1933): Kỹ thuật phân tâm tích cực***

Nhà tâm thần và phân tâm vĩ đại Áo- Hung. Có học vấn y khoa ở Viên. Quan tâm đến Học thuyết phân tâm năm 1907 nhờ các công trình của Trường phái Diurich (Bleuler, Jung), một thời gian dài ông duy trì quan hệ thân thiện với S.Freud, tháp tùng ông trong các chuyến đi Mĩ năm 1909 và học Phân tâm ở S.Freud.

Sự chia tay với S.Freud xảy ra cuối những năm 20 theo sáng kiến của S.Freud, người đã phản đối đề nghị thay đổi kỹ luật phân tâm. Vào thời kỳ nước cộng hoà Hunggari năm 1918, ông là Chủ nhiệm khoa phân tâm đầu tiên trên thế giới do chính phủ của Belakun thành lập theo đòi hỏi của sinh viên. Ông là người đưa ra sáng kiến thành lập Hội phân tâm thế giới (1910), người sáng lập Hội phân tâm Hunggari (1913) và ông lãnh đạo hội này cho đến cuối đời. Ông đã để lại một số lượng lớn các công trình về lý thuyết và thực hành khác nhau của phân tâm. Ông đã tiến hành hoạt động giáo dục rộng rãi. Trong bài viết dành cho ông, S.Freud nhận xét "Frenzis làm tất cả các nhà phân tâm là học học trò của mình". Ông là nhà phân tâm thực hành vĩ đại. Ông cho rằng không tồn tại các ca bệnh vô phương cứu chữa đối với nhà phân tâm. Khi lâm vào ngõ cụt, khi phân tích bệnh nhân khó chữa, ông không thích bỏ dở việc trị liệu mà cố gắng tìm ra những khả năng thay đổi phương pháp kinh điển, thích ứng và sử dụng nó cho phù hợp với bệnh nhân cụ thể. Thực chất đây là cuộc cách mạng trong phân tâm.

Việc phát hiện ra rằng, hành vi phi ngôn ngữ và các phản ứng thực vật của bệnh nhân trong thời gian trị liệu là "những thông báo ngầm" mang thông tin không kém gì so với nội dung ngôn ngữ của liên tưởng tự do, là một phát hiện của ông trong lĩnh vực kỹ thuật phân tâm.

Như vậy, ông đã mở rộng trường quan sát của nhà phân tâm. Hướng bệnh nhân không chỉ vào tự quan sát các phản ứng này, để làm rõ nội dung ngữ cảnh trong đó chúng thể hiện, mà còn hướng vào việc khêu gợi chúng, ông chú ý đến chức năng giao tiếp của giấc mơ, khẳng định rằng đôi khi biểu hiện của chúng được xác định bởi mục đích vô thức thông báo nội dung của chúng cho một người nhất định.

Từ những thay đổi về kỹ thuật của ông, những cố gắng gây chú ý nhiều là việc tăng tốc tiến trình phân tâm, từ bỏ nguyên tắc kiêng nhịn. Lý do chia tay với S.Freud có vẻ hơi bất thường vì thực tế chính S.Freud cũng không thường xuyên tuân thủ nguyên tắc đó.

**** Phân tích tính cách theo Horney***

Những rối loạn tâm bệnh xuất hiện chỉ trong trường hợp nếu các lực tạo điều kiện cho sự trưởng thành tích cực và cho sự phát triển bị phong toả hởi các nhân tố xã hội bên ngoài. Ở trẻ lớn lên trong môi trường xã hội lành mạnh xuất hiện cảm giác lệ thuộc vào ngoại cảnh, giáo dục và cảm giác an toàn. Đứa trẻ mà cha mẹ hay thầy cô giáo không có khả năng thể hiện tình yêu và sự quan tâm, tôn trọng cá tính của nó sẽ trở thành người thường xuyên có cảm giác lo âu, nhìn nhận thế giới một cách thù địch, không thân thiện. Trong trường hợp này khát vọng lành mạnh tiến tới tự thể hiện được thay thế bằng khát vọng được an toàn - nhu cầu cơ bản mang tính chất rối nhiễu tâm lý.

Horney đặc biệt nhấn mạnh tầm quan trọng của khái niệm lo âu cơ sở, cảm xúc lo âu, tính không được che chở của trẻ được sinh ra trong trạng thái cách ly và sự bất lực trong thế giới thù địch với nó. Không được coi lo âu cơ sở bị quy định bởi tính di truyền mà nó luôn là sản phẩm của nền văn hoá và giáo dục. Nỗi lo âu này trở thành nền tảng cho sự xuất hiện những rối loạn nhân cách sau này. Những khát vọng kiểu rối nhiễu tâm lý cần sự an toàn đạt được bằng con đường phát triển quá mức của một trong ba kiểu phản ứng tự vệ: bất lực, gây hấn và lảng tránh. Nếu con người thích một trong ba

kiểu tự vệ mà hoàn toàn bỏ quan các kiểu kia thì sẽ hình thành một trong ba kiểu tính cách (kiểu tìm tình yêu, sự tin cậy, gần gũi mọi người - tiến gần mọi người; kiểu xâm kích, gây hấn, thù địch (hướng của nhu cầu - chuyển động chống lại mọi người); kiểu xa lánh, cô độc, độc lập (hướng của nhu cầu - chuyển động lảng tránh mọi người).

Cơ chế tự vệ kiểu rối nhiễu tâm lý ít lực thể hiện ở khát vọng có sự giám sát, kèm cặp, nâng đỡ, bảo vệ và khát vọng phóng đại quá mức đồng ý với nguyên vọng của người khác (định hướng tương lai trong xã hội - chuyển động đến mọi người).

Cơ chế tự vệ thù địch kiểu rối nhiễu tâm lý dựa vào niềm tin rằng trong cuộc sống vận hành luật rừng, kẻ nào mạnh hơn sẽ sống sót. Trong hành vi của những người có định hướng sống như vậy sẽ coi người khác như là kẻ thù nhẫn tâm, phủ nhận nhường quan hệ nồng hậu, ngẫu hứng giữa mọi người, ưa thích dùng thủ đoạn đối với họ. Anh ta tin rằng không tồn tại sự thân thiết, gắn bó thực sự (định hướng trong xã hội là chuyển động chống lại mọi người).

Cơ chế tự vệ lảng tránh thể hiện ở việc từ chối các quan hệ riêng tư, thân thiết và những tiếp xúc đời thường với người khác (định hướng xã hội - chuyển động tránh mọi người).

Trong khi người khoẻ mạnh ưa thích tự do giao tiếp, gần gũi với người xung quanh và chỉ đôi khi mới chống lại họ hay tránh tiếp xúc với họ tuỳ theo hoàn cảnh, thì người rối nhiễu tâm lý giải quyết vấn đề bằng cách cứng nhắc, không mềm dẻo. Anh ta chọn một trong ba kiểu giao tiếp trong khi đó trên thực tế chúng không loại trừ nhau. Trong tình huống mà ý nghĩa của hai định hướng có thể nhưng không được thực hiện và tương tác bị suy giảm hay hoàn toàn bị bỏ qua thì tạo điều kiện chèn ép chúng vào cấp độ vô thức, tại đó diễn ra xung đột giữa chúng và định hướng chủ đạo.

Kiểu thứ hai xung đột bên trong nhân cách rối nhiễu tâm lý mà Horney đặc biệt chú ý liên quan đến lĩnh vực hình ảnh lý tưởng hoá của cái tôi. Những người bị dằn vặt, đau khổ dưới ách của cấu trúc nhân cách rối nhiễu tâm lý không chỉ kìm nén các vấn đề của mình mà còn không nhận thức được thiếu sót, khiếm khuyết của mình, những điều này có thể được cảm nhận một cách mơ hồ và còn nghi ngờ. Thông thường ở họ hình thành hình ảnh có ý thức của bản thân trong đó tất cả những nét tính cách tích cực được xã hội chấp nhận được thể hiện dưới dạng phóng đại. Về phần mình, điều đó làm tăng cường cách giải quyết vấn đề chủ đạo theo kiểu rối nhiễu tâm lý. Hình ảnh được lý tưởng hoá của chính mình buộc con người đặt ra cho mình những mục tiêu và nhiệm vụ trên thực tế là không thể đạt được, quy định trước sự thất bại tất yếu. Thất bại này làm tăng sự không thoả mãn bản thân và có thể gay ra sự hoài nghi bản thân, làm tăng xung đột giữa cái tôi hiện thực và hình ảnh được lý tưởng hoá khổng lồ của nó. Đã tạo ra một vòng luẩn quẩn, khép kín trong đó thường xuyên có khát vọng làm cho phù hợp, duy trì hình ảnh "pha trộn" bằng cách đạt được những mục tiêu phi thực tế và có nghĩa là không thể nào đạt được.

Những đòi hỏi bên trong không thực tế (tham lam) đã giày vò người loạn thần kinh được bà gọi là “Tipanhia nghĩa vụ”. Con người như thế chân thành tin rằng mình phải đau đầu để đạt được sự chính xác, được yêu quý, tuyệt đối ích kỷ, cần phải có một công việc đặc biệt, có đối tác bất thường, có những đứa con tốt nhất. Các hệ thống định hướng (chuẩn mực) đó đã chi phối trong ý thức của người bệnh thần kinh, che phủ và làm lu mờ các mong muốn thực tế và lành mạnh đến mức con người bất hạnh không phân biệt nổi anh ta cần gì và cái gì anh ta cần làm trong cuộc sống.

Theo Horney, chỉ có Học thuyết phân tâm, có thể dưới dạng tự phân tâm mới có thể giúp con người khắc phục những tham vọng mạnh mẽ và bệnh lý, tiến tới các mục đích không thể nào đạt được và thay thế chúng bằng hoạt động mang đến sự hài lòng và niềm sung sướng của việc tự thể hiện.

Horney tìm thấy mục tiêu của tâm lý trị liệu là giúp bệnh nhân loạn thần kinh chức năng nhận thức được "hình ảnh được lý tưởng hoá" và chức năng của nó, bằng cách đó chỉ rõ rằng những nỗ lực giải quyết xung đột như vậy của bệnh nhân không đạt kết quả mong muốn. Trong quá trình hoạt động phân tích bà cố gắng giúp bệnh nhân phát triển con người đích thực, mở rộng xu hướng tự thể hiện, định hướng lại ý nghĩ, tình cảm và kế hoạch sống. Việc bệnh nhân nhận thức được các nhân tố khác nhau của sự tồn tại của mình cần phải bằng sự hiểu biết thực sự rằng đạt được nhờ trải nghiệm xúc cảm. Horney bổ sung tổng hợp tâm lý vào phân tâm, kích thích ở bệnh nhân các sức mạnh tích cực, khát vọng tự phát triển. Tự thể hiện có nghĩa là sẵn sàng trải nghiệm sâu sắc những mong muốn và tình cảm của mình, làm rõ vị thế của mình trong cuộc sống, nhận trách niệm về mình cũng như người khác, thiết lập các mối liên hệ liên nhân cách giàu tình cảm. Nhìn chung tâm lý trị liệu được dùng để loại trừ sự ngăn cách giữa "cái tôi" hiện thực của con người và cái tôi lý tưởng hoá được hình thành trong quá trình phát triển rối nhiễu tâm lý của nhân cách. Mục đích của tâm lý trị liệu, theo Horney, có thể diễn đạt bằng cách nói của S.Freud "ở đâu có cái tôi lý tưởng, ở đó cần phải có cái tôi hiện thực".

**** Phân tích tính cách theo Winhelm Reich (1897- 1957)***

Ông là nhà tâm thần Áo, đại diện của thuyết phân tâm định hướng xã hội liên kết Phân tâm của Freud với học thuyết kinh tế xã hội của C. Mác, cho rằng Thuyết phân tâm dưới hình thức tâm lý học xã hội có thể xác định mối liên hệ giữa cơ sở kinh tế và thường tầng kiến trúc. Sự liên kết thuyết phân tâm Freud với học thuyết kinh tế của C.Mác được thể hiện trong lý thuyết thứ hai của ông là Thuyết tính dục - kinh tế về tâm lý. Reich đề ra một cấu trúc nhân cách riêng bao gồm ba cấp độ chức năng tự trị. "Cấp độ bề ngoài" là là "cấp độ có sự can thiệp của xã hội" do tác động của các giá trị xã hội tạo thành những hình thức giao tiếp liên nhân cách được xã hội chấp nhận. "Cấp độ trung gian" là những "xung động thứ cấp "đa dạng bao gồm những ham muốn mang tính chất bạo lực - ác dâm và ham muốn libido, người ta gọi nó là "cấp độ chống xã hội". Cấp độ thứ ba là "hạt nhân sinh học" hay là “cấp độ sâu” bao gồm những xung động mang tính chế tự nhiên - xã hội, có tính chất con người thực sự. Ở cấp độ này, con người là khỏe mạnh về cảm xúc, hài hòa, có khả năng yêu đương thực sự.

Theo ý kiến của ông, do ảnh hưởng của cấu trúc xã hội phương Tây, những xung động tự nhiên-xã hội được chuyển di vào cấp độ thứ hai trong tổ chức cấu trúc nhân cách thành những xu hướng xâm kích. Sự phong tỏa và che đậy chúng ở cấp độ bên ngoài của nhân cách dưới dạng a dua xã hội dẫn đến hình thành tính cách rối nhiễu, một mặt tính cách này tránh được sự trừng phạt xuất phát từ thế giới xã hội bên ngoài, mặt khác được dùng làm rào ngăn đối với biểu hiện tự do của những xung đông tự nhiên - xã hội của cá nhân. Như vậy Reich nhận thấy nguyên nhân trực tiếp của nhân cách rối nhiễu là trong những điều kiện xã hội của tồn tại cá nhân trong xã hội. Loạn thần kinh chức năng và tính cách rối nhiễu là căn bệnh của sự tồn tại của con người trong những điều kiện xã hội lịch sử cụ thể.

Luận điểm này đã xác định trước quan niệm của ông về tính quy định xã hội của loạn thần kinh chức năng. Trong việc nhận thức vấn đề điều trị loạn thần kinh chức năng ông vượt ra khỏi khuôn khổ của tâm lý trị liệu cá nhân và cố gắng giải quyết nó bằng các biện pháp xã hội. Như vậy vào những năm 20 ông đã tạo ra ở Viên một một số phòng khám tâm lý trị liệu dành cho các tầng lớp xã hội rộng rãi.

Reich cho rằng cần có cuộc "cách mạng tình dục" vì ông cho rằng tính dục không chỉ quy định cuộc sống các nhân mà còn quy định sự tiến bộ xã hội nói chung. Xã hội chuyên chế đàn áp biểu hiện tự nhiên của tính dục của mọi người và bằng cách đó xuyên tạc cách hiểu về tình yêu của con người. Những phương án hành vi xâm kích xuất hiện, sự hình thành tính cách rối nhiễu, sự thờ ơ xã hội dẫn đến sự gia tăng những khuynh hướng phản động trong xã hội. Chính cách mạng tình dục có khả năng

phá vỡ những nguyên tắc tư sản về việc điều chỉnh về phương diện đạo đức đời sống tình dục của con người, nó hướng vào thế giới bên trong của con người, hỗ trợ nhận thức những khía cạnh tiêu cực của việc đàn áp những ham muốn tự nhiên của xã hội, văn hóa phương tây, giải phóng sức sống của con người. Cách mạng tình dục dẫn đến việc tự điều chỉnh, hướng vào những biểu hiện tự nhiên của tình yêu con người. Ông hiểu khái niệm "đạo đức" là tất cả những gì làm cho quan hệ của con người và văn hóa, giữa nhân cách và xã hội hài hòa. Trị liệu "cách mạng tình dục hướng vào việc tạo ra những tiền đề để thực hiện những quan hệ mang tính tự nhiên giữa các giới và và phát triển năng lực yêu đương thực sự có tính người". Điều này phụ thuộc cả vào điều kiện xã hội và điều kiện tâm lý.

Reich đã dành hàng loạt công trình nghiên cứu loạn thần kinh chức năng và năng lượng sinh học của con người. Ông mở rộng thuyết libido của Freud, đưa vào đó tất cả những quá trình sinh học và tâm lý, coi sự thỏa mãn như là sự chuyển động tự do của năng lượng từ trung tâm của con người ra ngoại vi và ra thế giới bên ngoài. Ông cho rằng tính cách con người bao gồm những mẫu tự vệ ổn định. Lúc đầu ông mô tả khuôn mẫu này bằng các thuật ngữ tâm lý, sau đó ông bắt đầu gắn những hình thức chống đối đặc trưng khác nhau với những khuôn mẫu đặc thù của cơ bắp đàn ông. Sự chèn ép mãn tính cơ bắp phong tỏa 3 trạng thái cảm xúc cơ bản: lo âu, tức giận và hưng phấn tình dục. Ông kết luận rằng: Sự chèn ép cơ bắp và tâm lý chỉ là một - "Sự đè nén tính cách về chức năng, đồng nghĩa với sự căng thẳng quá mức. Các cơ và sự chèn ép các cơ. Sự đồng nhất chức năng này không có gì khác ngoài việc các khuôn mẫu cơ bắp và những nét tính cách phục vụ cùng một chức năng trong bộ máy tâm lý; chúng có thể ảnh hưởng lẫn nhau và thay thế lẫn nhau. Thực chất chúng không thể phân chia được". Sự căng thẳng thường xuyên phong tỏa dòng năng lượng là cơ sở của những xúc cảm mạnh mẽ. Sự chèn ép tự vệ không cho con người thể nghiệm những cảm xúc mạnh, hạn chế và làm biến dạng sự biểu lộ tình cảm. Cảm xúc bị phong tỏa bằng cách đó không bao giờ bị loại trừ vì không thể được bộc lộ hoàn toàn.

Những khối bị phong tỏa đó (Những chèn ép cơ bắp) làm biến dạng và phá hoại những tình cảm tự nhiên, cản trở cực khoái trọn vẹn. "Loạn thần kinh chức năng- là kết quả của sự phong bế của năng lượng tình dục". Theo Reich việc giải phóng hoàn toàn xúc cảm bị phong tỏa chỉ diễn ra sau khi trải nghiệm nó một cách sâu sắc: "Loại trừ sự phong bế tình dục nhờ giải tỏa cực khoái sẽ loại trừ bất kỳ biểu hiện rối nhiễu thần kinh nào".

Reich cho rằng sự áp chế cơ bắp là bởi các phân đoạn tự vệ, cấu thành từ các cơ và các cơ quan có chức năng tương ứng. Những phân đoạn cơ bản bị chèn ép nằm ở vùng mắt, miệng, cổ, ngực, cơ hoành, bụng xương chậu. Trị liệu theo Reich bao gồm trước hết là giải phóng từng điểm bị chèn ép tại từng phân đoạn, bắt đầu từ mắt và kết thúc ở xương chậu. Mỗi phân đoạn ít nhiều có tính độc lập. Khi giải phóng điểm bị chèn ép có sử dụng ba phương tiện.

1. Tinh lũy trong cơ thể năng lượng nhờ thở sâu.

2. Tác động trực tiếp vào những chỗ cơ bị chèn ép nhờ ép, cấu.

3. Xem xét công khai cùng với bệnh nhân những chống đối và những hạn chế về xúc cảm được phát hiện ở đây.

Ông nhấn mạnh tầm quan trọng của sự giải phóng, thư giãn các cơ để bổ sung vào tư liệu tâm lý. Ông xem trí tuệ và cơ thể là một thể thống nhất không thể tách rời. Sự quan tâm khoa học chuyển từ hoạt động phân tâm dựa hoàn toàn vào từ ngữ sang nghiên cứu các khía cạnh tâm lý và cơ thể của tính cách và sự chèn ép tính cách và tiếp đó là nhấn mạnh đến hoạt động với cơ bị chèn ép, hướng vào việc bảo đảm diễn biến tự do của năng lượng sinh học. Ông cố gắng giải phóng các ổ tự vệ. Các khối

cảm giác xuyên tạc sự vận hành tâm lý và thể lực của con người. Xem trị liệu như là phương tiện phục hồi dòng chảy tự do của năng lượng qua cơ thể nhờ việc giải thoát có hệ thống những khối cơ bắp bị chèn ép, vì thế ông gọi phương pháp của mình là "trị liệu sinh - vật lý".

Những phương pháp thở, giải phóng cảm xúc, tăng cường căng thẳng ở những vùng bị phong tỏa của cơ thể là cơ sở của phương pháp do các học trò của ông tạo ra (Phương pháp năng lượng sinh học của Loyen), và phương pháp tích hợp cấu trúc của Rolph cố gắng đưa trả lại cho cơ thể vị trí đúng đắn và đường lối đúng đắn nhờ duỗi cơ thật sâu và làm căng cơ bị bệnh kèm theo tác động trực tiếp. Có thể nói rằng Reich là ông tổ trong lĩnh vực tâm lý cơ thể và hướng tư liệu tâm lý vào cơ thể.

Phụ lục

SO SÁNH TIẾP CẬN TRỊ LIỆU PHÂN TÂM VÀ HÀNH VI

Tiêu điểm	Trị liệu Phân tâm	Trị liệu hành vi
Bản chất của con người	Những bản năng sinh học, trước hết là xung năng tính dục và hung tính, đòi hỏi phải được giải phóng ngay, dẫn đến xung đột với thực tại xã hội.	Tương tự như động vật. Con người được sinh ra với năng lực học tập, tuân theo nguyên lý chung cho một loài động vật.
Phát triển con người bình thường	Sự phát triển thông qua giải quyết những xung đột trong trong các giai đoạn kế tiếp nhau, nhờ đồng nhất hoá và nhập tâm hoá, sự kiểm soát cái tôi trưởng thành và các cấu trúc tính cách xuất hiện.	Ứng xử thích nghi được tập nhiễm nhờ củng cố và bắt chước.
Bản chất tâm lý bệnh	Phản ánh những giải quyết không thoả đáng các xung đột, những cắm chốt trong giai đoạn đầu phát triển để lại những xung năng mạnh mẽ và (hoặc) sự tự chủ yếu ớt. Triệu chứng là những đáp ứng tự vệ và lo hãi.	Ứng xử rối nhiễu, xuất phát từ tập nhiễm các ứng xử kém thích nghi. Triệu chứng là rối nhiễu không có tổn thương thực thể.
Mục tiêu trị liệu	Đạt tới trưởng thành tâm lí các chức năng cái tôi được củng cố. Sự kiềm chế bởi các xung năng và bị dồn nén được tăng cường.	Ứng xử lệch lạc bị loại trừ và thay thế bằng các hành vi mang tính thích ứng.

Lĩnh vực được nhấn mạnh	Những động cơ, tình cảm huyễn tưởng và nhận thức. được trải nghiệm.	Các ứng xử và các cảm nghĩ có thể quan sát được.
Định hướng thời gian	Khám phá và diễn giải những xung đột đã qua và các tình cảm bị dồn nép bị dồn nén dưới ánh sáng của hiện tại.	Ít (không) quan tâm tới quá khứ ấu thơ hoặc các căn nuyên. Ứng xử được quan sát và được xử lý.
Vai trò của vô thức	Được quan tâm hàng đầu trong phân tâm học kinh điển và giảm dần trong các các Phân tâm học mới.	Không quan tâm đến các trình vô thức hoặc các trải nghiệm chủ quan, ngay cả trong ý thức.
Thấu hiểu	Thấu hiểu nội tâm là mấu chốt; nó xuất hiện trong các trải nghiệm xúc cảm được sữa chữa.	Sự thấu hiểu là không thích hợp và (hoặc) không cần thiết.
Vai trò nhà trị liệu	Là người phát hiện, tìm kiếm những xung đột gốc, cơ bản và những đề kháng; đứng ngoài cuộc và giữ thái độ trung lập, nhằm tạo thuận lợi cho những phản ứng chuyển giao.	Là người huấn luyện, giúp người bệnh quên những ứng xử cũ, làm quen với những ứng xử mới, kiểm soát củng cố là điều quan trọng; quan hệ thầy thuốc – bệnh nhân không đáng kể.

(Trích theo Đặng Phương Kiệt (2001): Cơ sở tâm lý học ứng dụng. NXB. Đại học Quốc Gia Hà Nội).

Created by AM Word2CHM

Chương 3. THUYẾT PHÁT SINH NHẬN THỨC CỦA J. PIAGET

"Từ đây cho tới cuối thế kỷ, tôi e rằng tâm lý học thế giới chỉ việc khai thác riêng các ý tưởng của J. Piaget thì cũng không làm sao hết được".

Paulpraisse

Cho tới cuối thế kỷ XX, chưa có nhà khoa học nào nghiên cứu sự phát sinh nhận thức và trí tuệ trẻ em được sâu sắc, hệ thống bằng J.Piaget. Suốt bảy thập kỷ kiên trì và sáng tạo khoa học, ông đã góp phần không nhỏ vào việc hình thành và phát triển lĩnh vực khoa học mới: Tâm lý học phát triển. Cả cuộc đời của J.Piaget là cuộc đời của nhà Bác học và lao động không ngừng. Các thầy cô giáo, bậc cha mẹ và trẻ thơ trên thế giới biết ơn những cống hiến lớn lao và tâm huyết của ông trong lĩnh vực này.

Jean Piaget sinh ngày 9 tháng 8 năm 1896 tại Nêuchâtel Thụy Sỹ, trong một gia đình tri thức danh tiếng.

Từ nhỏ ông đã bộc lộ thiên tư trí tuệ tuyệt vời, xuất chúng. Năm 10 tuổi ông đã công bố bài báo khoa học đầu tiên của mình, mô tả các quan sát về một con chim sẻ bạch tạng quý hiếm. Ít lâu sau, ông theo học một tớp giúp việc người quản lý bảo tàng lịch sử thiên nhiên ở địa phương. 15 tuổi J.Piaget đã bộc lộ rõ xu hướng nghiên cứu sinh học và đã công bố những bài báo khoa học, nghiên cứu về động vật có vú.

Năm 18 tuổi J.Piaget đỗ cử nhân và năm 1918, J.Piaget hoàn thành luận án Tiến sĩ thuộc lĩnh vực động vật học, tại Viện đại học Nêuchâtel, với đề tài "Sự thích ứng của loài nhuyễn thể". Trong thời gian này, ông đã công bố 25 công trình nghiên cứu sự sinh trưởng, thích nghi của loài sò quanh hồ Nêuchâtel. Những kiến thức sinh học và ấn tượng về sự thích nghi của loài sò óc đã hình thành trong ông các khái niệm cơ bản để nghiên cứu sự phát triển trí năng của trẻ em sau này.

Ngoài sinh học, mối quan tâm thứ 2 của ông là khoa học luận (Epistemology) - một ngành triết học đề cập đến nguồn gốc phát sinh của hiểu biết, ông nuôi hy vọng táo bạo là có thể hợp nhất hai vấn đề mà ông quan tâm. Vào thời điểm đó, ông cảm thấy, tâm lý học chính là câu trả lời. Ông chuyển đến Paris và dành ra 2 năm để học tâm lý học lâm sàng, lôgíc và triết lý khoa học tại Sorbonne. Trong thời gian ở Pari, J.Piaget được đề nghị đảm trách công việc chuẩn hoá những trắc nghiệm trí thông minh tại phòng thí nghiệm của A.Binet. Điều này đã ảnh hưởng sâu sắc đến xu hướng nghề nghiệp của ông. J.Piaget sớm nhận thấy và quan tâm nhiều hơn đến những "câu trả lời sai" của trẻ so với các kết quả trắc nghiệm. Ông nghĩ rằng, dường như trẻ em cùng độ tuổi thường mắc phải những loại câu trả lời sai giống nhau đối với một số câu hỏi nhất định. Vậy tại sao? J.Piaget tiếp tục tìm hiểu về những nhận thức sai lệch của trẻ bằng phương pháp lâm sàng mà ông đã học được trước đây, khi còn làm việc trong một bệnh viện tâm thần thực hành. Không bao lâu sau, ông lại phát hiện ra rằng, trẻ ở những độ tuổi khác nhau, thường có những loại câu trả lời sai khác nhau, và ông đi đến kết luận: trí tuệ phải là một thuộc tính đa diện. Những đứa trẻ lớn tuổi hơn không chỉ đơn giản là thông minh hơn những đứa trẻ ít

tuổi, mà quá trình suy nghĩ của chúng cũng hoàn toàn khác. Những phát hiện này đã cuốn hút J.Piaget và ông cố gắng xác định xem trẻ tiến triển từ phương thức (hay giai đoạn) suy nghĩ này sang phương thức suy nghĩ khác như thế nào. Việc nghiên cứu của con người đáng lưu ý này còn tiếp tục khoảng 60 năm nữa, cho đến khi ông mất vào năm 1980.

Năm 1921 (25 tuổi), theo đề nghị của Giáo sư Claparède - Viện trưởng Viện khoa học giáo dục, ông chuyển từ Paris về Genève để đảm nhận chức Trưởng phòng tâm lý thực nghiệm. Năm 1925, ông nhận chức Giáo sư Đại học Nêuchâtel, dạy bao cả 3 ngành: Tâm lý học, Xã hội học và Triết học. Năm 1929, được bổ nhiệm Giáo sư Đại học Genève về môn Lịch sử tư tưởng khoa học, Giám đốc Trung tâm giáo dục quốc tế của Unesco và ở cương vị này cho tới năm về hưu (1972). Năm 1933 là Viện trưởng Viện khoa học giáo dục Thụy Sỹ tại Genève. Năm 1940, Giáo sư tâm lý thực nghiệm và năm 1952 là Giáo sư Trường Đại học Sorbonne, Paris.

Trong suốt những năm 1921 đến 1940, mối quan tâm chủ yếu của J.Piaget là lĩnh vực tâm lý học, đặc biệt là sự phát sinh nhận thức và trí tuệ của trẻ em. Trong thời gian này, nhiều công trình đã được ông công bố. “Ngôn ngữ và tư duy của trẻ” (1923), “Mệnh đề và kết luận của trẻ” (1924), “Biểu tượng về thế giới của trẻ” (1926) v.v. Những nghiên cứu về lĩnh vực trên được ông tập hợp trong hai công trình nổi tiếng: “Tâm lý học trí tuệ” (1946) và "Tâm lý học trẻ em" (1966).

Từ năm 1940 J.Piaget chuyển dần lĩnh vực nghiên cứu từ tâm lý trẻ em sang Lôgic học và Khoa học luận. Từ năm 1950 chuyển hẳn sang lĩnh vực này, đặc biệt là nghiên cứu quá trình phát triển tư duy con người. Năm 1956, ông thành lập ở Genève Trung tâm nghiên cứu quốc tến về nhận thức luận khoa học (Centre international d’ épistemologie Scientifique), với sự tham gia của nhiều nhà Bác học lớn đương thời như Albert Einstein (Vật lý), B.Grize (Toán và Lôgic), W.Mc.Cullôch (Sinh học thần kinh) v.v. Kết quả là trong thời gian này nhiều tác phẩm khoa học của ông đã được xuất bản: “Lớp, quan hệ và số” (1942), "Tiểu luận lôgic" (1952), “Nghiên cứu sự chuyển hoá của các thao tác lôgíc” (1953) và “Khái niệm về nhận thức phát sinh” (1950), với hơn 1000 trang, gồm 3 tập: “ý tưởng toán học”, “ý tưởng vật lý học”, “ý tưởng sinh học, ý tưởng tâm lý học và ý tưởng xã hội học”.

Ngay từ những năm 1935-1965, J.Piaget đã quan tâm tới việc vận dụng kết quả nghiên cứu tâm lý học trẻ em vào các lĩnh vực văn hoá, giáo dục, đặc biệt là vào phương pháp giáo dục trẻ em. Ông đã phân tích và phê phán hạn chế của phương pháp giáo dục cổ truyền, quảng bá các phương pháp giáo dục mới, trong đó đề cao vai trò của phương pháp hoạt động trong dạy học. Coi đó là phương pháp mang lại hiệu quả hơn hẳn những phương pháp đương thời. Các tác phẩm: “Giáo dục đang đi về đâu” (1948), "Tâm lý học và giáo dục học" (1969) phản ánh khá rõ trăn trở và tư tưởng đổi mới của J.Piaget trong lĩnh vực này. Nhiều đề xuất của ông đến nay vẫn còn nguyên giá trị thời sự.

J.Piaget là người lao động không mệt mỏi. Suốt cuộc đời, ông quan sát, thử nghiệm, tích luỹ khối lượng khổng lồ dữ kiện về sự phát triển tâm lý trẻ em. Hàng năm, khi kết thúc năm học, ông mang tài liệu thu thập được đến một trang trại vắng người dưới chân núi Alpea. Ở đó, cả mùa hè, ông không tiếp xúc với khách, miệt mài phân tích, tổng hợp tư liệu, hình thành nên các tác phẩm khoa học. Trong suốt 70 năm làm việc J.Piaget đã công bố hàng trăm cuốn sách và bài viết về các lĩnh vực sinh học, tâm lý học, ngôn ngữ, lôgic… trong hệ thống lý thuyết liên bộ môn đồ sộ.

J.Piaget mất ngày 16.9.1980 tại Genève.

Sinh thời, J.Piaget được kính trọng trên khắp thế giới. Ông là giáo sư của nhiều trường Đại học lớn ở Pháp và Thụy Sỹ Giám đốc phòng thực nghiệm, phụ trách văn phòng Quốc tế về giáo dục, Uỷ viên Hội đồng chấp hành của Unesco, Viện sỹ và tiến sỹ danh dự của của nhiều trường Đại học, Viện

hàn lâm danh tiếng: Harvard (1936), Columbia (1970), Bruvtelle (1940), Brazill (1949).

J.Piaget là nhà Bác học đa lĩnh vực: Bắt đầu từ sinh học, sang tâm lý học đến nhận thức luận, trong lĩnh trực nào ông cũng ông có nhiều cống hiến lớn, đặc biệt là trong lĩnh vực tâm lý học trẻ em. Những công trình về lĩnh vực này của ông uyên bác đến mức, trong diễn văn khai mạc Hội nghị tâm lý học thế giới lần thứ 21, năm 1976, Chủ tịch hội tâm lý học thế giới, nhà Tâm lý học Pháp Paul Praisse đã phát biểu: "Từ đây cho tới cuối thế kỷ, tôi e rằng tâm lý học thế giới chỉ việc khai thác riêng các ý tưởng của J.Piaget thì cũng không làm sao hết được".

Sự thực đã và đang chứng minh nhận định trên về các công trình của J.Piaget trong lĩnh vực phát triển tâm lý trẻ em.

J.Piaget là nhà Bác học về trẻ em và vì trẻ thơ. Ông là người hạnh phúc.

3.1. CƠ SỞ XUẤT PHÁT VÀ KHÁI NIỆM CÔNG CU CỦA J. PIAGET
3.2. SỰ PHÁT SINH THAO TÁC TRÍ TUÊ
3.3. CÁC GIAI ĐOAN PHÁT TRIỂN TRÍ TUÊ Ở TRẺ EM
3.4. QUAN NIÊM CỦA J.PIAGET VỀ CÁC YẾU TỐ CHI PHỐI SƯ PHÁT SINH PHÁT TRIỂN NHÂN THỨC CÁ NHÂN
Mở rông: SƯ PHÁT TRIỂN SUY LUÂN ĐAO ĐỨC CỦA TRẺ THEO LÝ THUYẾT LAWRENCE KOHLBERG VÀ ROBERT SELMAN

Created by AM Word2CHM

3.1. CƠ SỞ XUẤT PHÁT VÀ KHÁI NIỆM CÔNG CỤ CỦA J. PIAGET

Lí thuyết của J. Piaget rất khó theo dõi. Vì vậy, việc tìm hiểu nó, nên bắt đầu từ những luận điểm xuất phát và khái niệm công cụ của ông.

Trước khi là nhà tâm lí học, J.Piaget đã là nhà sinh vật học và được trang bị kiến thức triết học, lôgic học và toán học. Mọi giải thích của J.Piaget về sự phát sinh trí tuệ trẻ em chịu ảnh hưởng mạnh mẽ của hai lĩnh vực khoa học này. Ngay trang đầu cuốn "Tâm lí học trí khôn"- một trong những tác phẩm nổi tiếng của J.Piaget, đã thể hiện quan điểm xuất phát của ông: "Mọi giải thích tâm lí học sớm hay muộn cuối cùng cũng dựa vào sinh học hoặc lôgic học".

Theo J.Piaget, giải nghĩa trí tuệ dưới góc độ tâm lí học là nghiên cứu thực thể trí tuệ, vạch ra sự phát triển của nó và những quy luật chi phối sự phát triển đó. Cụ thể là phải tạo dựng lại sự phát sinh và quá trình phát triển trí tuệ từ dạng đơn giản nhất đến mức trưởng thành. Việc nghiên cứu này rất giống công việc của nhà phôi học: phân tích, miêu tả các bước và các thời kì phát triển của thai nhi từ lúc phát sinh hình thái cho đến khi trở thành đứa trẻ, với đầy đủ tư cách là một cá thể người. Về phương diện này, tâm lý học là khoa học thực nghiệm.

Tuy nhiên, các hiện tượng tâm lí nói chung, trí tuệ nói riêng, không mang tính vật thể mà có tính chất chức năng, không thể "cầm nắm" được như các sự kiện mang tính vật chất của phôi học hay của sinh học. Vì vậy, để tường minh hoá các sự kiện khó nắm bắt đó, phải vận dụng khoa học lôgic, với tư cách là khoa học hình thức hoá. Về phương diện này, nghiên cứu tâm lí học giống công việc của nhà lôgic học.

Xuất phát từ quan niệm nghiên cứu tâm lí học về trí tuệ như trên, J.Piaget đã sử dụng hai khái niệm công cụ để phân tích sự phát sinh, phát triển trí tuệ trẻ em: Thích nghi và cấu trúc.

3.1.1. Cơ sở sinh học và khái niệm thích nghi
3.1.2. Lôgic học và khái niệm cấu trúc
3.1.3. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu của J.Piaget - Phương pháp lâm sàng tâm lý, thực nghiệm và trắc nghiệm

Created by AM Word2CHM

3.1.1. Cơ sở sinh học và khái niệm thích nghi

Lĩnh vực sinh học mà J.Piaget nghiên cứu là sự thích nghi của loài sò ốc (một loài thân mềm) sống trong các hồ quanh vùng Nêuchâtel. Thành tựu khoa học trong lĩnh vực này đã đưa ông đến kết luận: yếu tố sinh học phát triển không chỉ do sự thuần thục của cơ thể (nội sinh) hay do di truyền, mà còn do những biến cố xảy ra trong môi trường sống. Sự phát triển sinh học là một quá trình thích nghi.

J.Piaget định nghĩa thích nghi là quá trình tạo lập sự cân bằng giữa hành động của cơ thể lên môi trường sống xung quanh. Đó là quá trình tác động qua lại giữa cơ thể với môi trường.

Theo vế thứ nhất, cơ thể tác động lên các khách thể xung quanh nó (chiều thuận), qua đó hấp thụ các chất dinh dưỡng và biến đổi chúng phù hợp với cấu trúc đã có của cơ thể. Quá trình hấp thụ và biến đổi chất dinh dưỡng này được gọi là đồng hoá.

Theo chiều ngược lại, môi trường tác động lên cơ thể, do biến động nào đó. Sự đáp lại tích cực của cơ thể dẫn đến làm thay đổi các cấu trúc đã có của nó cho phù hợp với môi trường. Quá trình biến đổi này được gọi là điều ứng.

Như vậy, có thể định nghĩa thích nghi là sự cân bằng giữa đồng hoá và điều ứng. Quá trình này có tính hai mặt: tổ chức và thích nghi. Hai mặt này không tách rời mà bổ xung nhau của một cơ thể duy nhất. Tổ chức là mặt bên trong của một chu kỳ thích nghi, còn thích nghi là mặt bên ngoài.

Tất nhiên, sự cân bằng giữa cơ thể với môi trường hay giữa đồng hoá và điều ứng không phải là cân bằng tĩnh, thiết lập một lần là xong. Đó là cân bằng động, thường xuyên bị phá vỡ và được tái thiết lập ở mức cao hơn, phức tạp hơn, tinh tế hơn.

Dưới góc độ sinh học, theo J.Piaget, để giải thích sự thích nghi của cơ thể với môi trường, có thể căn cứ vào hai tiêu chí: thứ nhất: phủ nhận (I) hoặc thừa nhận (II) có sự tồn tại thực của sự tiến hoá; thứ hai: tính chất quan hệ giữa cơ thể với các yếu tố bên ngoài: sự thích nghi của cơ thể được quy về yếu tố bên ngoài chi phối (1); hoặc do các yếu tố đột biến bên trong (2); hoặc là do sự tác động qua lại giữa cơ thể với môi trường (3). Từ các tiêu chí trên, người ta có 6 cách giải thích về sự thích nghi: thích nghi là sự thiết lập từ trước sự hoà hợp giữa cơ thể với môi trường I1; sự thích nghi là được quy định bởi yếu tố đã có từ trước của cơ thể, cho phép nó đáp ứng được với mọi thay đổi của hoàn cảnh I2; thích nghi là sự hình thành chuỗi các cấu trúc tổng thể được xác định bởi các yếu tố bên trong và bên ngoài I3; Sự tiến hoá và thích nghi được diễn ra do sự thúc ép của môi trường (theo thuyết tiến hoá của J.B.Lamarck- II1; sự tiến hoá và thích nghi là do sự đột biến trên và sau đó diễn ra sự chọn lọc (Thuyết đột biến gai II2; sự tiến hoá và thích nghi là do sự tác động qua lại tiệm tiến của các yếu tố bên trong và bên ngoài II3. Sự phân định các cách giải thích về sự thích nghi sinh học như trên của J.Piage đã giúp ông rất nhiều trong việc lý giải sự phát sinh trí tuệ cá nhân. Ông đã dựa vào chúng để giải thích các lý thuyết tâm lý học đã có về trí tuệ và xác định cách giải thích riêng của mình. Trên thực tế, ông theo cách thứ 6 (II3): sự tác động qua lại giữa cơ thể với môi trường dẫn tới hình thành thao tác trí khôn.

Như vậy, dưới góc độ sinh học, J.Piaget giải thích sự tiến hoá của cơ thể là quá trình thích nghi. Cơ chế của quá trình này được giải thích bằng các khái niệm: đồng hoá, điều ứng và sự cân bằng giữa chúng. Những khái niệm trên cũng chính là công cụ để J.Piaget giải thích sự phát sinh, phát triển sơ đồ nhận thức và sơ đồ thao tác trí tuệ của trẻ em.

Created by AM Word2CHM

3.1.2. Lôgic học và khái niệm cấu trúc

Trong quan niệm của một số người, các hiện tượng tinh thần thường phải gắn liền với cơ thể. Cách suy nghĩ này là cần thiết khi xét các chức năng tâm lý sơ giản như cảm giác, tri giác, vận động, cảm xúc v.v. Nhưng với cách hiểu như vậy không thể giải thích tại sao trong nhận thức của cá nhân 2+2=4, cũng không thể lý giải được tại sao con người lại suy luận theo cách này hay cách khác về một sự vật nào đó. Muốn giải quyết các yến đề phức tạp trong nhận thức, nếu chỉ dựa vào các phản ứng ở cấp độ tâm - sinh lý thì chưa đủ, mà phải dựa trên cơ sở của lôgic học hình thức, với tư cách là khoa học về tiên đề hay khoa học hình thức hoá sự vật, hình thành các cấu trúc (sơ đồ). Trong lĩnh vực này, một mặt, cho thấy J.Piaget chịu ảnh hưởng khá nhiều truyền thống triết học của I. Kant và của các nhà tâm lý học Gestalt; mặt khác đây cũng chính là sự tinh tế trong lý thuyết của ông.

Khái niệm sơ đồ có nguồn gốc từ triết học và lôgic học. Có thể, người đầu tiên có tư tưởng sơ đồ hoá tri thức là nhà triết học cổ đại Platon, khi ông cho rằng tri giác của con người là phản ánh những sự vật cụ thể còn chân lý là tri thức tuyệt đối có tính tiên nghiệm. Platon viện dẫn trường hợp, nếu nhìn dọc theo hai đường thẳng song song bằng mắt thường, ta cảm thấy chúng cắt nhau ở phía xa. Nhưng về lý luận thì không phải như vậy, chúng vẫn là hai đường thẳng song song. Trong tư duy ta biết được điều này là do tri thức tiên nghiệm (tri thức tiên đề). Tuy nhiên, người có đóng góp chính trong việc tạo lập sơ đồ tiên nghiệm là nhà triết học vĩ đại người Đức thế kỷ XVIII, I. Kant. Theo ông, mọi tri thức khoa học đều phải phản ánh được nội dung các sự vật của thế giới; mặt khác, nó phải thuần nhất, có tính phổ biến (vì vậy phải khái quát) và tất yếu. Điều này mâu thuẫn với nội dung phong phú, cụ thể, biến đổi của sự vật. Để khắc phục mâu thuẫn, tạo ra tri thức khoa học về sự vật, I. Kant đã sử dụng sơ đồ tiên nghiệm với tư cách là sơ đồ hình thức để tổng hợp tư liệu cảm tính vào trong đó. Ở đây xuất hiện hai quá trình độc lập với nhau: sự hình thành các sơ đồ tiên nghiệm và quá trình "lồng" các tri thức cảm tính vào trong các sơ đồ đã có. Quá trình hình thành sơ đồ được diễn ra trước và là công việc của Lôgic học. Nhiệm vụ của nó là "lược bỏ" đến mức tối đa các yếu tố cảm tính, kinh nghiệm, để tạo dựng một cách tự do các sơ đồ dựa trên những mệnh đề không chứng minh (tiên đề) và phối hợp chúng với nhau theo mọi khả năng và theo cách chặt chẽ nhất. Từ đó ta có mạng lưới sơ đồ được phát triển theo mục tiêu nhất định. Bằng cách này ta có hệ thống các khái niệm hình thức mang tính tiên đề, chẳng hạn: mạng lưới các hình trong môn hình hình học. Như vậy, phương pháp tiên đề là phương pháp của tư duy tư duy lôgíc.

Tuy nhiên, sơ đồ tiên nghiệm hay phương pháp tiên đề chỉ cho ta biết các sơ đồ hình thức, còn bản thân nội dung sự vật của đối tượng đã bị gạt bỏ. Điều này không phù hợp với các khoa học thực nghiệm như tâm lý học. Nội dung tâm lý của trí tuệ đã bị trừu xuất khỏi các sơ đồ tư duy (như trong các công thức toán chẳng hạn). Để khắc phục, cần có giải pháp kết hợp giữa hai lĩnh vực khoa học này.

Theo phân tích của J.Piaget, trong tâm lý học hiện thời có hai phương án vận dụng lôgic học vào tâm lý học, tức là giải quyết mối quan hệ giữa sơ đồ hình thức với nội dung sự vật của hình ảnh tâm lí: tiên nghiệm (sơ đồ hình thức có trước, là tiên đề, quá trình phản ánh tâm lí là quá trình lồng nội

dung sự vật của hình ảnh tri giác vào các sơ đồ đó); kiên tạo (quá trình phản ánh đồng thời là quá trình hình thành các sơ đồ). Trường phái Vuxbua đã sử dụng khái niệm này với tư cách là sơ đồ trí tuệ tiên nghiệm, tức là quá trình tư duy được hiểu như là sự vận động và sản sinh ra các sơ đồ (nội sinh), rất ít thậm chí không liên quan tới các sự kiện cảm tính ban đầu. Trường phái Gestalt giải thích theo cách khác. Đối với họ, các sơ đồ được hình thành ngay chính trong quá trình cá nhân tri giác hoặc tư duy về sự vật, theo nguyên tắc đồng cấu. Đó là quá trình "sơ đồ hoá lại tức thì" các yếu tố thành phần trong một tổng thể đã có. Nói cách khác, đối với các nhà Gestalt, quá trình tư duy hay tri giác thực chất là quá trình hình thành các sơ đồ, trên cơ sở có sự tác động qua lại giữa chủ thể với hoàn cảnh. Tiếc rằng, sự sơ đồ hoá tức thì các yếu tố thành phần (theo nhà Gestalt) không mang tính phát triển mà theo nguyên tắc ở đây và bây giờ. J.Piaget phân tích rất kĩ hiện tượng sơ đồ hoá các hình ảnh của trường phái Gestalt và trong các nghiên cứu trí tuệ của mình, ông đã kế thừa tư tưởng của họ về kiến tạo sơ đồ, nhưng theo quan điểm riêng - quan điểm phát triển. Theo ông, sự sơ đồ hoá là đặc trưng của sự phát sinh và phát triển nhận thức và trí tuệ trẻ em. Nói cách khác, đối với ông, sự phát sinh và phát triển nhận thức và trí tuệ cá nhân là quá trình hình thành và phát triển các sơ đồ nhận thức.

Như vậy, J.Piaget đã kế thừa sự hình thành sơ đồ hoá trong triết học, lôgic học và tâm lý học, nhưng không theo cách tiên nghiệm như I.Kant, cũng không theo nguyên tắc cố định (không phát triển) như trường phái Gestalt. Ở đây có sự kết hợp giữa nghiên cứu nội dung tâm lí của khoa học thực nghiệm với nghiên cứu các sơ đồ lôgic và toán của khoa học hình thức hoá, theo quan điểm kiến tạo, quan điểm phát triển. Sự kết hợp này đã đưa J.Piaget đến luận điểm xuất phát, chỉ đạo các nghiên cứu sự phát sinh tâm lý của ông: sự phát sinh, phát triển các chức năng trí tuệ là quá trình tổ chức sự thích nghi của cơ thể, thông qua các hoạt đồng đồng hoá và điều ứng, nhằm tạo lập các trạng thái cân bằng tạm thời giữa hai quá trình này. Đó chính là quá trình hình thành và thông hợp các sơ đồ trí tuệ của cá nhân. Thích nghi, sơ đồ, đồng hoá, điều ứng và cân bằng là các khái niệm công cụ của ông. Có thể nói ngay rằng đây là một trong những điểm độc đáo và thành công nhất của J.Piaget. Nó là chìa khoá để ông mở ra cánh cửa tìm hiểu nguồn gốc của các cấu trúc thao tác của trí tuệ và sự phát sinh, phát triển trí tuệ trẻ em. Nó cũng là chìa khoá để hiểu lí luận kiến tạo tri thức và trí tuệ trẻ em của J. Piaget.

Created by AM Word2CHM

3.1.3. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu của J.Piaget - Phương pháp lâm sàng tâm lý, thực nghiệm và trắc nghiệm

Trong nhiều lĩnh vực tâm lý học đương thời, các nghiên cứu thường được tiến hành bằng trắc nghiệm nhằm chứng minh giả thuyết cho trước. Các biến số thực nghiệm được kiểm tra ngặt nghèo. Các số liệu được sử lý bằng phương pháp thống kê phức tạp. Ngược lại, mặc dù là người được đào tạo theo truyền thống của trắc nghiệm học, nhưng trong hầu hết công trình nghiên cứu của mình, J.Piaget rất ít tiến hành trắc nghiệm, mà chủ yếu sử dụng phương pháp lâm sàng tâm lý được tiến hành trên một mẫu nhỏ nghiệm thể. Ông ít quan tâm tới định lượng trong các nghiên cứu, mà chủ yếu thả mình theo trực giác khi hỏi chuyện trẻ em, đặc biệt là trong các công trình đầu.

Chúng ta đã được biết các nhà Phân tâm học sử dụng phương pháp lâm sàng trong nghiên cứu và điều trị chứng rối nhiễu tâm lý như thế nào. Trong các công trình của J.Piaget ta gặp thêm cách sử dụng khác phương pháp này.

Khác với cách tiến hành của các nhà Phân tâm học. Ở đó, phương pháp lâm sàng chủ yếu được dùng với tư cách là sự liên tưởng tự do của người bệnh. Người thầy thuốc rất ít can thiệp (dù chỉ bằng lời). Phương pháp lâm sàng của G.J.Piaget là sự kết hợp lâm sàng có tính chất truyền thống với thực nghiệm tác động không đầy đủ. Thực chất ở đây là cuộc trò chuyện giữa nghiệm viên với trẻ em xoay quanh công việc mà đứa trẻ được giao, với tư cách là một trò chơi. Chẳng hạn, khi nghiên cứu khả năng bảo tồn của trẻ. Nghiệm viên đề nghị trẻ chia cục bột thành hai phần như nhau. Sau đó bảo trẻ nặn một cục thành các vật có hình thù khác nhau như một khúc dồi hoặc vo tròn, đập dẹt v.v… Mỗi lần trẻ thay đổi hình dạng cục bột như vậy, nghiệm viên đều hỏi trẻ xem bột ở hai cục có như nhau không? tại sao? v.v…

Mấu chốt thành công của phương pháp lâm sàng G.J.Piaget là nghệ thuật đặt câu hỏi, quan sát, lắng nghe và ghi chép cách trả lời cũng như các phản ứng của trẻ nhằm ghi lại đầy đủ cách tiến hành, cách lập luận và sơ đồ của những suy luận đó. Từ những câu trả lời, những phản ứng của trẻ, nhà nghiên cứu có thể đưa ra yêu cầu, chỉ trích, động viên… nghĩa là sử dụng nhiều thủ thuật khêu gợi để dẫn dắt trẻ hành động và nói ra được cách suy nghĩ, cách hành động của mình. Như vậy, trong nghiên cứu lâm sàng tâm lí không nhất thiết yêu cầu hai đứa trẻ cùng tiến hành một hành đống hoặc hỏi chúng cùng một câu hỏi. Với từng đứa trẻ khác nhau có thể cho nó hành động bằng các vật liệu khác nhau (thay cục bột bằng hai cốc nước hoặc khối gỗ v.v.) và các thủ thuật khêu gợi phù hợp, miễn là có được thông tin chính xác, đầy đủ về diễn biến phản ứng trí tuệ của đối tượng. Việc tiến hành phương pháp này trên mỗi đứa trẻ trong suốt thời gian dài phát triển của nó sẽ cung cấp hệ thống thông tin, mà việc phân tích chúng cho nhà nghiên cứu bức tranh về sự phát sinh, phát triển trí tuệ trẻ em qua các giai đoạn lứa tuổi.

Khác với các trắc nghiệm đã được chuẩn hoá theo quy trình chặt chẽ và nhà nghiên cứu không can thiệp vào quá trình thực hiện nhiệm vụ của trẻ, trong phương pháp lâm sàng tâm lí việc kiểm tra quá trình tiến hành của trẻ ít chặt chẽ và có sự can thiệp của nhà nghiên cứu. Chính yếu tố tự do hành

động của trẻ, sự can thiệp của nhà nghiên cứu và sự ghi chép, lí giải đầy đủ mọi chi tiết về những gì trẻ nói và làm, đã tạo ra sự phong phú và tin cậy của các tư liệu. Tuy nhiên, những yếu tố trên cũng dễ làm phương hại đến tiến trình suy nghĩ và hành động của trẻ, nếu sự can thiệp của nhà nghiên cứu thiếu kinh nghiệm (G.J.Piaget cho rằng các trắc nghiệm chuẩn hoá không có nguy cơ này). Mặt khác các kỹ thuật lâm sàng tuy rất chi tiết và hệ thống, nhằm phát hiện ra những thay đổi bên trong của trí tuệ trẻ em, nhưng nó phụ thuộc khá nhiều vào chủ quan của nhà nghiên cứu và những tư liệu thu được không mang ý nghĩa thống kê. Điều này thường bị các nhà nghiên cứu có xu hướng lượng hoá, đặc biệt là những người ưa dùng phương pháp trắc nghiệm phê phán. Trong những nghiên cứu về sau, G.J.Piaget thường kết hợp tư liệu của các phương pháp: Lâm sàng, Trắc nghiệm và Thực nghiệm.

Xuất phát từ cơ sở sinh học và lôgic học, sử dụng kết hợp nghiên cứu lâm sàng và trắc nghiệm trên một mẫu nghiệm thể trong thời gian dài (nghiên cứu bổ dọc), J.Piaget đã xây dựng lên học thuyết về sự phát sinh, phát triển nhận thức, trí tuệ của trẻ em.

Học thuyết của J.Piaget có hai nội dung gắn bó hữu cơ với nhau: học thuyết về sự phát sinh, phát triển của trí tuệ - Tâm lí học phát sinh (Psychologie Genetique) và học thuyết về các giai đoạn phát triển trí tuệ ở trẻ em - Tâm lí học lứa tuổi (Psychologie Infantile).

Created by AM Word2CHM

3.2. SỰ PHÁT SINH THAO TÁC TRÍ TUỆ

3.2.1. Đinh nghĩa trí tuệ
3.2.2. Thao tác trí tuệ
3.2.3. Sự hình thành cấu trúc nhận thức và cấu trúc thao tác trí tuệ

Created by AM Word2CHM

3.2.1. Định nghĩa trí tuệ

J.Piaget đưa ra khá nhiều định nghĩa về trí tuệ (trí khôn). Điểm chung của chúng là điều xuất phát từ góc độ thích nghi sinh học.

Theo J.Piaget, cuộc sống là sự sáng tạo không ngừng các dạng thức ngày càng phức tạp và là sự cân bằng ngày càng tăng của các dạng thức này đối với môi trường.

Trí tuệ là một hình thức của trạng thái cân bằng mà toàn bộ các sơ đồ nhận thức hướng tới. Trí tuệ là một dạng thích nghi của cơ thể.

Sự cân bằng là một sự bù đắp của cơ thể đối nới những xáo trộn ở bên ngoài.

Khái niệm thích nghi trí tuệ bắt nguồn từ thích nghi sinh học. Tư tưởng chủ đạo của J.Piaget coi sự phát triển trí tuệ là trường hợp riêng của sự phát triển cá thể. Nó là sự phát triển tiếp tục của các yếu tố sinh học. Cả hoạt động sinh học và hoạt động tâm lí không tách biệt với cuộc sống và cả hai đều là bộ phận của hoạt động toàn bộ, mà đặc trưng của chúng là tổ chức kinh nghiệm nhằm tạo ra sự thích nghi giữa cơ thể với môi trường. Điều khác nhau giữa thích nghi sinh học và thích nghi tâm lí, trí tuệ là một bên thích nghi vật chất còn bên kia là thích nghi chức năng. Đây là hai chức năng cơ bản của n đi sự thích nghi, trong đó có thích nghi trí tuệ. Tính tổ chức của trí tuệ cho phép trong từng tính tích cực trí tuệ của chủ thể, có thể tách ra cái gì đó trọn vẹn, tách ra những phần tử và mối liên hệ giữa các phân tử tham gia cấu trúc nên cái trọn vẹn đó. Để mô tả sự thích nghi trí tuệ của chủ thể, J.Piaget sử dụng 4 khái niệm gốc sinh học. Đồng hoá (Assimilation), Điều ứng (Accommodation), Sơ đồ (Schem) và Cân bằng (Equilibrum).

Theo J.Piaget, đồng hoá sinh học (đồng hoá vật chất) là cơ thể tiếp nhận các chất dinh dưỡng do môi trường bên ngoài cung cấp (thức ăn, không khí, nước, chất khoáng…), chế biến chúng thành chất dinh dưỡng của cơ thể. Giống đồng hoá sinh học, đồng hoá trí tuệ (đồng hoá chức năng) là não tiếp nhận thông tin từ các kích thích bên ngoài, "tiêu hoá" chúng, biến thành cái có nghĩa cho bản thân trong quá trình thích ứng với môi trường, cái có nghĩa đó chính là sơ đồ. Thực chất đó là quá trình tái lập lại một số đặc điểm của khách thể được nhận thức, đưa nó vào trong các sơ đồ đã có. Về lí thuyết, đồng hoá không làm thay đổi (phát triển) nhận thức, nó chỉ mở rộng (làm tăng trưởng) cái đã biết. Điều ứng là quá trình thích nghi của chủ thể đối với những đòi hỏi đa dạng của môi trường, bằng cách tái lập những đặc điểm của khách thể vào cái đã có, qua đó biến đổi sơ đồ đã có, tạo ra sơ đồ mới, dẫn đến trạng thái cân bằng giữa chủ thể với môi trường. Cân bằng là tự cân bằng của chủ thể giữa hai quá trình đồng hoá và điều ứng. Trong đồng hoá, các kích thích được chế biến cho phù hợp với sự áp đặt của sơ đồ đã có. Còn trong điều ứng chủ thể buộc phải thay đổi sơ đồ cũ cho phù hợp với hoàn cảnh mới. Như vậy đồng hoá là tăng trưởng còn điều ứng là phát triển. Để tạo lập sự thích nghi và phát triển của cơ thể, cần nhiều mô hình cân bằng: cân bằng sinh học và cân bằng tâm lý. Cân bằng tâm lý được thiết lập bởi các sơ đồ trong đó các sơ đồ trí tuệ là cân bằng cao nhất. Tuy nhiên, sự cân bằng này nhanh chóng bị phá vỡ do sự biến động của các yếu tố bên ngoài, mà các sơ đồ đã có không đáp ứng

được. Cơ thể buộc phải tiến hành quá trình đồng hoá và điều ứng mới, tạo ra trạng thái cân bằng mới - dẫn đến sự thích nghi mới - cao hơn. Cứ như vậy, cân bằng thường xuyên được thiết lập và bị phá vỡ. Quá trình hình thành và phát triển trí tuệ là sự liên tục hình thành các sơ đồ mới trên cơ sở các sơ đồ đã có. Toàn bộ sự hình thành, phá vỡ và tái hình thành các sơ đồ tạo thành hệ thống (mạng lưới) sơ đồ phát triển theo một hướng nhất định.

Created by AM Word2CHM

3.2.2. Thao tác trí tuệ

**** Thao tác***

Thao tác là hành động được nội hiện (chuyển vào trong) và được rút gọn ở trong đó.

Thao tác có 3 đặc trưng cơ bản: tính chất thuận nghịch (révrsible), bảo tồn (conservation) và tính liên kết (associative).

Tính chất thuận nghịch là khả năng đảo ngược các thao tác thành phần. Tính chất thuận nghịch được thể hiện ở khả năng đảo và nghịch. Đảo là sự đảo là đối tượng: a < b, đảo lại: b > a. Nghịch là theo hai chiều thuận và ngược: Thuận: a + b = c; ngược c - a = b hoặc c - b = a. Thao tác đảo có thể đảo theo hai chiều, còn thao tác ngược, chỉ có chiều từ thuần đến ngược, không có chiều từ ngược đến thuận (từ phép cộng chiều thuận phép trừ - chiều ngược, nhưng không có phép cộng là ngược của phép trừ).

Tính thuận nghịch là dấu hiệu đầu tiên phân biệt giữa thao tác (hành động tinh thần bên trong - theo J.Piaget) với hành động vật lý, bên ngoài. Hành động (Action) là các tác động của chủ thể đến vật thể. Còn thao tác (Opérations) là hành động bên ngoài đã được chuyển vào bên trong (được nội hiện). Hành động không có tính thuận nghịch (chỉ có một chiều hành động thuận hoặc hành động ngược lại theo tuyến tính thời gian). Về nguồn gốc, thao tác được hình thành từ hành động vật lý, là hành động bên ngoài chuyển vào bên trong và được rút gọn. Nói cách khác, từ hai hành động bên ngoài (hành động thuận và hành động ngược) khi chuyển vào trong và rút gọn đã cô đặc thành thao tác, theo nguyên tắc phân tử.

Bảo tồn là khả năng duy trì cái bất biến của sự vật trong sự biến đổi của các hình ảnh tri giác về sự vật đó. Đây là đặc trưng quan trọng để tạo ra khả năng xây dựng hiện thực của trẻ em và để hình thành các sơ đồ trí tuệ. Khả năng bảo tồn là do tính thuận nghịch đem lại. Nhờ tính thuận nghịch và bảo tồn, trẻ em khắc phục được tính tự kỷ trung tâm và tính trung tâm trong nhận thức của mình. J.Piaget và cộng sự đã tiến hành rất nhiều thực nghiệm để xác định thời điểm, loại và tính chất xuất hiện tính bảo tồn trong thao tác của trẻ. Sự kiện này phổ biến đến mức trong tâm lý học quen gọi là "hiện tượng J.Piaget".

Liên kết là sự kết hợp các thao tác thành sơ đồ thao tác. Trong tư tưởng của J.Piaget không có thao tác tồn tại độc lập, riêng lẻ, mà bao giờ cũng ở dạng các thao tác, sự kết hợp giữa chúng để tạo ra sơ đồ thao tác.

**** Các loại thao tác***

J.Piaget phân loại các thao tác theo hình thức tồn tại của đối tượng tác động. Có hai loại thao tác

Thao tác cụ thể: là thao tác được tiến hành trên các vật liệu cụ thể, vật chất như đất nặn, que tính v.v… Ở đây, cần phân biệt rõ hành động (bên ngoài, vật chất) với thao tác (hành động bên trong).

Khi trẻ em dùng đất nặn hay que tính để triển khai sự bảo tồn khối lượng hoặc số lượng thì đó không đơn thuần là trẻ em đang hành động bên ngoài, mà thực chất là quá trình đồng hoá vào sơ đồ thao tác đã có. Trong trường hợp các hành động vật chất được tiến hành mà không có sự điều khiển bởi các sơ đồ thao tác bên trong, chỉ thuần tuý là hành động bên ngoài - hành động chưa có khả năng nội hiện và rút gọn, thì khi đó trẻ em chưa có sơ đồ thao tác nó mới đạt đến trình độ trí khôn tiền thao tác hoặc ở mức trí khôn giác - động, được điều khiển bởi sơ cấu giác - động.

Thao tác hình thức: là thao tác được tiến hành trên vật liệu là các mệnh đề. Đây là hình thái đích thực của thao tác. Bởi lẽ, bản thân các mệnh đề là sản phẩm của sự hình thức hoá, nên khi tiến hành các thao tác cũng như thể hiện sản phẩm của chúng, đều được thể hiện qua các mệnh đề ngôn ngữ. Điều này tạo ra cho trẻ em khả năng rộng lớn (không gian, thời gian) của việc hình thức hoá các hành động tâm lý, hình thành khả năng suy luận và diễn đạt kết quả bằng các mệnh đề. Tư duy mệnh đề (tư duy hình thức) là mức cao nhất của tư duy và cũng là mức cao nhất của trí tuệ.

Created by AM Word2CHM

3.2.3. Sự hình thành cấu trúc nhận thức và cấu trúc thao tác trí tuệ

Theo J.Piaget, mọi cư xử, dù là hành vi được triển khai ra bên ngoài hay nội hiện thành ý nghĩ, đều là biểu hiện sự thích nghi hay tái thích nghi của cá nhân. Cá nhân chỉ hành động khi nó cảm nhận một nhu cầu, tức là khi sự cân bằng tạm thời giữa môi trường với cơ thể bị phá vỡ và xuất hiện hành động nhằm lập lại sự cân bằng mới để tái thích nghi. Mọi cư xử như vậy đều bao hàm hai mặt chủ yếu và phụ thuộc với nhau: mặt xúc cảm và mặt nhận thức. Chính mặt nhận thức (hiểu biết) tạo ra các sơ đồ. Nói cách khác, mặt cảm xúc tạo ra động lực, năng lượng cho một hành vi ứng xử, còn mặt nhận thức là sự sơ đồ hoá, giúp cho cá nhân thiết lập được sự cân bằng với môi trường. Trong công trình của J.Piaget, ông tập trung phân tích ba nhóm sơ đồ: sơ đồ tri giác, trí nhớ và trí tuệ. Cả ba đều có nguồn gốc từ nguồn gốc thích nghi giác - động và xa hơn, đều từ nguồn gốc thích nghi sinh học. Nhiệm vụ của ông là phân tích, mô tả sự phát sinh, phát triển các sơ đồ đó từ dạng đơn giản nhất (sơ cấu giác-động) đến dạng phức tạp cuối cùng của sự trưởng thành (sơ đồ thao tác trí tuệ hình thức), bằng chính hoạt động của trẻ em, bắt đầu từ các hành động vật lí, bên ngoài.

Sơ đồ nhận thức là những kinh nghiệm mà chủ thể tích luỹ được trong mỗi giai đoạn nhất định. Nọ là một lớp các thao tác giống nhau theo một trật tự nhất định; một thể thống nhất, bền vững các yếu tố cấu thành (các thao tác) có quan hệ với nhau. Sơ đồ là khái niệm then chốt trong lí thuyết phát sinh trí tuệ và thể hiện rõ nhất tư tưởng của J.Piaget về bản chất tổ chức, bản chất thao tác của trí tuệ. Đối với J.Piaget, trí tuệ có bản chất thao tác (Operations) và được trẻ em xây dựng lên bằng chính hành động (Action) của mình. Sự phát triển trí tuệ được hiểu là sự phát triển hệ thống thao tác.

Quá trình này diễn ra trong khoảng thời gian dài và gắn liền với sự hình thành cấu trúc nhận thức. Quá trình hình thành cấu trúc nhận thức đồng thời cũng là quá trình hình thành cấu trúc thao tác.

Về phương diện phát sinh, các cấu trúc nhận thức và cấu trúc thao tác trí tuệ nhận thức của trẻ em phải được xét theo hai góc độ: Thứ nhất sự chuyển hoá từ cấu trúc hành động bên ngoài thành cấu trúc thao tác trí tuệ và cấu trúc nhận thức bên trong (quá trình nhập tâm). Thứ hai: sự phát sinh cấu trúc thao tác và cấu trúc nhận thức ở tuổi trưởng thành từ sơ cấu giác - động, khi trẻ em còn trong giai đoạn sơ sinh (quá trình phát triển).

**** Sự hình thành cấu trúc thao tác và cấu trúc nhận thức từ cấu trúc hành động***

Khi khẳng định trí tuệ là sự thích ứng, J.Piaget đồng thời phê phán quan niệm thích ứng giản đơn theo cơ chế liên tưởng với sơ đồ hai thành phần S R. Ông cho rằng thao tác trí tuệ (hiểu biết) lúc đầu không có sẵn trong đầu đứa trẻ, cũng không có sẵn trong đối tượng khách quan, mà nằm trong một tác động qua lại giữa chủ thể - đối tượng thông qua hành động. Mô hình chung là S O. Trong đó chủ thể S (Sujet) ở đây là "nhận thức chủ thể" (Sujet épistémique) và vật thể O (Objet) là "nhận thức vật thể" (Objet de connaissance) còn gọi chung là tương tác từ cả hai phía chủ thể S và khách thể O. Sở dĩ gọi là tương tác vì muốn biết một vật, trẻ em phải tác động lên vật. Sự biến đổi hiện trạng của vật chính là sự phản ứng của nó. Trước sự biến trạng đó của vật, trẻ em phải tạo ra một động tác phù hợp,

để tìm hiểu vật qua sự thay đổi đó. Ở đây, trẻ hỏi vật và vật cũng "hỏi" lại trẻ.

Khởi đầu của quá trình hành động là một tác động của trẻ thuần tuý ở bên ngoài chủ thể S và O. Mỗi động tác bao hàm 2 phương diện: một bên là hình thức của động tác (La forme dé action) kết hợp thành cơ cấu của động tác. Bên kia là nội dung của động tác (Le conteru de l' action) tuỳ thuộc vào vật muốn tìm hiểu. Qua một tác động; hiệu quả được thể hiện ra trên vật. Từ hiệu quả này, chủ thể ý thức được cách làm (hình thức tác động) và ý thức được vật qua sự thay đổi của nó (nội dung). Như vậy ở đây có quan hệ hữu cơ và nhân quả giữa tác động với vật: động tác đem lại sự thay đổi trong vật do vật thay đổi, chủ thể phải tìm đúng tác thích ứng, từ sự tác động tiếp theo, vật đã hiện ra với sự thay đổi mới để trẻ thu nhận. Kết quả là từ động tác khởi đầu đến cuối cùng đã diễn ra sự cấu trúc các động tác và cấu trúc sự thay đổi của vật, tạo ra ý niệm về nó (nhận thức về nó).

J.Piaget diễn tả quá trình chuyển từ hành động bên ngoài thành thao tác bên trong qua hai bước: "thu nhận ý thức qua hoạt động" và "trừu tượng phản chiếu của hoạt động" (Vĩnh Bang 1996):

Sơ đồ chung của mức độ thu nhận ý thức qua hoạt động là sự chuyển từ "vùng ngoại biên P" (Périphèrie), là vùng khởi điểm của động tác, đến "vùng chính tâm C" (région centrale). Khởi đầu của quá trình này là một phản ứng tức thời (một sơ đồ hay một động tác) diễn ra trên bề mặt của khách thể, còn ở bên ngoài chủ thể và vật thể. Từ đó xuất hiện hai hướng triển khai của ý thức chủ thể. Một mặt, hướng dần vào "vùng chính tâm C" của vật thể, kết quả là chủ thể hiểu được bản chất của vật thể; mặt khác, hướng dần vào "vùng chính tâm C" của động tác, nhờ đó chủ thể ý thức được cơ chế bên trong của động tác. Hai chiều P đi vào C (P → C khách thể) và vào C' (P → C' động tác) có quan hệ tương hỗ với nhau. Một bên để tìm hiểu sự vật, còn bên kia để khái niệm hoá động tác. Động tác tạo ra một kết quả, nhận thức sự vật cho biết mức độ đúng hay sai của nó, từ đó, chủ thể điều chỉnh động tác của mình. Kết quả là trong ý thức chủ thể dần thu nhận được bản tính của vật thể - "vật tính" và sơ đồ của động tác - "hoạt tính". Vật tính và hoạt tính là hai phương diện của một quá trình đồng hoá (nhận thức) thực tại. Nó là cơ sở để diễn ra quá trình tiếp theo: quá trình suy lí (trừu tượng) để tìm ra mối quan hệ giữa các yếu tố của sự vật, của động tác và giữa sự vật với động tác.

Quá trình trừu tượng phản chiếu của hoạt động được thực hiện qua ba mức: trừu tượng thực nghiệm; trừu tượng giả thực nghiệm và trừu tượng phản chiếu.

Trừu tượng thực nghiệm (Abstraction empirique) là quá trình trừu tượng dựa trên các động tác thực để gây ra các hiện tính (vật tính và hoạt tính). So sánh các hiện tính đó, liên kết chúng để tạo ra các suy lí. Sự trừu tượng này được thực hiện không phải do sự vật hay động tác tự bộc lộ ra mà là do quá trình chủ thể đồng hoá chúng. Tuy nhiên, sự trừu tượng này mới chỉ diễn ra ở bề ngoài, chưa đi vào nội dung sự vật hay động tác.

Trừu tượng giả thực nghiệm (Pseudoempirique) là trừu tượng không còn phải dựa trực tiếp vào những động tác trên vật thực của chủ thể, mà dựa vào các giả động tác đó. Những động tác này, một mặt vẫn phải dựa vào các vật cụ thể, nên nó vẫn mang tính chất thực nghiệm; mặt khác, những tính chất của thao tác, không phải có sẵn trong sự vật, mà do hoạt động của chủ thể tạo ra, vì vậy nó có tính chất của sự trừu tượng phản chiếu, J.Piaget cho rằng loại trừu tượng này diễn ra mạnh nhất trong giai đoạn sơ đồ thao tác cụ thể.

Trừu tượng phản chiếu (abstraction reflechissante) có nghĩa là thu nhận được tình trạng, ý nghĩa của sự phối trí (coordination) trong thao tác (hình thức và nội dung). Khái niệm phản chiếu có hai nội dung bổ sung cho nhau: chuyển hoá để chiếu lên ở mức cao hơn những phần tử (những thu nhận) rút ra được từ các mức trừu tượng trước; liên kết các phần tử đã được đưa lên, hoà nhập chúng

với các phần tử ở cấp ấy đã có từ trước. Do sự chuyển hoá và liên kết này dẫn đến cải tổ lại, tổ chức lại, suy xét lại toàn bộ sơ đồ các phần tử ở mức cao. Sự cải tổ này đã tạo ra "trừu tượng suy lí" Động tác đã trở thành thao tác.

Theo J.Piaget sự phản chiếu có thể được thực hiện ngay ở mức chưa có trừu tượng: phản chiếu hành động (tức là có sự liên hệ giữa các động tác đang diễn ra và sẽ diễn ra). Ở mức cao hơn, diễn ra do sự trừu tượng hoá những hành động đã được thực hiện (trẻ diễn tả hoặc thực hiện lại được hành động). Diễn tả lại hay kể lại hành động là nhớ lại, nghĩ lại từ đầu, tìm liên kết các hành động theo một hướng của động tác; trừu tượng gợi ra được sự thu hợp lại các động tác; phản chiếu là thu nhận lại các động tác đó để ý thức động tác sẽ thực hiện. Ở mức cao hơn, sự phản chiếu diễn ra trên cơ sở so sánh các động tác để suy ra sự giống và khác nhau giữa chúng; suy ra ý nghĩa của động tác. Khi động tác sơ đồ thành thao tác, sự phản chiếu đã thu hút ý nghĩa, tìm mối tương liên, đã chuyển ý nghĩa của động tác để suy lí. Thao tác đã trở thành phương tiện của tư duy.

J.Piaget cho rằng sự phản chiếu không chỉ diễn ra đối với động tác mà cả đối với vật. Vì vậy, khi chủ thể có được sơ đồ thao tác thì đồng thời có sơ đồ hiểu biết sự vật. Ông cho rằng, tuỳ vật thể cần nhận thức đơn giản hay phức tạp, và tuỳ mức tư duy, trẻ phải dựa nhiều hay ít vào các thao tác trên vật thực. Tuy nhiên, về nguyên tắc nhất thiết phải tạo cho trẻ điều kiện thuận lợi để hoạt động thực, nhất là ở giai đoạn thao tác cụ thể, vì trẻ cần tạo ra những hiện tính để nhận thức.

**** Sự phát sinh cấu trúc thao tác và cấu trúc nhận thức từ sơ cấu giác - động***

Theo dõi các mô tả của J.Piaget, có thể nhận thấy ông chia quá trình phát sinh và phát triển liên tục của các sơ đồ trí tuệ thành 4 giai đoạn lớn: 1) Sơ đồ giác - động; 2) Các sơ đồ tiền thao tác (trong giai đoạn này có hai giai đoạn nhỏ: trí tuệ tượng trưng và trí tuệ trực giác); 3) Sơ đồ thao tác cụ thể; 4) Sơ đồ thao tác hình thức. Có thể tóm lược các giai đoạn trên như sau:

Hình thành các sơ đồ giác - động

J.Piaget giải thích sự phát sinh cấu trúc nhận thức và cấu trúc thao tác theo tiến trình phát triển của trẻ em từ sơ sinh đến trưởng thành dựa trên cơ sở hình thành và phát triển các sơ cấu giác - động và cũng tuân theo nguyên tắc chuyển từ động tác bên ngoài vào bên trong. Qua mỗi lần chuyển hoá có sự giảm dần chỗ dựa vật chất của các cấu trúc nhận thức và thao tác.

J.Piaget giả định rằng, khi mới sinh, đứa trẻ chưa có hành động và cũng chưa có trí khôn, nó chỉ có một số cảm giác và cử động, được thực hiện bởi các sơ đồ bên trong có tính chất sinh học của các phản xạ.

Không nên hiểu những phản xạ ban đầu này của trẻ là những phản xạ biệt lập, là những phản ứng đáp lại trực tiếp kích thích bên trong hoặc bên ngoài như vẫn thấy trong công thức của các nhà hành vi S R. Các phản xạ này, theo cách hiểu của J.Piaget, không phải là phản xạ có điều kiện hay là sự liên kết các cử động, mà là sự đồng hoá của cơ thể vào cấu trúc đã có (mặc dù cấu trúc này cực kỳ đơn giản, nghèo - sơ cấu) ở đây có vai trò tích cực của cơ thể theo công thức S Og R, trong đó có sự can thiệp của cơ thể (Og- Organisme). Nói chung, trong các nghiên cứu của mình, J.Piaget không tán thành cách giải thích theo lý thuyết liên tưởng và công thức S R, mà luôn luôn theo quan điểm kiến tạo, với công thức S Og R.

Những phản xạ đầu tiên này có giá trị cực kỳ quan trọng trong suốt cuộc đời sau này. Những phản xạ này được lặp lại nhiều lần (J.Piaget gọi đó là hiện tượng luyện tập chức năng). Đứa trẻ đã có được các dạng đồng hoá khởi đầu: đồng hoá tái tạo kiểu chức năng (chẳng hạn luyện tập cử động mút của mồm), đồng hoá khái quát hoá (mở rộng các sơ đồ có tính chất phản xạ sinh học tới những khách

thể mới - mở rộng động tác bú, từ bú vú mẹ sang bú vật khác) và đồng hoá xác nhận (phân biệt các tình huống - phân biệt vú mẹ với các vật khác khi được đưa vào mồm). Sự mở rộng các sơ đồ (các sơ cấu) có tính sinh học dẫn đến hình thành một sơ đồ mới, trên cơ sở các sơ đồ đã có, chẳng hạn sơ đồ mút ngón tay, trẻ có thể mút thường xuyên các ngón tay bằng cách kết hợp cử động của cánh tay với cử động của miệng.

Tuy nhiên, các sơ đồ này chưa phải là trí khôn, chúng mới chỉ là sơ đồ của tri giác và của thói quen. Vì chúng chỉ là các sơ đồ đơn, liền khối, cho một dạng tri giác hoặc một dạng thói quen vận động được luyện tập. Bước tiếp theo, có sự kết hợp giữa tri giác và vận động, tạo ra phản ứng vòng tròn thứ cấp. Sự lặp lại của những phản ứng vòng này được điều khiển của sơ đồ mới: sơ đồ cầm. Mặc dù, sơ đồ này chưa làm xuất hiện trí khôn, nhưng nó thực sự là sơ đồ có tính chất khái quát. Sự phát triển của các phản ứng vòng tròn thứ cấp đã mang lại kết quả các sơ đồ có khả năng liên kết và phân hoá: kết hợp sơ đồ nhìn với sơ đồ cầm. Một cử động có thể làm phương tiện để đạt được cử động khác (trẻ kéo dây để chuông kêu). Như vậy ở đây bắt đầu xuất hiện các phản ứng có tính chất quan hệ phương tiện - mục đích. Một số được sử dụng làm phương tiện, còn một số xác định mục đích cho hành động. Cách cư xử này đã đưa trẻ em đến ngưỡng cửa trí khôn. Sự mở rộng các phản ứng này tạo ra sơ đồ tổng thể, với tư cách là kết hợp nhiều sơ đồ đã có, hình thành các phản ứng - vòng tròn cấp hai - các phản ứng mục đích - phương tiện. Trong các phản ứng này của trẻ đã xuất hiện ý định đạt đến mục đích trước khi xuất hiện phương tiện để thực hiện nó (trẻ gạt các vật cản, đập, ném v.v… để tìm kiếm vật cần tìm, cầm tay mẹ để lấy đồ chơi). Trí khôn của trẻ bắt đầu xuất hiện. Tuy nhiên, ở mức này, trí khôn mới chỉ dựa trên hình ảnh tri giác, chưa có hình ảnh tinh thần (càng chưa có thao tác), hoàn toàn thụ động, tái tạo, chủ yếu là sự lặp lại các sơ đồ đã có các sơ đồ tổng thể trong giai đoạn này, tuy đã có sự phân hoá, nhưng nó được điều ứng một cách thụ động (tiếp nhận thụ động các kích thích). Bước tiếp theo của quá trình phát triển các sơ đồ là sự xuất hiện của các phản ứng mới có tính chất sáng tạo, do được thúc đẩy bởi hứng thú tìm tòi, phát hiện - các phản ứng vòng tròn cấp ba. Trong thời kì này các sơ đồ không chỉ có tính chất phân hoá mà còn có khả năng phân biệt. Về phương diện hành vi trẻ có thể kéo tấm thảm trên đó có đồ chơi lại gần, hoặc dùng gậy khều nó. Trình độ cuối cùng của các sơ đồ trí khôn giác động được đánh dấu bằng các phản ứng sáng tạo không phải được triển khai riêng rẽ, ngẫu nhiên, như giai đoạn trước mà được kết hợp với nhau. Ở trình độ này, các sơ đồ giác - động đã trở thành cơ động và có khả năng kết hợp linh hoạt với nhau, tạo ra sơ đồ tổng thể - cơ động đến mức có cảm tưởng các phản ứng trí tuệ của trẻ em (và của khỉ trong các thực nghiệm của các nhà Gestalt), như là sự bừng hiểu (insight).

Như vậy, sự hình thành và phát triển của sơ đồ giác động đã đưa trẻ em đến thành quả là xác lập được các lôgic hành động (mặc dù chúng vẫn ở bên ngoài đứa trẻ). Chính các sơ đồ này là nguồn gốc đầu tiên của các cấu trúc thao tác trí tuệ sau này. Nói cách khác: trí khôn được hình thành từ hành động (không phải từ tri giác hay trí nhớ).

**** Sự hình thành các sơ đồ tiền thao tác***

Cuối giai đoạn sơ đồ giác - động, các sơ đồ đã có mầm mống nội hiện các khách thể, tức là có mầm mống của biểu tượng. Về ứng xử, trẻ em đã bắt đầu có hành động biểu trưng trong trò chơi biểu trưng (miệng nhai tượng trưng cho hành vi ăn trong trò chơi, dùng ghế thay cho ngựa v.v…). Toàn bộ những sự kiện này tạo tiền đề xuất hiện sơ đồ mới: sơ đồ biểu trưng gắn liền với việc xuất hiện trí khôn suy ngẫm. Ở đây có mầm mống của tư duy tiền khái niệm. Trước khi có sơ đồ biểu trưng, các sơ đồ giác - động thực ra chỉ là dãy liên tục các sơ đồ đồng loại có tính kế tiếp nhau (kết hợp dọc), mà chưa có khả năng kết hợp ngang. J.Piaget ví trí khôn giác - động như cuộn phim quay chậm với các

hình ảnh kế tiếp nhau nhưng không trộn lẫn vào nhau. Theo ông, để chuyển từ sơ đồ giác - động lên sơ đồ biểu trưng hay từ trí khôn giác - động lên trí khôn suy ngẫm cần có 3 điều kiện: trước hết, tăng nhanh tốc độ hoạt hoá các sơ đồ đã có, cho phép kết hợp chúng thành một khối đồng thời những hiểu biết; thứ hai xuất hiện phương pháp nhận thức mới bằng cách nhận ra (tái nhận) các sơ đồ mà không cần sự có mặt của sự vật; thứ ba, xuất hiện những hành động biểu trưng và các biểu tượng. Khi trẻ em có ngôn ngữ và hình thành khả năng biểu trưng ngôn ngữ (biểu trưng với các kí hiệu, thông qua các hành động bắt chước), trẻ em có khả năng phân biệt cái biểu đạt và cái được biểu đạt trong ngôn ngữ và trong hành động biểu trưng. Từ đó hình thành sơ đồ tư duy tiền khái niệm. Sự phát triển tiếp theo là nhờ các thành quả của sơ đồ tri giác phản ánh tổng thể sự vật và có khả năng đi theo các biến đổi của sự vật đó (sự thay đổi vị trí không gian của vật: thay đổi hình dạng của cục đất sét, của nước trong các lọ có hình dạng khác nhau v.v…), đã hình thành sơ đồ tư duy trực giác. So với tư duy biểu trưng và tư duy tiền khái niệm tư duy trực giác có sự tiến bộ hơn, nó đã có tính hình thức và đã dựa vào hình ảnh khách quan. Tuy nhiên, cũng như hai mức tư duy trên, tư duy trực giác chưa phải là tư duy thao tác.

**** Các sơ đồ thao tác cụ thể và hình thức***

Sự xuất hiện cấu trúc thao tác được đánh dấu bởi sự phong phú và cơ động của cấu trúc trí tuệ trực giác. Do thực hiện nhiều lần hành động biến đổi hình ảnh tri giác tổng thể, đến thời điểm xuất hiện khả năng bảo tồn của vật, tức là khả năng đảo ngược các cấu trúc đã có, lúc đó cấu trúc thao tác cụ thể được xuất hiện. Đó là những cấu trúc thao tác có đầy đủ các đặc trưng như ta đã thấy ở phần trên nhưng được triển khai trên vật liệu là các vật cụ thể. Theo J.Piaget, trong cấu trúc thao tác có những thao tác cơ bản sau:

1) Phân loại (classification), là thao tác nhóm hợp các phần tử hay lồng chúng vào với nhau theo cấp bậc các lớp (phân lớp). Chẳng hạn: A + A’ = B, (A + A’) + B = A + (B + A') v.v…

2) Phân hạng (sériation), là thao tác xác lập quan hệ không đối xứng biểu hiện những khác biệt giữa các phần tử. Trong thao tác này, trẻ phải có khả năng xác định 2 mối quan hệ. Chẳng hạn: nếu xác định được E > D, C, B, A thì cũng xác định được E < F, G… Nói cách khác, đã xây đựng được bất đẳng thức D < E < F. Do đó đã phát hiện ra tính chất bắc cầu của quan hệ. Điều này liên quan trực tiếp tới việc hình thành khái niệm số của trẻ em: A = A; A < A + A < A + A + A < A + A + A + A…

3) Thay thế (tương ứng), nếu A + B = C và A có tương ứng với D, B tương ứng với E, thì có thể thay thế D + E = C, A + E = B + D

4) Các thao tác quan hệ, có các loại quan hệ sau:

Các dạng quan hệ	**Thuận**	**Nghịch**
Bằng nhau (=)	A = B	B = A
Khác nhau ()	A B	B A
Thuộc ()	A B	B A
Trong ()	A B	B A

Hơn (>) A > B B > A

Nhờ các cấu trúc thao tác trên, trẻ em có được một số khái niệm: số, không gian, thời gian và tốc độ, nguyên nhân và ngẫu nhiên.

Hạn chế cơ bản của thao tác cụ thể là trẻ em chưa tách bản thân các thao tác ra khỏi nội dung sự vật. Vì vậy, trong quá trình thực hiện, các thao tác đó vẫn còn phụ thuộc và các đặc tính vật chất của vật (trẻ em 8-9 tuổi nhanh chóng từ chối giải các bài toán mang tính giả định như 1 con gà có 3 chân, hỏi 5 con gà có bao nhiêu chân, hay các bài toán gộp cả người với con vật để tính số lượng, đơn giản chỉ vì, với trẻ em lứa tuổi này, người không ngang hàng với con vật, nên không thể ghép chung). Sang tuổi 13-14, trẻ đã có khả năng chuyển thao tác từ mức cụ thể lên hình thức. Tức là các thao tác tư duy được triển khai bằng các mệnh đề lôgic. Đặc trưng nổi bật của thao tác mệnh đề là trẻ đã có khả năng tách thao tác ra khỏi vật thật. Nói cách khác, trẻ đã có thể hình thức hoá thao tác. Nhờ đó, chúng có thể thực hiện mọi sự tổ hợp có thể có không chỉ là tổ hợp các đồ vật, mà còn là các tư tưởng hay các mệnh đề. Các thao tác tổ hợp này có giá trị hàng đầu trong việc mở rộng và củng cố sức mạnh của tư duy. Chẳng hạn tổ hợp các mệnh đề khẳng định hay phủ định: Gọi p và q là hai mệnh đề khẳng định, p và q là các mệnh đề phủ định của chúng, có thể tổ hợp theo phép và (ký hiệu: ^): 1) p. q; 2) p. q; 3) p. q; 4) p.q

Nhờ các cấu trúc thao tác trên, trẻ em có được một số khái niệm: số, không gian, thời gian và tốc độ, nguyên nhân và ngẫu nhiên.

Sự mô tả khá chi tiết của G.J.Piaget đã cung cấp một lược đồ phát sinh phát triển của cấu trúc trí tuệ từ dạng đơn giản nhất mang tính chất sinh học đến cấu trúc phức tạp, trưởng thành. Đây thực chất là quá trình tạo dựng hay cấu trúc hoá (hình thức hoá) các dạng cấu trúc khác nhau. Mỗi dạng cấu trúc đó đặc trưng cho các hành vi trí tuệ của trẻ: các sơ cấu giác - động đầu tiên tạo nên khả năng tri giác và thói quen. Sự phát triển tiếp theo của các sơ cấu này dẫn đến trí khôn giác động, can thiệp vào hành vi, vào tri giác và thói quen, làm cho chúng có tính chất trí khôn. Dần dà, trí khôn có tính chất giác động, bên ngoài được chuyển thành trí khôn suy ngẫm qua các mức độ: trí khôn biểu trưng, trí khôn kí hiệu tiền khái niệm và trí khôn trực giác với đặc trưng là các dạng trí khôn tiền thao tác. Từ những dạng trí khôn này, thông qua hoạt động và tương tác xã hội, ở trẻ em phát sinh cấu trúc thao tác, hình thành trí tuệ thao tác. Thời kì đầu là thao tác cụ thể, tiếp đến là thời kì trưởng thành với thao tác hình thức. Qua sự mô tả của G.J.Piaget, người ta thấy ông đã đặc biệt nhấn mạnh tới sự kín tạo cấu trúc trí tuệ của trẻ em bằng hành động của chính nó. Trong quá trình phát triển, các cấu trúc này, một mặt tạo thành hệ thống cấu trúc hoàn chỉnh với sự kế tiếp nhau từ thấp đến cao; mặt khác, chúng không đơn thuần là sự tái tạo lại thực tại, mà nó là sự sáng tạo của trẻ em; mặt thứ ba, quá trình phát triển này là quá trình liên tục trưởng thành và phát triển thông qua cơ chế đồng hoá và điều ứng. Vì vậy sự thích nghi trí tuệ của trẻ em, theo G.J.Piaget, là sự thích nghi tích cực.

Tuy nhiên, cũng qua cách mô tả của G.J.Piaget, ta thấy ông nhìn nhận quá trình phát triển cấu trúc trí tuệ chủ yếu là quá trình trẻ tự phát triển dưới áp lực của môi trường xã hội bên ngoài. Hơn nữa, mặc dù quan điểm kiến tạo trí tuệ của G.J.Piaget được bắt đầu từ hành động vật chất của trẻ em, nhưng ông mới chủ yếu mô tả kết quả của nó đối với cấu trúc tương ứng, còn chính quá trình chuyển hoá của hành động đó để tạo ra cấu trúc bên trong chủ yếu mới chỉ được đặt ra, còn việc giải quyết vẫn chưa được cụ thể. Về phương diện này, cách tiếp cận của các nhà tâm lí học hoạt động chi tiết hơn.

Created by AM Word2CHM

3.3. CÁC GIAI ĐOẠN PHÁT TRIỂN TRÍ TUỆ Ở TRẺ EM

J.Piaget thuộc nhóm người theo quan điểm dựa trực tiếp vào sự hình thành và phát triển các chức năng tâm lí cá nhân để phân chia giai đoạn phát triển. Trong lĩnh vực trí tuệ ông căn cứ vào sự phát sinh, phát triển và xã hội hoá các sơ đồ trí tuệ. Theo J.Piaget, mỗi lứa tuổi có đặc trưng riêng về chất lượng trí tuệ và được coi là một giai đoạn (stades) phát triển. Một giai đoạn trí tuệ có những đặc trưng sau: thứ nhất, các thành tựu trí khôn giai đoạn này là sự kế tiếp giai đoạn trước. Đây là trật tự hằng định trong tiến trình phát triển của mỗi đứa trẻ. Tuy nhiên, thời điểm chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác ở các trẻ em có sự xê dịch đôi chút; thứ hai: mỗi giai đoạn được đặc trưng bởi một cấu trúc tổng thể, mà dựa vào đó người ta có thể giải thích được các cư xử điển hình của trẻ trong giai đoạn đó; thứ ba: các cấu trúc tổng thể là sự thống hợp những cấu trúc từ giai đoạn trước. Sự thống hợp này không làm mất những cấu trúc đã có. Đó là một cấu trúc tổng thể các sơ đồ chứ không phải là sự xếp chồng các sơ đồ lên nhau. Mỗi cấu trúc mới là kết quả của cấu trúc trước đã nhập vào cấu trúc đang hình thành và thúc đẩy cho sự ra đời của cấu trúc mới, ở giai đoạn sau. Mỗi giai đoạn đều gồm các sơ đồ đã có, đang có và các yếu tố chuẩn bị cho giai đoạn tiếp sau; thứ năm: Trong quá trình phát triển có sự xô lệch (décalage) giữa các giai đoạn, nghĩa là đang ở giai đoạn sau nhưng trẻ có thể gặp khó khăn do giai đoạn trước. Dựa vào các dấu hiệu trên, J.Piaget chia quá trình phát triển trí tuệ của trẻ em thành các giai đoạn lớn:

- Trí tuệ cảm giác - vận động, gọi tắt là giai đoạn giác - động (Senori-motor), từ 0 đến 1.5 tuổi hoặc 2 tuổi.

- Trí tuệ tiền thao tác, từ 2 đến 6 - 7 tuổi. Trong giai đoạn này có 2 phân đoạn: trí tuệ tượng trưng, từ 1,5 - 2 tuổi đến 4 tuổi. Trí tuệ trực giác, từ 4 đến 6 hoặc 7 tuổi.

- Giai đoạn thao tác cụ thể, từ 7 - 8 tuổi đến 11 - 12 tuổi.

- Giai đoạn thao tác hình thức, từ sau 11 - 12 tuổi.

Những nội dung chủ yếu các giai đoạn phát triển trên, được J.Piaget mô tả rất kĩ trong nhiều công trình lí luận của mình. Dưới đây là tóm tắt các thành tựu lớn trong mỗi giai đoạn nêu trên:

3.3.1. Giai đoạn cảm giác - vận động (0 - 2 tuổi)
3.3.2. Giai đoạn tiền thao tác (2 - 6 hoặc 7 tuổi)
3.3.3. Giai đoạn thao tác cụ thể (7 - 11 hoặc 12 tuổi)
3.3.4. Giai đoạn thao tác hình thức (13 - 18 tuổi)
3.3.5. Quan điểm của J.Piaget về quá trình xã hội hoá các cấu trúc trí tuệ

Created by AM Word2CHM

3.3.1. Giai đoạn cảm giác - vận động (0 - 2 tuổi)

Về bản chất, giai đoạn trí tuệ giác - động là trí tuệ vận động, chưa đạt tới mức biểu tượng và thao tác. Những thành tựu (chỉ xét riêng lĩnh vực trí tuệ) chủ yếu trong giai đoạn này là: hình thành các sơ cấu giác - động; xây dựng cái hiện thực; phát sinh tri giác và thói quen; hình thành mầm mống trí khôn suy ngẫm. J.Piaget chia sự hình thành và phát triển trí khôn trong giai đoạn giác- động làm 6 thời kì (6 giai đoạn nhỏ).

- Thời kì 1: (0 - 1 tháng): Các phản xạ có tính chất bẩm sinh - phản xạ bú, được phát động do sự kích thích của môi trường và chúng càng được lặp lại càng có hiệu lực hơn. Từ đó hình thành sơ cấu cảm giác và cử động. Sự lặp lại các phản xạ bú tạo ra phản ứng vòng tròn sơ cấp.

- Thời kì 2: (1 - 4 tháng), hình thành tri giác và thói quen vận động, qua điều kiện hoá các phản xạ đã có theo các tương tác của môi trường (động tác mút khi nhìn thấy bầu sữa v.v…).

- Thời kì 3: (4 - 8 tháng), phản ứng vòng tròn thứ cấp được thiết lập do sự lặp lại các cư xử (các phản ứng) phối hợp giữa hệ thống tự giác với các sơ cấu vận động (lặp lại các hành vi kéo sợi dây làm lắc quả chuông để phát ra tiếng kêu.v.v…).

- Thời kì 4: (8 - 12 tháng), hình thành khả năng phối hợp phương tiện - mục đích (nhấc tay người lớn để lấy đồ chơi v.v…) Xuất hiện dấu hiệu của trí khôn, trên cơ sở sơ đồ mục đích - phương tiện.

- Thời kì 5: (12 - 18 tháng) phát hiện ra các phương tiện mới, khả năng mục đích - phương tiện (kéo chiếu để cho búp bê lại gần. Kéo sợi dây để lấy vật v.v…).

- Thời kì 6: (18 - 24 tháng), phát sinh các "giải pháp sáng tạo" (hiện tượng bừng hiểu) trong ứng xử (tìm cách mở nắp hộp hoặc bao diêm lấy kẹo hay vật hấp dẫn nào đó v.v…). Điều này chứng tỏ trẻ đã có sự nhập tâm các sơ đồ hành động và có sự phối hợp các sơ đồ đó ở trong đầu. Nhiều nhà tâm lý học cho rằng, trẻ 2 tuổi đạt mức trí tuệ hành động, giống như trí tuệ của khỉ hình người trong các thực nghiệm của W. Koehler.

Created by AM Word2CHM

3.3.2. Giai đoạn tiền thao tác (2 - 6 hoặc 7 tuổi)

Trong giai đoạn này, các sơ đồ hành động dần được nhập tâm để tiến tới hình thành biểu tượng. Nếu trong giai đoạn giác động, trẻ phản ứng khi có các vật hiện diện trước mắt (phản ứng trong trường tri giác), với các sơ đồ hình ảnh tự giác, thì sang giai đoạn này các sơ đồ đã được nhập tâm. Nhờ đó trẻ em đạt được một loại thành tựu quan trọng trong sơ đồ nhận thức của nó.

Trước hết là khả năng bắt chước hành động. Ở trình độ giác - động trẻ bắt chước theo mẫu có trước mắt (nhìn mẹ cười em bé cũng cười theo). Vượt qua giai đoạn này trẻ có khả năng lặp lại động tác của người khác khi không có động tác đó Tuy nhiên, bắt chước của trẻ em trong thời kỳ này vẫn được tiến hành trên hành động. Điều này cho thấy trẻ em chưa thực sự có biểu tượng và chưa thể thao tác trên các biểu tượng đó. Bước chuyển từ biểu tượng trên hành động (bắt chước hành động) sang biểu tượng trong ý nghĩ được thực hiện khi ở trẻ em xuất hiện hành động tượng trưng (các trò chơi tượng trưng: ru búp bê ngủ, cho bé ăn) và hành động vẽ hình. Thực ra các hành động này (hành động tượng trưng trong trò chơi tượng trưng và vẽ hình) là những dạng bắt chước, dựa trên các biểu tượng. Sự xuất hiện của các hành động này đánh dấu sự hình thành hình ảnh tinh thần của trẻ. Hình ảnh tinh thần là kết quả của sự bắt chước đã chuyển vào trong. J.Piaget cho rằng có hai loại hình ảnh tinh thần: hình ảnh tái hiện, chỉ gợi ra những cảnh tượng đã được biết và được tri giác trước đó; hình ảnh báo trước, hình dung ra những vận động hay những biến đổi cũng như kết quả của chúng (hình dung sự biến đổi của một hình vẽ, khi chính hình đó chưa được vẽ ra trên giấy). Ở trình độ tiền thao tác, các hình ảnh tinh thần có tính chất tĩnh, thường khó tái hiện ra sự vận động hay biến đổi cũng như kết quả của chúng. Chỉ khi đạt đến trình độ thao tác (7-8 tuổi), trẻ em mới có khả năng hình dung ra sự vận động, biến đổi và kết quả của chúng. Sự xuất hiện của hình ảnh tinh thần, đặc biệt là hình ảnh báo trước, là chỗ dựa cho các thao tác trí tuệ được nảy sinh (Cần lưu ý thao tác không phải được nảy sinh từ các hình ảnh tinh thần hay hình ảnh sao chụp, mà được nảy sinh từ hành động).

Một trong những thành tựu khác trong giai đoạn tiền thao tác là sự xuất hiện của trí nhớ, đặc biệt là trí nhớ ký ức - hình ảnh. J.Piaget cho rằng, việc nghiên cứu trí nhớ không nên chỉ dừng lại ở việc xác định hiệu xuất ghi nhớ, mà phải chú ý tới các sự phát triển dần các cấu trúc của nó. Ông cho rằng có hai loại trí nhớ: nhận lại và tái hiện. Trí nhớ nhận lại có từ rất sớm và có nguồn gốc từ các sơ cấu giác - động: trẻ sơ sinh nhận ra núm vú khi bú, nhận ra vật đang tri giác nhưng bị biến mất một thời gian ngắn. Trí nhớ tái hiện hình thành muộn hơn, khi trẻ em có hình ảnh tinh thần. Cũng giống như hình ảnh tri giác hay hình ảnh tinh thần, trí nhớ không phải là nguồn gốc của thao tác trí tuệ mà chỉ là mặt tượng hình của các cấu trúc đã có. Bởi lẽ, sự tồn tại của các sơ đồ (từ sơ đồ cảm giác - vận động, đến sơ đồ thao tác) được bảo toàn bởi chính bằng sự vận hành của chúng, không lệ thuộc vào trí nhớ. Ngược lại, nhờ có trí tuệ, trí nhớ của trẻ được tốt hơn).

Theo J. Piaget, quá trình xuất hiện của tiếng nói ở trẻ đi liền với sự hình thành chức năng biểu trưng của nó. Điều này đã ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển các cấu trúc thao tác trên ba phương diện: thứ nhất tốc độ của thao tác tư duy được nhanh hơn rất nhiều so với trước kia chỉ dựa vào hành

động; thứ hai: không gian và thời gian được mở rộng hơn. Các thao tác không còn chỉ dừng lại ở thời gian tức thì; thứ ba: thao tác mang tính khái quát vì được dựa vào những biểu tượng chung do ngôn ngữ mang lại (hành động chỉ có tính cụ thể và gần nhau). Sự chuyển từ cấu trúc hành động lên cấu trúc biểu trưng là một bước phát triển trong trí tuệ của trẻ, giúp trẻ tiến dần hơn tới các cấu trúc thao tác. Sự hình thành tiếng nói của trẻ em trong giai đoạn này được tiến hoá từ bi bô tự phát (6 - 11 tháng), sau đó đến ngôn ngữ từ - câu (câu 1 từ) ở cuối thời kỳ giác - động trẻ đã nói được câu 2 từ có vị ngữ, dần dần đạt đến mệnh đề và câu hoàn chỉnh khi chúng được 4 tuổi.

Như vậy, sự hình thành và phát triển chức năng ký hiệu là thành tựu nổi bật trong giai đoạn tiền thao tác. Nó được hình thành từ sự bắt chước, trò chơi tượng trưng, các bản vẽ, các hình ảnh tinh thần, những trí nhớ hình ảnh hay ngôn ngữ. Nhờ chức năng ký hiệu, đã gợi ra cho cho trẻ em các biểu tượng về sự vật khi chúng không còn xuất hiện trực tiếp. Ngược lại, nhờ có biểu tượng, tạo ra cho tư duy một trường rộng lớn hơn nhiều so với trường cảm giác - vận động.

Đặc trưng nổi bật trong trí tuệ và ngôn ngữ của trẻ em giai đoạn này là tính duy kỉ, trực giác, tổng thể và triển khai bằng cách xếp kề các hình ảnh. Hiện tượng duy kỷ (lấy mình làm trung tâm), là thời kỳ quá độ của quá trình đứa trẻ tự tách mình ra khỏi thế giới và ý thức bản thân mình như một thực thể khách quan. Quá trình này được J.Piaget nghiên cứu rất công phu: nghiên cứu quá trình xã hội hoá trí tuệ và ngôn ngữ của trẻ. Tính tự kỷ trung tâm ở thời kỳ tiền thao tác (3-4-5 tuổi) là do trẻ chưa có khả năng đi theo quá trình biến đổi của sự vật và chưa có khả năng đảo ngược các sơ đồ.

Created by AM Word$_2$CHM

3.3.3. Giai đoạn thao tác cụ thể (7 - 11 hoặc 12 tuổi)

Khi chuyển từ giai đoạn tiền thao tác lên giai đoạn thao tác cụ thể trẻ em gặp 3 khó khăn cần phải vượt qua: thứ nhất: tái hiện sơ đồ từ dạng hành động dạng biểu tượng. Đứa trẻ 4-5 tuổi có thể tự mình đi từ lớp mẫu giáo về nhà và ngược lại, nhờ có sơ đồ đường đi dưới dạng hành động. Nhưng bảo mô tả lại đường đi bằng các đồ vật với mô hình không gian 3 chiều thì nó không làm được. Nó chưa có khả năng tái hiện lại sơ đồ dưới dạng biểu tượng. Thứ hai: trong giai đoạn tiền thao tác, sự phát triển của trẻ em có xu hướng tập trung vào cơ thể và hành động riêng, chuyển sang giai đoạn cao hơn đứa trẻ phải hướng trọng tâm ra ngoài, trong đó cơ thể và hành động của nó nằm trong mối quan hệ khách quan với toàn bộ thế giới đồ vật và sự kiện trong vũ trụ. Thứ ba: Trong quan hệ với đứa trẻ (đặc biệt thông qua ngôn ngữ), thế giới không còn đơn thuần là thế giới của sự biểu trưng có tính hư ảo, mà là thế giới hiện thực, mang tính xã hội. Nói cách khác, khi chuyển tâm ra ngoài, đứa trẻ không đơn thuần tiếp xúc với một thế giới vật chất (mặc dù phức tạp hơn), mà còn là thế giới liên cá nhân mang tính xã hội. Toàn bộ những điều trên cho thấy, trong giai đoạn thao tác cụ thể, sự chuyển tâm ra bên ngoài và sự phát triển của các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em không tách rời sự chuyển tâm và phát triển của các cấu trúc mang tính chất tình cảm và bản chất xã hội. Đặc trưng nổi bật trong giai đoạn này là sự thống nhất các chức năng tâm lý được hình thành riêng từ những giai đoạn trước, thành một tổng thể các phản ứng về nhận thức, vui chơi, tình cảm, đạo đức và xã hội. Điều này được thể hiện qua những thành tựu sau đây:

***Hình thành các thao tác**. Như đã biết, sự xuất hiện thao tác gắn liền với các đặc trưng đảo ngược và bất biến. Điều này liên quan đến khả năng bảo toàn

Hình thành khả năng bảo toàn. Nếu trước 6 - 7 tuổi trẻ em chưa có khái niệm bảo toàn (chưa thực hiện được các bài tập bảo toàn trong các thí nghiệm kinh điển của Piaget), thì sang 7 - 8 trẻ đã có khả năng này. Trước hết là sự bảo toàn chất liệu (trút nước từ một cốc sang hai cốc khác nhau), tiếp đến là bảo toàn trọng lượng (9- 10 tuổi) và bảo toàn khối lượng (11-12 tuổi).

Hình thành những thao tác cụ thể. Sự xuất hiện các hành động ngược, dẫn đến khả năng đảo ngược và bảo toàn đã giúp cho trẻ em giai đoạn này hình thành các thao tác cụ thể (các thao tác liên quan trực tiếp với đồ vật). Các thao tác này kết hợp với nhau tạo thành những cấu trúc tổng thể, nhưng vẫn chưa có khả năng khái quát (do thao tác trên vật): cấu trúc phân loại, phân hạng, cấu trúc số, cấu trúc không gian, thời gian và tốc độ.

**** Quan hệ nhân quả và ngẫu nhiên.*** Khi được 3 - 4 tuổi trẻ thường xuyên đặt cho người lớn hang loạt câu hỏi, trong đó đáng chú ý là những câu vì sao? Nhưng những câu trả lời của chúng vẫn còn ở trình độ *tiền - nhân quả* (mưa là do ông trời khóc). Trình độ quan hệ này gắn liền với sự đồng hoá có tính hệ thống các quá trình vật chất vợi hành động đích thực theo phương hướng lấy mình làm trung tâm. Bước sang tuổi lớn hơn (7-8 tuổi), các quan hệ tiền nhân quả mang tính chất biểu tượng như vậy dần chuyển thành quan hệ nhân quả hợp lý ở cấp độ thao tác cụ thể.

Một thí nghiệm về quan hệ nhân quả: cho đường vào cốc nước, các cháu bé dưới 7 tuổi cho rằng đường hoà tan trong nước và không còn nữa; từ 7- 8 tuổi: chất đường vẫn được duy trì; 9-10 tuổi, có thêm sự bảo toàn trọng lượng và từ 11-12 tuổi biết thêm bảo toàn khối lượng (mực nước cao hơn khi đường chìm xuống và không giảm khi đường tan). Trong các trường hợp trên, trẻ em đã có khả năng giải quyết ở các mức độ khác nhau quan hệ nguyên nhân và kết quả giữa sự tan của đường trong nước.

Created by AM Word2CHM

3.3.4. Giai đoạn thao tác hình thức (13 - 18 tuổi)

Điểm đặc trưng trong sự phát triển cấu trúc trí tuệ của trẻ em từ 13- 15 tuổi là tính thống nhất trong các cấu trúc trí tuệ ở thời kỳ trước được giải phóng khỏi vật cụ thể và chuyển vào các mệnh đề. Đây là sự hoàn tất của quá trình chuyển trọng tâm ra bên ngoài, giúp đứa trẻ chuẩn bị bước vào tuổi thanh xuân với đặc trưng là không còn phụ thuộc vào cái cụ thể để hướng vào tương lai, cái phi hiện thực. Tất cả sự biến đổi ấy đều do tư duy của trẻ sử dụng những giả thuyết, những suy luận bằng những mệnh đề được trừu xuất khỏi những nhận biết cụ thể và thực tế của giai đoạn trước. Thành tựu trí tuệ này được biểu hiện qua hình thành nhiều cấu trúc tư duy và trí tuệ mới.

**** Tư duy hình thức và tổ hợp.*** Đặc điểm phát triển đầu tiên của giai đoạn này là trẻ em đã phân tách ra được nội dung và hình thức của vật, nhờ đó chủ thể có thể suy luận, phán đoán đúng đắn bằng những mệnh đề có tính giả định đơn thuần (giả định 1 con vịt có 4 chân, thì hai con sẽ có 8 chân). Chính điều này đã tạo ra sự khởi đầu của tư duy giả định diễn dịch hay tư duy hình thức.

**** Các thao tác hình thức và các nhóm thuận nghịch***

Ở lứa tuổi 11-12 xuất hiện hàng loạt cấu trúc thao tác mới: Các tỉ lệ: thời kỳ đầu là tỉ lệ tương xứng về không gian (các hình giống nhau), tiếp đến là các vận tốc metric, các xác xuất và tỉ lệ cánh tay đòn và công. Các nhóm đã có tính thuận nghịch, nhờ các thao tác trên mệnh đề, như đã thấy ở phần trên.

Bảng 3.1. Mô tả các đặc điểm cơ bản của 4 giai đoạn phát triển cấu trúc thao tác nhận thức và trí tuệ trẻ em theo J.Piaget

Độ tuổi xấp xỉ	Giai đoạn	Những giản đồ cơ bản, hay những phương pháp diễn tả kinh nghiệm	Những phát triển cơ bản
0 2tuổi	cảm giác vận động	Trẻ sơ sinh sử dụng những khả năng cảm giác và vận động để thăm dò và đạt được một sự am hiểu cơ bản về môi trường. Khi mới được sinh ra, chúng chỉ có những phản xạ bẩm sinh để gắn kết với thế giới. Cuối thời kỳ cảm giác vận động, chúng có được khả năng phối	Trẻ sơ sinh có được ý thức ban đầu về bản thân và người khác, chúng biết được rằng, các đối tượng vẫn tiếp tục tồn tại ngay cả khi chúng không được trẻ nhìn thấy (tính ổn định của đối tượng) và chúng bắt đầu tiếp thu những giản đồ hành vi để tạo ra những hình ảnh, hay những

		hợp những cảm giác vận động phức tạp.	giản đồ tinh thần.
2-7 tuổi	Tiền thao tác	Trẻ sử dụng biểu trưng (các hình ảnh và ngôn ngữ) để diễn tả và hiểu nhiều khía cạnh khác nhau của môi trường. Chúng phản ứng lại các đối tượng và sự kiện theo cách nghĩ của mình. Suy nghĩ của chúng lúc này mang tính chất "mình là trung tâm", nghĩa là trẻ nghĩ rằng, mọi người đều nhìn nhận thế giới giống như cách nhìn của chúng.	Trong những hoạt động của mình, trẻ trở nên có khả năng tưởng tượng. Chúng dần bắt đầu nhận thấy rằng, rất có thể những người khác không luôn tiếp nhận thế giới giống như chúng.
7-11 tuổi	Thao tác cụ thể	Trẻ có được và sử dụng các thao tác nhận thức (những hành động tinh thần, hay những thành phần của suy nghĩ logic) trên các vật thật.	Trẻ không còn bị đánh lừa bởi hình thức bên ngoài. Bằng cách dựa vào những thao tác nhận thức, trẻ hiểu được những đặc tính và những mối liên hệ cơ bản giữa các đối tượng và các sự kiện trong cuộc sống hàng ngày. Chúng đang trở nên thành thạo hơn nhiều trong việc suy đoán các động cơ, bằng cách quan sát hành vi của người khác và những hoàn cảnh mà trong đó hành vi nảy sinh.
11 tuổi trở đi	Thao tác hình thức	Những thao tác nhận thức của trẻ được tổ chức lại theo một cách thức nhất định, cho phép chúng có thể kiểm tra những hành động này (suy nghĩ về các ý nghĩ). Giờ đây suy nghĩ của trẻ đã mang tính trừu tượng và hệ thống.	Suy nghĩ không còn bị giới hạn vào những cái trực quan, cụ thể. Trẻ thích suy xét những vấn đề mang tính giả thuyết, kết quả là chúng có thể trở nên duy tâm hơn. Chúng có khả năng lập luận hệ thống và suy diễn, điều này cho phép chúng cân nhắc nhiều giải pháp có thể đối với một vấn đề và tìm ra được câu trả đúng.

Như vậy, sự mô tả khá chi tiết của J.Piaget đã cung cấp một lược đồ phát sinh, phát triển của cấu trúc trí tuệ từ dạng đơn giản nhất mang tính chất sinh học đến cấu trúc phức tạp trưởng thành. Đây thực chất là quá trình tạo dựng hay cấu trúc hoá (hình thức hoá) các dạng cấu trúc khác nhau. Mỗi dạng cấu trúc đó đặc trưng cho các hành vi trí tuệ của trẻ: các sơ cấu giác - động đầu tiên tạo nên khả năng tri giác và thói quen. Sự phát triển tiếp theo của các sơ cấu này dẫn đến trí khôn giác động, can thiệp vào hành vi, vào tri giác và thói quen, làm cho chúng có tính chất trí khôn. Dần dà, trí khôn có

tính chất giác động, bên ngoài được chuyển thành trí khôn suy ngẫm qua các mức độ: trí khôn biểu trưng, trí khôn kí hiệu tiền khái niệm và trí khôn trực giác với đặc trưng là các dạng trí khôn tiền thao tác. Từ những dạng trí khôn này, thông qua hoạt động và tương tác xã hội, ở trẻ em phát sinh cấu trúc thao tác, hình thành trí tuệ thao tác. Thời kì đầu là thao tác cụ thể, tiếp đến là thời kì trưởng thành với thao tác hình thức. Qua sự mô tả của G.Piaget, người ta thấy ông đã đặc biệt nhấn mạnh tới sự kiến tạo cấu trúc trí tuệ của trẻ em bằng hành động của chính nó. Trong quá trình phát triển, các cấu trúc này, một mặt tạo thành hệ thống cấu trúc hoàn chỉnh với sự kế tiếp nhau từ thấp đến cao; mặt khác, chúng không đơn thuần là sự tái tạo lại thực tại, mà nó là sự sáng tạo của trẻ em; mặt thứ ba, quá trình phát triển này là quá trình liên tục trưởng thành và phát triển thông qua cơ chế đồng hoá và điều ứng. Vì vậy sự thích nghi trí tuệ của trẻ em, theo J.Piaget, là sự thích nghi tích cực. Tuy nhiên, cũng qua cách mô tả của J.Piaget, ta thấy ông nhìn nhận quá trình phát triển cấu trúc trí tuệ chủ yếu là quá trình trẻ tự phát triển dưới áp lực của môi trường xã hội bên ngoài. Hơn nữa, mặc dù quan điểm kiến tạo trí tuệ của J.Piaget được bắt đầu từ hành động vật chất của trẻ em, nhưng ông mới chủ yếu mô tả kết quả của nó đối với cấu trúc tương ứng, còn chính quá trình chuyển hoá của hành động đó để tạo ra cấu trúc bên trong chủ yếu mới chỉ được đặt ra, còn việc giải quyết vẫn chưa được cụ thể. Về phương diện này, cách tiếp cận của các nhà tâm lí học Xô viết chi tiết hơn.

Created by AM Word2CHM

3.3.5. Quan điểm của J.Piaget về quá trình xã hội hoá các cấu trúc trí tuệ

Vấn đề xã hội hoá là nội dung thứ hai của lí thuyết phát sinh, phát triển các sơ đồ trí tuệ của J.Piaget. Xung quanh vấn đề này cần phải làm sáng tỏ hai khía cạnh. Thứ nhất: cơ chế nhập tâm, tức là giải thích quá trình chuyển hoá từ hành động bên ngoài thành thao tác bên trong. Thứ hai: con đường biến "cái xã hội" thành "cái cá nhân" trong quá trình phát sinh trí tuệ.

Trong cách giải thích của J.Piaget về xã hội hoá từ tuệ trẻ em, tức là giải thích vấn đề "cái xã hội" trở thành "cái cá nhân" như thế nào, có một số điểm nổi bật. Thứ nhất: Ngay từ lúc mới sinh, đứa trẻ đã được sống trong môi trường xã hội. Môi trường này tác động đến sự phát triển trí tuệ trẻ em giống như tác động của môi trường vật lí, thậm chí về phương diện nào đó, nó còn mạnh hơn. Sự tác động của đời sống xã hội lên trí tuệ trẻ em thông qua khâu trung gian: ngôn ngữ (các kí hiệu); nội dung các trao đổi (các giá trị tinh thần); những quy tắc áp đặt cho tư duy trẻ em (chuẩn mực xã hội trong lôgic tư duy và trong tiền lôgic). Thứ hai: trong suốt quá trình xã hội hoá, trẻ em (cũng như tư duy của nó) là đối tượng của những áp lực xã hội. Đời sống xã hội được xem là thế lực bên ngoài tác động đến sự hình thành và phát triển trí tuệ trẻ em. Tuy nhiên, sự tác động này rất phức tạp và không như nhau trong cả quá trình phát triển của trẻ. Ngược lại tính chất và hiệu quả của sự tác động tuỳ thuộc vào từng giai đoạn phát triển các sơ đồ và vào tính chất tiếp nhận của trẻ em trong giai đoạn đó.

Trong thời kì cảm giác - vận động, đối với đứa trẻ, môi trường xã hội không khác biệt nhiều so với môi trường vật lí. Theo J.Piaget, những kí hiệu của người lớn chỉ có tính chất là những chỉ dẫn hay những dấu hiệu của vật. Người khác đối với đứa trẻ hài nhi cũng giống như các bức tranh thực tế. Nó chỉ khác ở tính chất sinh động, bất ngờ và là nguồn gốc của những cảm xúc mạnh mẽ. Trẻ hài nhi tác động lên người khác cũng giống như lên các đồ vật. Ở đó chưa có sự trao đổi ý nghĩ, vì trẻ chưa có tư duy. Nói chung, môi trường xã hội chưa phải là tác nhân mạnh, làm biến đổi sâu sắc sơ đồ trí tuệ trẻ tuổi sơ sinh.

Trong thời kì tượng trưng và trực giác, nhờ nắm được ngôn ngữ, nên quan hệ giữa trẻ với môi trường đã được phong phú hơn nhiều và đã làm thay đổi sơ đồ trí tuệ của trẻ. Theo J.Piaget, trong mối quan hệ này có ba sự kiện cần lưu ý. Thứ nhất: hệ thống kí hiệu ngôn ngữ xã hội không tạo nên chức năng tượng trưng của trẻ em. Nhưng, nhờ hệ thống kí hiệu này trẻ em có phương tiện để biểu đạt ý tưởng (bằng sự bắt chước, vẽ hình và xây dựng). Như vậy, trong hoạt động tượng trưng, đứa trẻ ở trong tình huống trung gian giữa việc sử dụng kí hiệu của xã hội và các tượng trưng của cá nhân, cả hai đều cần thiết, nhưng cái thứ hai cần hơn đối với đứa trẻ. Thứ hai: hệ thống ngôn ngữ xã hội chứa đựng vô tận các khuôn mẫu thao tác trí tuệ do thế hệ trước tạo ra, nhưng đứa trẻ chỉ "mượn" trong đó những gì hợp với nó và cái đó được nó đồng hoá theo theo cách riêng của mình. Thứ ba: trong quan hệ thực với người xung quanh, đứa trẻ có nhiều cơ hội được dẫn dắt đến trí tuệ xã hội. Tuy nhiên, do đặc điểm đặc trưng của giai đoạn lứa tuổi này là tính duy kỉ và sự tập trung của trí tuệ trực giác, nên đứa trẻ vẫn nhìn nhận các quan hệ đó bằng con mắt duy kỉ và tập trung của mình. Thành ra, đã làm biến dạng các tác động, các áp lực của trí tuệ bên ngoài. Vì vậy xét trên đại thể, trẻ em thời kì trí tuệ trực giác chưa

phải là đối tượng của sự xã hội hoá trí tuệ, với tư cách là làm biến đổi sâu sắc cơ chế của nó.

Ở trình độ sơ đồ thao tác, sự hợp tác giữa trẻ em với người khác thông qua sự tương tác, trao đổi, tranh luận v.v… là điểm xuất phát để trẻ có được các thao tác phù hợp với lôgic xã hội (kể cả mặt lôgic của thao tác và mặt đạo đức của nó). Quan hệ giữa môi trường xã hội với cá nhân trong giai đoạn này có tính hai mặt. Do nhu cầu nội tại của sự cân bằng giữa cá thể với môi trường, nên các thao tác được kiến tạo theo cách riêng của mỗi cá nhân (thao tác cá nhân). Mặt khác, mọi thao tác cá nhân không thể có và tồn tại được ngoài khuôn mẫu chung của xã hội. Vì vậy, hoạt động thao tác bên trong và sự hợp tác bên ngoài chỉ là hai mặt bổ sung nhau của cùng một tập hợp duy nhất. Hơn nữa, hiệu quả tác động của hai mặt này chỉ đạt tới tối ưu khi tác động của mặt này lên mặt kia và ngược lại, không làm hạn chế hoặc thui chột mặt đối lập, mà tạo điều kiện để nó phát triển. J.Piaget ví sự hợp tác giữa thao tác của đứa trẻ trong giai đoạn này với thao tác trí tuệ xã hội như một trận đánh cờ mênh mông và bất tận, sao cho mỗi hành động được thực hiện ở một thời điểm nào đó sẽ kéo theo một loạt hành động tương đương của đứa trẻ hoặc xã hội. Kết quả là tạo ra sự cân bằng trí tuệ cá nhân với xã hội, trong đó trí tuệ xã hội không còn áp đặt, làm biến dạng trí tuệ các nhân, mà tạo điều kiện phát triển nó. Đồng thời, trí tuệ tự do của cá nhân cũng không làm biến dạng trí tuệ của người khác. Hình thức cân bằng này là kết quả của quá trình tương tác giữa cá nhân và xã hội.

Created by AM Word2CHM

3.4. QUAN NIỆM CỦA J.PIAGET VỀ CÁC YẾU TỐ CHI PHỐI SỰ PHÁT SINH PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC CÁ NHÂN

Theo J.Piaget khi xem xét các yếu tố tác động tới sự phát triển các cấu nhận thúc và trí tuệ của trẻ em, cần phải tách ra các quá trình mang tính tiền tạo (đã được hình thành từ trước) và quá trình mang tích kiến tạo. Ông cho rằng có 4 yếu tố chủ yếu ảnh hưởng tới sự kiến tạo của trẻ em.

3.4.1. Sự tăng trưởng cơ thể, đặc biệt là sự chín muồi của phức hợp được tạo thành bởi hệ thần kinh và nội tiết

Theo J.Piaget, sự chín muồi các phức hợp thần kinh bao gồm sự mở rộng những khả năng thần kinh đã có thành những khả năng mới, tạo điều kiện cần thiết cho sự xuất hiện một số hành vi nào đó. Tuy nhiên, sự chín muồi các chức năng thần kinh chỉ là điều kiện cần nhưng chưa đủ. Để có hành vi mới còn phải luyện tập và có sự tham gia của kinh nghiệm. J.Piaget cho rằng, sự chín muồi các phức hợp thần kinh giảm dần vai trò và tính quy định trực tiếp đối với trí tuệ theo sự phát triển của nó qua các giai đoạn lứa tuổi.

3.4.2. Vai trò của sự luyện tập và kinh nghiệm thu được thông qua hoạt động với đối tượng

J.Piaget ám chỉ đây là những kinh nghiệm vật lí - thu được thông qua các hoạt động vật lí. Chúng đối lập với những kinh nghiệm xã hội. Những yếu tố này vừa là cần thiết vừa là chủ yếu cho đến khi trẻ em hình thành được các sơ đồ thao tác lôgic - toán. Có hai loại kinh nghiệm: Kinh nghiệm vật lí thể hiện khi trẻ tác động lên đối tượng để trừu xuất những thuộc tình khỏi chúng. Kinh nghiệm lôgic - toán, thể hiện khi trẻ tác động lên đối tượng nhằm nhận biết kết quả của sự phối hợp hành động (chẳng hạn trẻ 5-6 tuổi tìm ra được tổng của một tập hợp độc lập với thứ tự không gian của các phần tử hay thứ tự đếm các phần tử trong tập hợp đó). Theo J.Piaget, sự khác nhau giữa hai loại kinh nghiệm này là ở chỗ, kinh nghiệm vật lí thu được do tác động lên sự vật và trừu xuất các thuộc tính vật lí của nó, còn kinh nghiệm lôgic toán thu được do trẻ trừu xuất khỏi hành động, để làm cho hành động trở thành đối tượng thực tiễn để sơ đồ hoá nó. J.Piaget rất đề cao loại kinh nghiệm này trong sơ đồ trí tuệ cá nhân và ông cho rằng, ở trẻ em, nó có trước kinh nghiệm vật lí.

3.4.3. Sự tương tác và chuyển giao xã hội

Đây cũng là một yếu tố chủ yếu và cần thiết. Trong quá trình phát triển trí tuệ trẻ em, sự tương tác xã hội có tính hai mặt. Một mặt, sự xã hội hoá là quá trình sơ đồ hoá, trong đó cá nhân nhận được những khuôn mẫu trí tuệ xã hội tương ứng với sự tương tác của trẻ với xã hội trong từng lứa tuổi. Mặt khác, tác động của xã hội chỉ có tác dụng khi có sự đồng hoá tích cực của trẻ em.

3.4.4. Tính chủ thể và sự phối hợp chung của các hành động cá nhân

Đối với J.Piaget, cả 3 yếu tố trên đều chủ yếu và cần thiết. Tuy nhiên, chúng không tác động riêng rẽ, mà được phối hợp bởi hành động của chủ thể và được thay đổi theo sự phát triển của trí tuệ

qua các giai đoạn. Tính chủ thể của trẻ trong sự phát triển trí tuệ biểu hiện ở sự đồng hoá và điều ứng của nó để hình thành nên các sơ đồ trí tuệ theo một trật tự xác định. Chính do tính chủ thể và sự phát triển theo một trật tự kế tiếp hằng định, nên không thể nôn nóng, đốt cháy giai đoạn nào đó, theo kế hoạch chủ quan của xã hội (người lớn), được thiết lập từ trước: Ngoài ra, tính chủ thể còn được biểu hiện ở vai trò của các yếu tố tình cảm và động cơ trong quá trình phát triển của trẻ.

Những đóng góp và những điều cần phê phán trong quan điểm phát triển nhận thức của J.Piaget.

Cũng như J.Watson và Freud, Piaget là một người phản bác có sáng kiến. Ông cho rằng, những người nghiên cứu về trí thông minh đã bỏ qua phần lớn những đặc điểm đáng quan tâm nhất của nó - Sơ đồ và chức năng trí tuệ. Tất nhiên, quan điểm này đã khiến Piaget không được mến chuộng nhiều trong giới các nhà đo nghiệm tâm lý - những người đang đo đạc khía cạnh có lẽ là ít hấp dẫn nhất của trí thông minh - nội dung trí tuệ - bằng các trắc nghiệm IQ. Thêm vào đó Piaget đã nhấn mạnh một khái niệm trí tuệ- "nhận thức" - không nằm trong phạm vi ủng hộ của các nhà tâm lý hành vi truyền thống. Cho nên, khi mới bắt đầu, Piaget và những cộng sự thân tín của ông hoàn toàn cô độc và rất ít được sự ủng hộ từ phía những thành viên khác trong cộng đồng tâm lý học.

Nhưng thời cuộc đã thay đổi, không chỉ việc phát triển lý thuyết lúc đầu của ông đã khiến các nhà nghiên cứu quan tâm đến suy nghĩ của trẻ em và đẩy nhanh sự phát triển của cái mà ngày nay ta biết đến là "tâm lý học nhận thức", mà những công việc ban đầu nhằm kết nối sự phát triển đạo đức với phát triển nhận thức của ông đã làm nảy sinh một lĩnh vực nghiên cứu phát triển hoàn toàn mới - nghiên cứu về nhận thức xã hội. Những nhà lý luận nhận thức đương thời như Lawrence Kohlberg và Robert Selman đã nhận thấy rằng, cùng với tuổi tác, một trí óc sẽ dần kiến tạo nên những hiểu biết ngày càng tinh vi về thế giới vật chất, để hình thành nên những ý tưởng ngày càng phức tạp hơn về những khác biệt giới tính, những giá trị đạo đức, ý nghĩa của những cảm xúc con người, ý nghĩa và bổn phận trong tình bạn và vô số những khía cạnh khác của đời sống xã hội. Những mục tiêu cơ bản của các nhà nghiên cứu về nhận thức xã hội là: Xác định xem (1) trẻ hiểu những cảm nhận, suy nghĩ và hành vi của chính mình cũng như của người khác như thế nào, và (2) những hiểu biết này có ảnh hưởng đến hành vi xã hội của chúng như thế nào sau đó.

Cuối cùng, J. Piaget là nhà lý luận phát triển lớn đầu tiên nhấn mạnh rằng, trẻ em là những thực thể tích cực, có khả năng thích ứng, đồng thời những quá trình suy nghĩ của trẻ em cũng khác xa so với người lớn. Về sau các nhà giáo đục đã nhận ra hàm nghĩa của câu nói này về phương diện lý luận, đối với lĩnh vực riêng của họ khi họ bắt đầu đối xử với trẻ ít giống với một "người lớn thu nhỏ" hơn mà giống như những "người thám hiểm" hiếu kỳ - những người cần được tiếp nhận những kinh nghiệm giáo dục mà chúng có khả năng hiểu được. Ví dụ, ngày nay nhiều giáo viên giới thiệu khái niệm phức tạp về số, bằng cách đưa cho trẻ nhiều thứ khác nhau để chúng xếp đống, tô màu, sắp xếp. Có lẽ, những khái niệm mới giống như khái niệm con số, tốt nhất phải dạy bằng một phương pháp mà trong đó những đứa trẻ tích cực có thể vận dụng những giản đồ mà chúng đang có và tự tạo ra cho mình những "khám phá" mang tính quyết định.

Mặc dù có nhiều đóng góp, nhưng J.Piaget và lý thuyết của ông cũng bị chỉ trích hết sức gay gắt. Chẳng có gì ngạc nhiên khi các nhà Phân tâm học khẳng định rằng, Piaget đã bỏ qua hiện tượng tinh thần quan trọng nhất trong tất cả - Động cơ vô thức và ảnh hưởng của nó đối với hành vi. Thêm vào đó một số vấn đề đặt ra là, liệu các giai đoạn của J.Piaget có thực sự "gắn kết" với nhau như những phương thức suy nghĩ liền mạch và riêng biệt mà ông ta tin tưởng hay không. Vấn đề là, trẻ không phải luôn hành động giống như chúng đang ở trong một giai đoạn riêng biệt, tức là sự phát triển

nhận thức rất có thể ít mang tính giai đoạn (có lẽ vì thế các giai đoạn không phải là bất biến) hơn những gì mà Piaget "bắt buộc" nó. Cuối cùng, có một số người (đặc biệt là các nhà lý luận sự học) cho rằng, Piaget - một người được đào tạo về động vật học - đã bị ám ảnh quá nhiều bởi những quá trình sinh vật cơ bản và đã quá đề cao vai trò của những quá trình này trong sự phát triển con người. Đây là một sự phê phán thú vị, bởi vì một số người khác lại cho rằng, Piaget chưa quan tâm một cách thích đáng đến các nhân tố sinh vật.

Mặt khác, cũng nên lưu ý rằng, ngày nay, nhờ những phương tiện kỹ thuật thăm dò thai nhi và audio- video, các nhà khoa học đã có điều kiện quan sát tương tác mẹ con khi mang thai, nghiên cứu tiềm năng thai nhi, khả năng, sở trường của trẻ sơ sinh… Nhờ vậy, quan điểm về trí khôn, ý kiến về thời điểm bắt đầu của các giai đoạn có sớm hơn so với nhận định trước đây của J.Piaget, khi chỉ có tiếp cận trẻ em bằng phương pháp lâm sàng.

Một phê phán khác lý thuyết của S.Piaget là ông chỉ tập trung và một loại tư duy, tri tuệ - trí tuệ logíc, còn nhiều loại trí tuệ khác đã không được đề cập đến. Nhà tâm lý học đương đại Mĩ H.Gardner đưa ra lý thuyết về nhiều dạng trí khôn. Trong đó, theo ông, mỗi cá nhân có ít nhất 7 loại trí khôn: Trí khôn ngôn ngữ;, trí khôn âm nhạc, trí khôn lôgic- toán; trí khôn không gian, trí khôn tri giác cơ thể ở dạng vận động; trí khôn cá nhân và trí khôn nội tâm. Những năm gần đây D.Goleman (1995) nghiên cứu và phát hiện ra loại trí tuệ phi lôgíc - trí tuệ cảm xúc. Ông cho rằng chính loại trí tuệ này mới ảnh hưởng quan trọng tới sự thành đạt của cá nhân trong hoạt động nghề nghiệp và trong quan hệ.

Hơn nữa, các công trình của J.Piaget mới chủ yếu quan tâm tới việc phát hiện các quy luật phát sinh, phát triển cấu trúc trí tuệ và nhận thức của trẻ em trong điều kiện bình thường. Ông ít đề cập tới vấn đề cốt yếu là làm thế nào để chủ động định hướng sự phát triển đó cho phù hợp với yêu cầu và xu thế phát triển của xã hội. Về điểm này, cách tiếp cận của các nhà tâm lý học hoạt động tỏ ra triệt để hơn.

Created by AM Word2CHM

Mở rộng: SỰ PHÁT TRIỂN SUY LUẬN ĐẠO ĐỨC CỦA TRẺ THEO LÝ THUYẾT LAWRENCE KOHLBERG VÀ ROBERT SELMAN

Nếu bạn dùng thời gian vào bọn trẻ, bạn thấy rằng có một thời kỳ như bạn có thể nói "ăn ở phòng khách là không được phép" và thoát được sự trừng phạt. Đối với trẻ nhỏ, những quy tắc tồn tại rất đơn giản. Piaget gọi giai đoạn này là giai đoạn chủ nghĩa hiện thực đạo đức. Ở giai đoạn này trẻ 5-6 tuổi tin rằng, những quy tắc về cách cư xử hay những qua tắc về việc chơi một trò chơi như thế nào là rất rõ ràng và không thể bị thay đổi. Nếu một quy tắc bị phá vỡ, đứa trẻ tin rằng một sự trừng phạt được tiến hành tuỳ theo mức độ nguy hại như thế nào chứ không phải ý định của một đứa trẻ hay bởi hoàn cảnh khác, cho nên làm vỡ 3 chiếc cốc một cách vô tình thì tồi tệ hơn làm vỡ một chiếc cốc có ý định và theo con mắt trẻ làm vỡ 3 chiếc cốc tội sẽ nặng hơn.

Khi trẻ tiếp xúc tác động qua lại với người khác, phát triển năng lực hiểu viễn cảnh và thấy rằng con người khác nhau có những quy tắc khác nhau, có một sự chuyển đổi dần sang một tính đạo đức hợp tác (morality of cooperation). Trẻ em đi đến hiểu được rằng con người xây dựng quy tắc thì con người cũng có thể thay đổi quy tắc. Khi những quy tắc bị phá vỡ thì cả sự thiệt hại được tiến hành cũng như ý định của người xúc phạm cũng phải được giải thích. Những thay đổi phát triển và những sự thay đổi khác được phản ánh trong giả thuyết về sự phát triển đạo đức của Kohlberg và Robert Selman dựa một phần trên quan điểm của Piaget.

**** Năm giai đoạn hiểu viễn cảnh của Selman***

Những câu trả lời của trẻ với tình huống khó xử của Hooly chỉ ra những thay đổi phát triển trong việc hiểu viễn cảnh - Năng lực tưởng tượng người khác đang nghĩ và cảm giác như thế nào.

Giai đoạn	Tuổi	Mô tả	Câu trả lời điển hình với tình huống khó xử của Hooly
Hiểu viễn cảnh vô định hình	3-6	Trẻ nhận thấy rằng cái tôi và người khác có thể có những suy nghĩ và cảm giác khác nhau nhưng thường xuyên nhầm lẫn giữa hai cái đó.	Trẻ dự đoán rằng Hooly sẽ cứu con mèo bởi vì cô bé không muốn con mèo bị ngã đau và tin rằng bố của Hooly cũng đồng tình với việc trèo cây cứu con mèo.

Hiểu viễn cảnh thông tin-xã hội	5-9	Trẻ hiểu rằng những viễn cảnh khác nhau có thể đưa đến những kết quả bởi vì đánh giá những thông tin khác nhau.	Khi hỏi bố của Hooly sẽ phản ứng như thế nào khi ông thấy rằng con gái của mình trèo cây, trẻ phản ứng, "nếu người bố không biết gì về con mèo, ông ta sẽ có thể giận dữ. nhưng nếu Hooly bảo với bố của mình, ông ấy sẽ có thể thay đổi suy nghĩ".
Hiểu viễn cảnh suy nghĩ cái tôi	7-12	Trẻ em "có thể nhập vai người khác" và xem xét suy nghĩ, cảm giác và hành vi của chính mình từ viễn cảnh của người khác. Trẻ nhận ra rằng người khác có thể làm giống như vậy	Khi hỏi liệu Hooly có nghĩ mình sẽ bị trừng phạt hay không, trẻ nói "không, Hooly biết rằng bố của mình sẽ hiểu tại sao mình trèo lên cây" câu trả lời này giả thiết rằng quan điểm của Hooly bị ảnh hưởng bởi vị thế cô giả thiết mình là người cha và hiểu được tại sao mình lại cứu con mèo.
Hiểu viễn cảnh khi có người thứ ba tham dự	10-15	Trẻ có thể đứng ra ngoài tình huống có hai người và tưởng tượng cái tôi và người khác được xem xét từ quan điểm từ một người thứ ba, một người tham dự công bằng	Khi hỏi liệu Hooly có bị trừng phạt hay không, trẻ nói "không, bởi Hooly nghĩ thật là quan trọng để cứu được con mèo nhưng cô ấy cũng biết rằng bố của mình đã bảo không được trèo cây, cho nên cô bé chỉ còn một cách nghĩ mình sẽ không bị trừng phạt nếu như cô bé giải thích được cho bố hiểu được tại sao mình lại leo lên cây". Câu trả lời này đã đứng ngoài tình huống trước mắt để xem xét cùng một lúc viễn cảnh của người cha.
Hiểu viễn cảnh xã hội	15-người lớn	Các cá nhân hiểu được rằng hiểu viễn cảnh khi có người thứ ba tham dự có thể bị ảnh hưởng bởi một hay nhiều những hệ thống xã	Khi hỏi liệu Hooly có bị trừng phạt không, cá nhân trả lời "không, giá trị cư xử có tính người đối với động công bằng với hành động của Hooly. Sự đánh giá cao của người cha về giá trị này sẽ dẫn đến việc người cha không trừng phạt cô bé".

hội lớn hơn.

**** Các giai đoạn phát triển đạo đức của Kohlberg***

Lawrence Kohlberg (1963, 1975, 1981) đề xuất một trình tự liên tục các giai đoạn của sự suy luận đạo đức một cách chi tiết hay những lời phán xét về cái đúng và cái sai đã dẫn đến phạm vi nghiên cứu sự tiến triển của các giai đoạn. Ông phân chia sự phát triển đạo đức thành ba mức độ:

1. Mức độ tiền quy ước, ở đây sự phán xét dựa trên duy nhất nhu cầu và nhận thức của chính một người.

2. Mức độ quy ước, ở đây sự mong chờ của xã hội và những quy tắc được giải thích.

3. Mức độ sau quy ước, ở đây những sự phán xét được dựa trên những quy tắc trừu tượng, có tính cá nhân nhiều hơn mà không được xác định một cách cần thiết bởi những quy tắc xã hội. Một trong số ba mức độ đó được phân chia thành những giai đoạn nhỏ hơn như trình bày trong bảng.

Kohlberg đã đánh giá sự suy luận đạo đức của cả trẻ em và người lớn bằng việc đưa cho họ tình huống khó xử có tính đạo đức hay những tình huống có tính chất giả thuyết trong đó con người cần phải ra những quyết định khó khăn. Các chủ thể được hỏi nếu bạn trong tình huống đó bạn sẽ xử lý như thế nào và tại sao. Trong những tình huống đó không có câu trả lời rõ ràng nào, không có hành động nào sẽ cung cấp cho một giải pháp hoàn thiện.

Một trong số những tình huống khó xử có tính chất đạo đức đã được sử dụng phổ biến nhất có thể được tổng kết như sau: Vợ của một người đàn ông đang chết. Có một liều thuốc kích thích có thể cứu người vợ nhưng nó rất đắt và người bán thuốc phát minh ra thuốc đó sẽ không bán ở một giá thấp cho người đàn ông mua nó. Cuối cùng người đàn ông trở nên thất vọng và nghĩ đến việc ăn cắp thuốc đó cho vợ mình. Anh ta sẽ làm gì và tại sao?

Ở mức độ một (tiền quy ước) câu trả lời của một đứa trẻ sẽ là "thật là sai nếu ăn cắp thuốc bạn có thể bị bắt" câu trả lời này phản ánh thuyết tự cho mình là trung tâm cơ bản của đứa trẻ. Sự suy luận sẽ là: "điều gì sẽ xảy ra với tôi nếu tôi ăn cắp một cái gì đó? tôi có thể bị bắt hoặc bị trừng phạt".

Mức độ hai (mức độ quy ước) các chủ thể có thể nhìn xa hơn cái hậu quả cá nhân trực tiếp và xem xét các quan điểm đặc biệt là có sự ủng hộ của người khác. Luật pháp, tôn giáo là rất quan trọng và được xem như là xác định và không thể thay đổi. Một người trả lời một cách căng thẳng với những quy tắc đó là (thực sự là sai nếu ăn cắp bởi vì nó chống lại pháp luật). Người khác trả lời nhấn mạnh vào các giá trị của gia đình và yêu mến các thành viên trong gia đình nhưng vẫn tôn trọng pháp luật là "thực sự rất đúng nếu ăn cắp bởi vì con người có nghĩa là rất tốt - anh ta đã cố gắng cứu sống vợ mình nhưng anh ta vẫn cần phải trả cho người bán thuốc khi anh ta có thể hay chấp nhận bị phạt đối với việc vi phạm pháp luật".

Mức độ ba (mức độ hậu quy ước) câu trả lời sẽ là "thật không hề sai trái gì nếu ăn cắp bởi vì cuộc sống của con người cần bảo đảm, giá trị cuộc sống con người lớn hơn so với giá trị của tài sản" câu trả lời này xem những giá trị cơ bản có liên quan đến việc ra quyết định. Những khái niệm trừu tượng không hề cứng nhắc và giống như tên gọi của mức độ này thể hiện, những quy tắc có thể tách biệt khỏi những giá trị quy ước. Suy luận của một người dựa trên giá trị này hiểu được rằng những gì mà đại đa số cho là đúng cũng có thể cho là sai bởi cá nhân trong một tình huống đặc biệt nào đó. Ở chừng mực nào đó, sự lựa chọn của cá nhân được nhấn mạnh.

Suy luận đạo đức có liên quan đến cả sự phát triển nhận thức và sự phát triển xúc cảm. Như chúng ta thấy, tư duy trừu tượng trở nên quan trọng hơn ở những giai đoạn phát triển đạo đức cao hơn,

khi đứa trẻ di chuyển từ những quyết định dựa trên những quy tắc thuần tuý tới những quyết định dựa trên những nguyên tắc giống như sự tốt bụng và sự công bằng. Năng lực để thấy được viễn cảnh của người khác và để hình dung những nền tảng có tính chất lựa chọn cho pháp luật và những quy tắc cũng tham gia vào việc phán xét ở những giai đoạn cao hơn.

Lý thuyết giai đoạn suy luận đạo đức của Kohlberg

Mức độ	Giai đoạn
Mức độ 1: Suy luận đạo đức tiền quy ước: Sự phán xét được dựa trên những nhu cầu của cá nhân và những quy tắc của người khác.	Giai đoạn 1: Sự định hướng tuân lệnh – trừng phạt. Những quy tắc được tuân thủ để tránh đi sự trừng phạt. Một hành động tốt hay xấu được quyết định bởi hậu quả tự nhiên của nó. Giai đoạn 2: Định hướng phần thưởng cá nhân. Nhu cầu cá nhân quyết định đúng hay sai. Sự ủng hộ được đi kèm với dòng chữ "bạn cào vào lưng tôi, tôi sẽ cào vào lưng bạn".
Mức độ 2: Suy luận đạo đức quy ước. Lời phán xét dựa trên sự ủng hộ của người khác, những giá trị truyền thống, những quy tắc xã hội và lòng trung thành với tổ quốc.	Giai đoạn 3: Sự định hướng cô gái đẹp – cậu bé tốt. Tốt có nghĩa là Đẹp. Nó được quyết định bởi sự giúp đỡ, những gì làm hài lòng và được ủng hộ bởi người khác. Giai đoạn 4: Luật pháp và sự định hướng theo thứ tự. Luật pháp rất chuẩn mực. Quyền lực cần phải được tôn trọng và trật tự xã hội cần phải được duy trì.
Mức độ 3: Suy luận đạo đức hậu quy ước	Giai đoạn 5: Sự định hướng có tính chất quy ước xã hội. Lòng tốt được quyết định bởi những tiêu chuẩn đúng của cá nhân được đồng ý về mặt xã hội đây là một tính đạo đức tương đồng với những gì giống với hiến pháp Mĩ. Giai đoạn 6: Sự định hướng nguyên tắc có tính chất chủng tộc phổ quát. Lòng tốt và lẽ phải là nội dung của lương tâm cá nhân và có liên quan với những khái niệm về sự công bằng trừu tượng, những giá trị chân thực của loài người, sự công bằng.

Các giải pháp với lý thuyết của Kohlberg

Lý thuyết giai đoạn của Kohlberg đã bị phê bình. Đầu tiên, các giai đoạn đó không có tính hiện thực để phân chia, xếp thành dãy thứ tự hay phù hợp. Con người thường đưa ra những phản ứng đối với những sự lựa chọn đạo đức mà cùng một lúc phản ánh nhiều gia đoạn khác nhau hay những lựa chọn của một người trong một tình huống cấp thiết có thể phù hợp với một giai đoạn khác và trong một tình huống khác nhau có thể phản ánh giai đoạn khác. Khi yêu cầu giúp đỡ một người nào đó trái với nhu cầu của chính mình, thì cả trẻ con và người lớn đều suy luận ở mức độ cao hơn khi trẻ được yêu cầu suy luận về việc phá vỡ quy tắc hay phải chịu sự trừng phạt (Eisenberg. 1987; Sobesky, 1983).

Những quy ước xã hội trái nới các vấn đề đạo đức. Một sự phê khác là lý thuyết của Kohlberg đã không phân biệt giữa những quy ước xã hội và những vấn đề đạo đức đúng mà cho tới khi những giai đoạn suy luận đạo đức cao hơn. Những quy ước xã hội là những quy tắc xã hội và những sự mong đợi của một nhóm hay xã hội đặc biệt - ví dụ như "thật là dã man khi ăn tai của bạn" những hành vi như vậy sẽ sẽ phù hợp nếu không có những quy ước xã hội ngăn cản nó. Mặt khác, những vấn đề đạo đức đúng có liên quan đến quyền lợi của các cá nhân, giá trị chung của nhóm hay tránh đi sự nguy hại. "ăn cắp" sẽ là sai thậm chí không có "quy tắc" chống lại nó. Một đứa trẻ khoảng 3 tuổi có thể phân biệt giữa những quy tắc xã hội và vấn đề đạo đức. Ví dụ như, bọn trẻ biết rằng làm ồn trong trường học sẽ là tốt nếu không có quy tắc yêu cầu trật tự, nhưng sẽ là không đúng nếu đánh một đứa trẻ khác, thậm chí không có quy tắc nào chống lại nó. Cho nên những em bé nhỏ tuổi có thể suy luận dựa trên những nguyên tắc đạo đức mà không gắn với những quy ước hay quy tắc xã hội. (Nucci, 1987; Smetana và Braeges, 1990; Turiel, 1983).

Sự khác biệt văn hóa trong suy luận đạo đức. Một lời phê bình khác đối với lý thuyết giai đoạn của Kohlberg đó là giai đoạn 5 và 6 trong sự suy luận đạo đức được thiên về ủng hộ cho nền văn hoá phương tây, giá trị của nam giới nhấn mạnh vào chủ nghĩa cá nhân. Ở những nền văn hoá mà được tập trung vào gia đình nhiều hơn hay định hướng nhóm, giá trị đạo đức cao nhất có thể có liên quan dựa vào các ý kiến của nhóm trước khi những quyết định dựa trên lương tâm của các cá nhân. Có rất nhiều sự không đồng ý đối với giai đoạn đạo đức "cao nhất". Chính bản thân ông Kohlberg đặt những câu hỏi về khả năng ứng dụng giai đoạn 6. Chỉ một vài người ngoài những nhà triết học được đào tạo suy luận một cách tự nhiên hay dễ dàng ở mức độ này. Kohlberg (1984) gợi ý rằng đối với tất cả mục đích thực hành, giai đoạn 5 và 6 có thể được kết hợp lại.

Tính đạo đức của sự chăm sóc.

Một trong những lời phê bình gây tranh cãi nhiều nhất đối với lý thuyết của ông Kohlberg đó là các giai đoạn thiên về ủng hộ nam giới và không mô tả cách thức sự suy luận đạo đức phát triển ở phụ nữ. Bởi vì lý thuyết giai đoạn được dựa trên duy nhất một nghiên cứu theo chiều dọc về nam giới, có thể là sự suy luận đạo đức của phụ nữ và các giai đoạn phát triển của phụ nữ không được mô tả một cách đầy đủ (Gilligan, 1982; Gilligan và Attanucci, 1988). Carol Gilligan (1982) đã đề xuất trình tự phát triển đạo đức phân biệt, một "luân thường đạo lý của sự chăm sóc" (Ethic of care). Gilligan gợi ý rằng các cá nhân di chuyển từ một điểm tập trung dựa trên những quan tâm của cá nhân đến sự suy luận đạo đức dựa trên sự cam kết của những cá nhân và những mối quan hệ cụ thể, sau đó đến một mức độ đạo đức cao nhất dựa trên những nguyên tắc của tinh thần trách nhiệm và sự chăm sóc cho tất cả mọi người.

Giai đoạn cao nhất trong lý thuyết của ông Kohlberg về sự phát triển đạo đức liên quan đến những quyết định dựa trên các nguyên tắc công bằng phổ quát nhất. Sự suy luận đạo đức dựa trên việc chăm sóc người khác và duy trì các mối quan hệ được ghi ở một mức độ thấp. Rất nhiều nghiên cứu ban đầu của Kohlberg về sự suy luận đạo đức thấy rằng hầu hết nam giới tiến triển tới giai đoạn 4 và 5

vào tuổi người lớn trong khi đó hầu hết nữ giới "ở" giai đoạn 3. Điều này làm cho nó thể hiện như là phụ nữ là "những người lùn" đạo đức. Nhưng những nghiên cứu gần đây đã tìm thấy một vài sự khác biệt có ý nghĩa giữa nam giới và nữ giới hay giữa bé trai và bé gái, ở mức độ sự suy luận đạo đức như được đo theo cách thức của Kohlberg (Thoma, 1986).

Để nghiên cứu sự suy luận đạo đức như nó xảy ra trong cuộc sống thực tại và nhận được ý kiến về những nền tảng cho những quyết định, Walker và đồng nghiệp (Walker, 1991; Walker, de Vries và Trevarthan, 1987) đã đề nghị trẻ em, thanh niên, người lớn miêu tả một vấn đề đạo đức cá nhân và phân tích một tình huống khó xử theo truyền thống. Đối với cả hai loại vấn đề, nam giới và nữ giới bộc lộ cả tính đạo đức chăm sóc và một sự quan tâm đến tính công bằng. Andrew Garrod và đồng nghiệp (1990) đã sử dụng những chuyện ngu ngôn để nghiên cứu sự suy luận đạo đức của học sinh lớp 1, 3, 5 và đã thấy rằng cả bé trai và bé gái có xu hướng lựa chọn một sự định hướng chăm sóc. Với sự ngoại lệ của một vài học sinh lớp 5 mà đã gợi ý những giải pháp giải quyết bằng bạo lực hay là mẹo lừa, không có sự khác nhau nào giữa những cậu bé trai, bé gái lớp 1 và 3. Cho nên sự công bằng và sự chăm sóc dường như là nền tảng quan trọng đối với sự suy luận đạo đức của nam giới và nữ giới. Mặc dù cả nam giới và nữ giới dường như là đều coi trọng sự chăm sóc và tính công bằng, có một số bằng chứng trong cuộc sống hàng ngày, nữ giới cảm thấy có tội lỗi nhiều hơn về việc vi phạm những quy tắc chăm sóc (như là không xứng đáng hay không đáng quan tâm). Còn nam giới thể hiện tội lỗi nhiều hơn khi thể hiện những hành vi bạo lực (đánh nhau hay làm thiệt hại tài sản) (William và Bybee, 1994) cá ý kiến và lời phê bình của Gillgan mở rộng quan điểm về những gì xây dựng tính đạo đức.

Sự cảm thông. Sự cảm thông là năng lực cảm nhận một xúc cảm khi xúc cảm được người khác thể hiện - đặt mình vào địa vị của họ. Cả người lớn và trẻ em trả lời lại bộc lộ những xúc cảm với những dấu hiệu căng thẳng của người khác. Nhưng sự phản ứng lại của một trẻ nhỏ không phải dựa trên một sự hiểu biết người khác cảm nhận như thế nào, khi đó đứa trẻ không thể thấy được xúc cảm của người khác tách biệt với xúc cảm của mình. Những em bé nhỏ tuổi có lẽ phản ứng lại khi thấy được đứa trẻ khác đau như thể chính bản thân mình đã tự làm đau lớn hơn một chút, trẻ em bắt đầu nhận thức rằng cảm giác của người khác là tách biệt với cảm giác của mình nhưng lại giả thiết rằng những cảm giác ấy giống với cảm giác của chính mình. Ví dụ như, một bé trai nhỏ tuổi có thể đưa đồ chơi của mình cho một người bạn đang khóc, giả thiết rằng người bạn sẽ muốn cùng một sự thoải mái như chính mình khi gặp một vấn đề rắc rối. Cuối cùng trẻ em ngày càng có thể hình dung về người khác cảm thấy như thế nào trong một tình huống. Khi trẻ phát triển những kĩ năng hiểu viễn cảnh. Nhận thức về sự cảm thông của trẻ cũng phát triển tốt.

Sự cảm thông giữ một vai trò quan trọng trong năng lực của chúng ta để hiểu và sống hoà hợp với một người khác (Chapman, Zahn Waxler, Cooperman và Iannotti, 1987). Những đứa trẻ có tính cảm thông thì giúp đỡ người khác nhiều hơn và thông cảm với người khác nhiều hơn (Eisenberg và Miller, 1987; Eisenberg et al, 1987) giáo viên có thể khuyến khích sự phát triển tính cảm thông bằng việc cho phép học sinh làm việc cùng với nhau và thảo luận những phản ứng xúc cảm trong nhiều những điều đã trải qua. Khi nhiều cuộc tranh luận nảy sinh ở những học sinh cuối cấp Tiểu học và THCS, giáo viên có thể phản đối sự cám dỗ để nêu ra những quy tắc hay hành động như một sự phán xử, thay vì đó họ có thể giúp đỡ học sinh thấy được quan điểm của người khác.

Mối quan hệ bạn bè. Các nhà tâm lý học thấy rằng trẻ em trưởng thành nghĩa là ý nghĩa của mối quan hệ tình bạn đã thay đổi (Damon, 1977; Selman, 1981; Younis, 1980). Damon đã miêu tả 3 mức độ của mối quan hệ tình bạn. Ở mức độ đầu tiên, bạn bè là những đứa trẻ khác mà chúng hay chơi nhưng mối quan hệ bạn bè có thể bắt đầu và kết thúc nhanh dựa trên hành động tốt bụng hay "sự keo kiệt", trẻ ít nhận thức bạn bè có những đặc điểm bền vững, hành động chốc lát xác định mối quan hệ

bạn bè (Berndt và Peny, 1986). Những giáo viên làm việc với trẻ nhỏ nên nhận thức được rằng những liên kết thay đổi liên tục đó là một phần của sự phát triển bình thường, chú ý rằng quan điểm của trẻ về tình bạn ở mức độ này có liên quan đến sự phát triển nhận thức. Trẻ nhỏ có những khó khăn nhìn xa hơn những tình huống trực tiếp.

Mối quan hệ tình bạn ở mức độ tiếp theo được xác định bằng việc sẵn sàng giúp đỡ khi sự giúp đỡ là cần thiết. Bạn bè là những người bạn cùng chơi và những người cùng đồng đội. Trẻ em bắt đầu đặt sự lựa chọn bạn bè của mình dựa vào những phẩm chất cụ thể nhưng những phẩm chất cá nhân bền vững ở những đứa trẻ khác giống như: "cô ấy luôn luôn chia sẻ bữa ăn trưa với tôi" mức độ quan hệ bạn bè này có thể gắn với những năng lực nhận thức thao tác cụ thể, và sự phát triển sự cảm thông và hiểu viễn cảnh.

Ở mức độ cao nhất, khi trẻ em bước vào giai đoạn thanh niên bạn bè được xem như là những người cùng chia sẻ những quan tâm và những giá trị chung, chân thành gìn giữ những sự tiết lộ cá nhân của một người như là điều bí mật và cung cấp những ủng hộ về mặt tâm lý khi cần thiết. Phẩm chất cá nhân của một người bạn - sự trung thành, giống với triết học của cuộc sống - trừu tượng hơn và ít gắn với những hành vi (Furman và Bierman, 1984). Những năng lực nhận thức yêu cầu phải hiểu được những khái niệm trừu tượng và để đặt những lời phán xét dựa trên đó có thể cùng tham gia vào hoạt động. Mối quan hệ tình bạn là một khuynh hướng lâu dài và thường không thể bị phá huỷ bởi một hay thậm chí nhiều sự cố nào đó. Ở giai đoạn này, mối quan hệ bạn bè có thể rất mạnh, đặc biệt là đối với bé gái. Ở tất cả các giai đoạn bé gái có thể có một tình bạn tốt nhất nhiều hơn so với bé trai nhưng lưỡng lự hơn so với bé trai khi chấp nhận một thành viên mới vào nhóm bạn (Berndt và Perry, 1990).

Ở tất cả các mức độ, mối quan hệ bạn bè giữ một vai trò quan trọng trong sự phát triển xã hội và sự phát triển cá nhân về mặt thể chất. Có những bằng chứng rõ ràng cho thấy những người lớn mà có tình bạn gần gũi khi ở tuổi thơ thì có quan niệm về cái tôi cao hơn và có khả năng duy trì những mối quan hệ thân thiết hơn so với những người lớn mà sống đơn độc thời thơ ấu. Những người lớn bị phản đối khi là trẻ thơ có xu hướng có nhiều vấn đề hơn giống như bỏ học, hay là phạm pháp (Hartup, 1989; Kuparsmidt, Coie và Dodge, 1990). Giáo viên đôi khi quên đi những mối quan hệ tình bạn đối với cuộc sống của học sinh quan trọng như thế nào. Khi một học sinh đang có một vấn đề với một người bạn, khi có một cuộc tranh luận, khi tin đồn được tuyên bố và những hiệp ước được xây dựng để tẩy chay một ai đó, những kết quả có thể đang làm hỏng những đứa trẻ có liên quan. Thậm chí khi học sinh bắt đầu trưởng thành và về mặt trí tuệ biết được, rằng những sự rạn nứt sẽ sớm được hàn gắn, bọn trẻ có thể vẫn bị làm mất đi về mặt xúc cảm bởi những rắc rối trong mối quan hệ bạn bè.

Một người giáo viên nên nhận thức được mỗi học sinh sống hoà thuận với nhóm như thế nào. Đó có phải là những người bị ruồng bỏ hay không? Có phải một số học sinh luôn hay bắt nạt hay không? Sự can thiệp của người lớn cẩn thận có thể thường sửa đúng những vấn đề đó, đặc biệt là mức độ giữa trường tiểu học.

Chương trình chăm sóc. Chăm sóc học sinh và giúp đỡ học sinh học cách chăm sóc trở thành chủ đề cho rất nhiều nhà giáo dục. Tháng 5-1995 tờ tạp chí Phi Delta Kappan đã có một ấn bản đặc biệt “giới trẻ và việc quan tâm chăm sóc" các mục báo nhấn mạnh vào sự nối tiếp với cha mẹ và cộng đồng, những thay đổi trong tổ chức trường học, những thay đổi trong chương trình dạy học. Ví dụ như, Nel Nođíng (1995) đã tranh luận rằng "chủ đề chăm sóc" có thể được sử dụng để tổ chức trương trình học tập, có thể chủ đề như "chăm sóc cho cái tôi", chăm sóc cho gia đình và bạn bè", "chăm sóc cho những người lạ và thế giới". Sử dụng chủ đề "chăm sóc cho người là và thế giới" sẽ có thể là những bài học dựa trên tội phạm, chiến tranh, nghèo đói, sự khoan dung độ lượng, sinh thái học, khoa học kỹ

thuật. Bảng 3.5 thể hiện điểm tập trung vào tội phạm như thế nào và chăm sóc cho người lạ có thể được kết hợp lại vào trong những lớp học trường cao trung.

Created by AM Word2CHM

Chương 4. TÂM LÝ HỌC HOẠT ĐỘNG

Khởi nguồn là hành động

J.W. Goethe (Faust)

Tâm lý học hoạt động ra đời trong bối cảnh đặc biệt và có vai trò đặc biệt trong sự phát triển của tâm lý học hiện đại.

Những năm đầu của thế kỷ XX, Tâm lý học nội quan về ý thức đã đi vào ngõ cụt. Tâm lý học thế giới lên cơn sốt và trải qua thời kỳ căng thẳng, gian khổ. Nhiều trường phái tâm lý học xuất hiện: Tâm lý học hành vi, Tâm lý học phân tâm, Tâm lý học Gestalt, Tâm lý học Viurbua v.v… với nguyện vọng chung là đưa tâm lý học thế giới thoát khỏi sự bế tắc. Tuy nhiên, tại thời điểm đó, các trường phái tâm lý học đã không thực hiện được sứ mạng này. Hàng loạt vấn đề cơ bản của khoa học tâm lý đã được đặt ra, đặc biệt là đối tượng và phương pháp nghiên cứu, nhưng vẫn chưa có lời giải đáp sáng sủa và triệt để. Đối tượng nghiên cứu của tâm lý học là con người, và toàn bộ sự phát triển của nó hay chỉ là cơ thể của cá thể người? Tâm lý học chỉ nghiên cứu một trong hai lĩnh vực: ý thức, hành vi, hay cả hai? Và nếu nghiên cứu cả hai thì quan niệm như thế nào về mối quan hệ giữa chúng? Tương tự như vậy, mối quan hệ giữa vô thức và ý thức trong sự phát triển tâm lý cá nhân? Tại sao lại nhấn mạnh quá mức vai trò của vô thức, trong khi hầu hết các hành vi của phần lớn cuộc đời mỗi cá nhân phát triển bình thường đều chịu sự kiểm soát của ý thức? Trẻ em có vị thế như thế nào trong sự phát triển của chính nó và trong mối quan hệ với xã hội? Chẳng lẽ chỉ nghiên cứu các phản ứng hiện hữu của cơ thể mới được coi là khách quan, còn các nghiên cứu khác đều mang tính chủ quan không đáng tin cậy? Chẳng lẽ những sản phẩm do con người tạo ra trong quá khứ không nói được điều gì về bản chất của người làm ra nó? v.v… Những câu hỏi đại loại như trên vẫn chưa có lời giải thoả đáng. Nguyên nhân chủ yếu của tình trạng này thuộc về phương pháp luận nghiên cứu. Các trường phái tâm lý học đầu thế kỷ XX có cùng hạn chế, là không có cách nhìn biện chứng về con người và bản chất của nó. Từ đó dẫn đến quan niệm không đúng về đối tượng và sử dụng các phương pháp nghiên cứu theo tư duy siêu hình, cơ học của chủ nghĩa thực chứng.

Rõ ràng là để có cách nhìn bao quát và sâu sắc về bản chất sự phát triển tâm lý người, từ đó góp phần giải phóng mọi tiềm năng của sự phát triển và định hướng nó đạt hiệu quả tối đa, không thể dựa hoàn toàn vào một trong số các lý thuyết tâm lý học đương thời, mà phải cần có học thuyết tâm lý học được xây dựng trên nền tảng triết học khác: Triết học hoạt động của C.Mác. Bởi lẽ, cho đến nay (cuối thế kỷ XX) chưa có triết học nào đưa ra được quan điểm đúng đắn và biện chứng về bản chất con người, về hoạt động và vai trò của nó trong sự sáng tạo ra con người, cả về phương diện lịch sử phát sinh loài và cá thể, như triết học Mác - Lênin. Tâm lý học hoạt động chính là hệ thống tâm lý học đáp ứng được vai trò định hướng chiến lược về lý luận và phương pháp luận tâm lý học hiện đại, vì nó được xây dựng trên cơ sở triết học hoạt động.

Tâm lý học hoạt động được hiểu theo nghĩa rộng và hẹp. Theo nghĩa rộng, đó là nền tâm lý học

lấy chủ nghĩa Mác - Lênin làm cơ sở lý luận và phương pháp luận nghiên cứu - Tâm lý học Xôviết. Theo nghĩa hẹp, Tâm lý học hoạt động là lý thuyết tâm lý học lấy hoạt động của cá nhân làm đối tượng nghiên cứu. Trong tài liệu này chủ yếu nói tới Tâm lý học hoạt động theo nghĩa hẹp. Dù theo nghĩa hẹp hay nghĩa rộng, công lao đầu tiên thuộc về nhà Tâm lý học vĩ đại L.X.Vưgotxki, người kiên định lập trường lấy triết học Mác - Lênin làm cơ sở để xây dựng hệ thống phương pháp luận, phương pháp nghiên cứu và lý luận tâm lý học.

Với nghĩa đó, chương này cần thiết phải tách ra và bàn riêng về phạm trù hoạt động trong triết học Mác - Lênin, sau đó sẽ phân tích quan điểm lý luận và phương pháp luận tâm lý học của L.X.Vưgotxki, với tư cách là nội dung chủ yếu của thuyết lịch sử văn hoá về sự phát triển tâm lý người. Phần cuối của chương sẽ đề cập tới các công trình của A.N.Leonchev về cấu trúc của hoạt động và của P.Ia Galperin về lý thuyết hình thành các hành động trí tuệ và khái niệm của cá nhân.

4.1. PHAM TRÙ HOAT ĐÔNG TRONG TRIẾT HOC MÁC - LÊNIN
4.2. HOC THUYẾT LICH SỬ VĂN HOÁ VỀ SƯ PHÁT TRIỂN CÁC CHỨC NĂNG TÂM LÝ CẤP CAO CỦA L.X. VƯGOTXKI
4.3. LÝ THUYẾT HOAT ĐÔNG TÂM LÝ CỦA A.N. LEONCHEV
4.4. LÝ THUYẾT CỦA P.IA.GALPERIN VỀ CÁC BƯỚC HÌNH THÀNH HÀNH ĐÔNG TRÍ TUỆ VÀ KHÁI NIÊM
4.5. PHAM TRÙ HOAT ĐÔNG TRONG CÔNG TRÌNH CỦA B.PH. LÔMÔV

Created by AM Word$_2$CHM

4.1. PHẠM TRÙ HOẠT ĐỘNG TRONG TRIẾT HỌC MÁC - LÊNIN

4.1.1. Hoạt đông. Biên chứng giữa hoạt đông với tồn tại. Hoạt đông là bản thể của tinh thần
4.1.2 Cấu trúc của hoạt đông, quan lê và chuyển hoá giữa mục đích - phương tiên, giữa chủ thể và đối tương trong hoạt đông
4.1.3 Hoạt đông với sư hình thành ý thức trong triết học Mác - Lênin
4.1.4. Bản chất con người và vai trò của hoạt đông đối với sư hình thành và phát triển con người
4.1.5. Quan điểm của C.Mác và Ph. Ăngghen về vai trò của hoạt đông thực tiễn trong nhân thức của con người
4.1.6. Luân điểm xuất phát của việc nghiên cứu bản chất con người

Created by AM Word2CHM

4.1.1. Hoạt động. Biện chứng giữa hoạt động với tồn tại. Hoạt động là bản thể của tinh thần

J.W.Goethe nói "Khởi nguồn là hành động". Còn Michel Vadec và các nhà triết học phương tây hiện đại đề xuất gọi triết học Mác là "Triết học hoạt động". Trên thực tế, cách gọi này rất có ý nghĩa và không phải không có cơ sở, trước hết là trong vấn đề bản thể của tinh thần cũng tức là giải quyết quan hệ giữa tư duy và tồn tại.

Hoạt động của con người là quá trình diễn ra giữa con người với giới tự nhiên, một quá trình trong đá, bằng hoạt động của chính mình, con người làm trung gian, điều tiết và kiểm tra sự trao đổi chất giữa họ và tự nhiên.

Đối với C.Mác và Ph.Ăngghen, hoạt động có nội hàm rất rộng và cơ động. Nó là "sự sống", sinh thành", “vận động”, “tác động”, "biến hoá" và "sáng tạo". Ở thể tĩnh, nó là tồn tại có tính vật thể, là tiềm năng. Ở thể động, nó chính là tác động của một tác nhân đến đối tượng. Mọi hoạt động đều bao hàm một tác nhân thực hiện hoạt động và một đối tượng. Với nghĩa chung nhất như vậy, hoạt động là đặc tính của giới tự nhiên, trong đó có con người, là phương tiện để giới tự nhiên và con người (nói riêng) sản sinh và phát triển chính bản thân và để định vị mình. Tuy nhiên, hoạt động của con người hoàn toàn khác với các loài khác trong giới tự nhiên. Điều phân biệt hoạt động của con người với các loài khác là đặc tính ý thức của chủ thể và sự sản xuất ra công cụ lao động. Con vật hoạt động theo bản năng, còn con người là có ý thức. Việc sử dụng và sáng tạo ra những tư liệu lao động, tuy đã có mầm mống ở một vài loài động vật nào đó, nhưng vẫn là một nét đặc trưng riêng của quá trình lao động của con người (…), con người là động vật chế tạo công cụ.

Quan điểm của C.Mác và Ph. Ăngghen về quan hệ giữa tồn tại và tư duy hoàn toàn khác với các nhà duy tâm và duy vật trước đó. Hai ông cho rằng: tư duy của con người không trực tiếp nảy sinh từ tồn tại, cũng như lửa không trực tiếp sinh ra từ hòn đá hay thanh sắt. Ở đây, tồn tại (cũng như thanh sắt và hòn đá) chứa đựng một tiềm năng. Tư duy của con người chỉ được nảy sinh trong quá trình tác động (là quá trình hoạt động) vào tồn tại, là kết quả của quá trình đó. Hơn nữa, giữa hoạt động của con người và tồn tại có sự chuyển hoá lẫn nhau.

Trong triết học của Hegel, tính năng động của ý thức được đề cao. Tức là Hegel đã chỉ ra được bản chất hoạt động của "tinh thần tuyệt đối", biểu hiện qua sự tự sinh thành những lực lượng tiềm ẩn trong đó. C.Mác và Ph. Ăngghen nhận thấy hạt nhân quý giá đó. Vì vậy, khi lật ngược mệnh đề “tinh thần tuyệt đối” tạo ra thế giới, hai ông khẳng định: "thế giới tự nhiên tự sinh thành ra chính nó", đồng thời nhấn mạnh đặc tính khách quan và tự nhiên của tồn tại, giữ nguyên biện chứng của tồn tại và hoạt động. Trong đó, hoạt động và tồn tại bao hàm lẫn nhau và chuyển hoá cho nhau. Hoạt động chỉ có thể diễn ra trong một tồn tại, thuộc về tồn tại và mọi tồn tại hiện thực đều hoạt động. Lao động không phải chỉ là cái được tiêu thụ, mà đồng thời nó chuyển từ hình thức hoạt động sang hình thức đối tượng, hình thức nghỉ ngơi và chính ở đó nó được xác định, được vật chất hoá với tư cách là sự thay đổi của đối tượng, nó thay đổi diện mạo riêng của mình và từ hoạt động nó trở thành tồn tại. Kết thúc của quá trình

là sản phẩm, ở đó nguyên liệu phối hợp với lao động và công cụ lao động, từ tiềm năng giản đơn cũng chuyển đổi giống như vậy thành thực tế vì nó đã trở thành người dẫn đạo thực tế của lao động. Trong quá trình lao động, nhờ những tư liệu lao động, sự hoạt động của con người làm cho đối tượng lao động phải biến đổi theo mục đích định trước. Quá trình đó chấm dứt trong sản phẩm (…) lao động đã kết hợp với đối tượng lao động. Lao động được vật hoá, còn vật thể được chế biến. Cái trước đây về phía người lao động thể hiện ra dưới một hình thái động, thì về phía sản phẩm lại thể hiện ra dưới hình thái một thuộc tính tĩnh, dưới hình thái một sự tồn tại. Trong tiến trình lao động, lao động không ngừng chuyển hoá từ hình thái động sang hình thái tồn tại, từ hình thái vận động sang hình thái vật thể.

Created by AM Word2CHM

4.1.2 Cấu trúc của hoạt động, quan lệ và chuyển hoá giữa mục đích - phương tiện, giữa chủ thể và đối tượng trong hoạt động

Để hiểu được cấu trúc của hoạt động nói chung, phải tìm đến sự phân tích của C.Mác về lao động sản xuất trong bộ "Tư bản".

C. Mác cho rằng, những yếu tố đơn giản của quá trình lao động là: "Sự hoạt động có mục đích, hay bản nhân sự lao động, đối tượng lao động và tư liệu lao động". Như vậy, có thể hiểu chủ thể, đối tượng và tư liệu lao động là ba yếu tố cấu thành một hoạt động bất kỳ. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng, đây không phải là cấu trúc số lượng các yếu tố mà là cấu trúc chức năng và sự chuyển hoá chức năng giữa các yếu tố: chủ thể đối tượng lao động, chủ thể tư liệu lao động và tư liệu lao động đối tượng. Chỉ khi nào nhận thức được đầy đủ các mối quan hệ chức năng này mới thấy được ý nghĩa lý luận và phương pháp luận của triết học Mác - Lêmn đối với việc xây dựng nền tâm lý học khoa học- Tâm lý học hoạt động.

**** Công cụ hoạt động***

"Tư liệu lao động là một vật hay toàn bộ những vật mà con người đặt ở giữa họ với đối tượng lao động và được họ dùng làm vật truyền dẫn hoạt động của họ vào đối tượng ấy". Trong quá trình lao động, "Nhờ những tư liệu lao động, sự hoạt động của con người làm cho đối tượng lao động phải biến đổi theo một mục đích đã định trước. Quá trình đó chấm dứt trong sản phẩm".

Qua cách định nghĩa và giải thích của C.Mác về tư liệu lao động, ta thấy ông đã trao cho nó sứ mệnh lớn lao. Ở đây, tư liệu lao động không chỉ là phương tiện khơi dậy và dẫn truyền năng lực người vào trong đối tượng, mà còn là phương tiện tăng cường gấp nhiều lần sức mạnh của năng lực đó, đủ làm bộc lộ bản chất của đối tượng và biến đổi nó theo mục đích của chủ thể. Tư liệu lao động (với tư cách là công cụ, phương tiện) đầu tiên của con người chính là các khí quan của người lao động và các vật có sẵn trong tự nhiên mà con người lợi dụng được. Tuy nhiên, công cụ chủ yếu chính là các vật do con người tạo ra (trong đó có cả khí quan của họ) bằng lao động của mình. Trong thời đại hiện nay và mai sau, loại phương tiện này ngày càng có vai trò quy định trình độ và chất lượng mọi hoạt động của con người.

**** Đối tượng hoạt động***

"Đối tượng của lao động chính là sự vật thể hoá đời sống có tính loài của con người". Thông qua công cụ lao động, sự hoạt động của con người tác động đến đối tượng và làm biến đổi nó, tạo ra sản phẩm. "Lao động đã kết hợp với đối tượng lao động. Lao động được vật hoá, còn vật thì được chế biến". Về phương diện lịch sử, lúc đầu đối tượng lao động có sẵn trong tự nhiên, nhưng ngay sau đó và cho đến ngày nay, hơn nữa, cả trong tương lai, loại đối tượng này càng nhanh chóng hiếm hoi, càng nhường chỗ cho loại đối tượng đã trải qua hoạt động, tức là sản phẩm của hoạt động trước đó, là lao động quá khứ ở dạng tiềm ẩn. Ở đây, ta thấy sản phẩm của lao động có tính đa diện. Một mặt, với tư cách là kết quả của quá trình hoạt động, nó là sự kết tinh của hoạt động với công cụ và đối tượng lao

động. Mặt khác, với tư cách là *vật* nó tham gia một cách trực tiếp vào quá trình hoạt động của cá nhân, khi là đối tượng, khi là công cụ và có lúc là cả hai, tuỳ theo địa vị của nó trong mối quan hệ với chủ thể hoạt động. Vì vậy, trong mọi trường hợp, hoạt động của cá nhân đều không phải là cái gì đó hoàn toàn độc lập. Ngược lại, trình độ và chất lượng của nó, giới hạn triển khai và chiều hướng phát triển của nó tuỳ thuộc rất nhiều vào công cụ và đối tượng hoạt động, với tư cách là sản phẩm của hoạt động quá khứ đang tồn tại trực tiếp, cảm tính trước chủ thể.

**** Chủ thể***

Chủ thể là một tồn tại vì nó và nó chứa đựng một tiềm năng, một lực lượng. Nó có đặc tính tự định vị, tự khẳng định, tự hiện thực hoá và tự sinh thành.

Trong triết học của mình, C.Mác và Ph. Ăngghen đã dành cho phạm trù "chủ thể" ý nghĩa rộng nhất mà nó có thể có.

C. Mác đã kế thừa Aristotle và Hegel, khi ông cho rằng chủ thể gắn liền với hoạt động. Người ta chỉ có thể xác định được chủ thể bằng hoạt động của nó. Ngược lại với Hegel, là người quan niệm chủ thể hoạt động chính là tinh thần tuyệt đối, còn tự nhiên là sự tha hoá của nó, thông qua hoạt động, C. Mác cho rằng, chủ thể bao trùm là giới tự nhiên. Bởi vì, giới tự nhiên là sự sống, nó tự phát sinh, tự tạo cho mình một lịch sử bằng tự vận động. Nó có tiềm năng và sức mạnh hiện thực tuyệt đối và là nguồn gốc của mọi sự hoạt động, mọi sự hình thành.

Con người, một tồn tại tự nhiên và là một bộ phận của giới tự nhiên. Nó là chủ thể xét về phương diện loài, vì con người không ngừng sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động mà trước hết là lao động sản xuất. Trong lao động - hoạt động đặc trưng của con người, tự sản sinh ra bản thân mình và tự làm ra những tư liệu sản xuất cho cuộc sống của mình - diễn ra quá trình kép: chủ quan hoá đối tượng, hay nhân hoá giới tự nhiên và hiện thực hoá, hay khách quan hoá bản thân vào trong những "sự vật" khách quan: tư liệu sản xuất và tiêu dùng sinh hoạt, các quan hệ xã hội, thể chế, sản phẩm văn hoá, hệ tư tưởng v.v… Theo nghĩa như vậy, C.Mác khái quát: "Lịch sử của công nghiệp và sự tồn tại có tính đối tượng đã hình thành của công nghiệp là cuốn sách đã mở sẵn về những lực lượng bản chất của con người, là tâm lý học của con người được đặt ra trước chúng ta một cách cảm tính".

Đối tượng hoá (khách quan hoá) khác với sự tha hoá của chủ thể trong hoạt động. Đối tượng hoá hiểu theo nghĩa rộng nhất của nó là sự vật hoá năng lực người của chủ thể (bao gồm cả sức mạnh tinh thần và cơ bắp, tình cảm và trí tuệ,…), còn tha hoá là sự làm mất bản thân trong sản phẩm. Cũng như Aristotle và Hegel, C.Mác cho rằng, hoạt động hay hành động chân chính (tiếng Hy Lạp: Praxis) là có sự thống nhất giữa mục đích và hành động trong nó. Trong quá trình đó, con người tự ngoại hiện, tự khách quan hoá. Đồng thời, trong khi tự ngoại hiện ở khách thể (sản phẩm), chủ thể phát hiện ra ở đó những khả năng của mình. Qua sản phẩm, chủ thể khẳng định (định vị) được bản thân. Khi hoạt động không còn là sự khách quan hoá hoàn toàn của chủ thể, không phải là mục đích tự giác của nó, sản phẩm hoạt động không thuộc về chủ thể, khi đó hoạt động bị tha hoá, biến thành phương tiện cho cái khác.

Created by AM Word2CHM

4.1.3 Hoạt động với sự hình thành ý thức trong triết học Mác - Lênin

Khi giải quyết mối quan hệ giữa hoạt động với sự hình thành ý thức cá nhân, C.Mác và Ph. Ăngghen sử dụng phương pháp lịch sử - phát sinh, tức là xuất phát từ cơ sở thực tiễn để phân tích lịch sử - phát sinh của ý thức. Ở đây có hai khía cạnh liên quan trực tiếp tới vấn đề ý thức trong tâm lý học.

**** Nguồn gốc phát sinh có tính chất loài của ý thức***

Theo C. Mác hành vi lịch sử đầu tiên của con người là hoạt động thực tiễn. Ngay tại thời điểm phân biệt với con vật, hành vi lịch sử đầu tiên của con người là lao động sản xuất vật chất, cảm tính. Đó là lao động sản xuất ra tư liệu sinh hoạt để thoả mãn nhu cầu sống của mình như ăn, uống, ở, đi lại v.v… tức là sản xuất ra đời sống của bản thân; đồng thời, sản xuất ra người khác qua hoạt động, quan hệ vợ chồng, con cái; sản xuất ra những nhu cầu mới của con người và phương tiện thoả mãn chúng. Trong lao động sản xuất, con người một mặt, thể hiện quan hệ tự nhiên, mặt khác là quan hệ xã hội, với ý nghĩa là hoạt động kết hợp của nhiều cá nhân (hoạt động chính trị - xã hội). Toàn bộ hoạt động sản xuất vật chất và hoạt động xã hội đó chính là hoạt động thực tiễn, cảm tính. Kết quả của hoạt động thực tiễn là tạo ra sản phẩm vật chất cảm tính. Đến lượt nó, các sản phẩm vật chất này tác động ngược lại hoạt động vật chất và sinh hoạt của xã hội con người. Như vậy, hoạt động vật chất (lao động sản xuất và hoạt động xã hội), các quan hệ xã hội và sản phẩm vật chất của xã hội tạo ra phương thức sản xuất trong mỗi giai đoạn lịch sử xã hội nhất định. C.Mác gọi đó chính là thực tiễn của con người.

Sự chuyển hóa hoạt động thực tiễn thành hoạt động tinh thần (ý thức) là do sự phân công lao động xã hội.

Khi xuất hiện sự phân công trong lao động sản xuất, làm xuất hiện lao động sản xuất vật chất cảm tính và hoạt động lý luận, hoạt động tinh thần. Lúc đầu, sự sản xuất ra ý niệm, quan niệm và ý thức là trực tiếp gắn liền mật thiết với hoạt động vật chất và giao tiếp vật chất của con người; nó là ngôn ngữ của cuộc sống hiện thực. Ở đây, "những quan niệm, tư duy, sự giao tiếp tinh thần của con người, còn xuất hiện ra là sự biểu thị trực tiếp của những quan hệ vật chất của họ". Nhưng khi xuất hiện sự phân chia thành lao động vật chất và hoạt động tinh thần, thì "Bắt đầu từ lúc đó, ý thức có thể thực sự tưởng tượng rằng nó là một cái gì khác chứ không phải là ý thức về thực tiễn hiện có, rằng nó có thể thật sự hình dung cái gì đó mà không hình dung một cái gì đó có thật cả; bắt đầu từ lúc đó, ý thức có khả năng tự giải thoát khỏi thế giới và chuyển sang xây đựng lý luận "thuần tuý". Tuy nhiên, sự phân công lao động có tính lịch sử. Đến giai đoạn phát triển nào đó của xã hội sẽ không còn hiện tượng này nữa. Sự tha hoá của hoạt động thực tiễn được khắc phục. Khi đó, hoạt động tinh thần và hoạt động vật chất lại thống nhất trực tiếp với nhau trong hoạt trong thực tiễn, nhưng ở mức phát triển cao hơn nhiều so với buổi bình minh của loài người".

**** Nguồn gốc vật chất của ý thức***

"Ý niệm, chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được đem

cải biến đi ở trong đó". Dĩ nhiên, vật chất ở đây được hiểu không phải là khách thể thuần tuý, máy móc mà nó chính là hoạt động và đời sống thực tiễn của con người. Do đó, "ý thức không bao giờ có thể là cái gì khác hơn là sự tồn tại được ý thức và tồn tại của con người là quá trình đời sống hiện thực của họ". Cần nói ngay rằng, nguyên lý kinh điển trên của C.Mác là tiền đề triết học của hàng loạt công trình nghiên cứu tâm lý học của X.L. Rubinxtein, P.Ia. Galpêrin và của nhiều nhà tâm lý học Xô Viết khác về sự thống nhất và quan hệ giữa "cái bên ngoài" và "cái bên trong" trong hoạt động tâm lý con người; về quá trình hình thành "cái tâm lý" từ bên ngoài, theo cơ chế nội tâm hoá, thông qua hoạt động của cá nhân.

Ý thức là sự phản ánh quá trình đời sống hiện thực của con người. Đằng sau ý thức là cả đời sống của cá nhân và xã hội. C.Mác và Ph. Ăngghen khẳng định "ngay từ đầu, ý thức đã là một sản phẩm xã hội và vẫn là như vậy chừng nào con người còn tồn tại". Tuy nhiên, không phải ngay từ đầu, ý thức con người đã có diện mạo như bây giờ và mai sau vẫn còn là như vậy. Ngược lại, nó có quá trình hình thành, phát triển phù hợp và phụ thuộc vào quá trình phát triển của hoạt động và thực tiễn xã hội của con người. Đạo đức, tôn giáo, siêu hình học và những dạng hệ tư tưởng khác cùng với những hình thái ý thức tương ứng với chúng (…), tất cả những cái đó không có lịch sử, không có sự phát triển. Chính con người, khi phát triển sự sản xuất vật chất và giao tiếp vật chất của mình, cả tư duy lẫn sản phẩm tư duy của mình. Không phải ý thức quyết định đời sống, mà chính đời sống quyết định ý thức. Như vậy, ý thức con người không có đời sống riêng, đằng sau nó là cả đời sống hiện thực sinh động của xã hội và cá nhân, luôn vận động và phát triển. Nguyên lý quyết định luận của Các Mác không những là cơ sở phương pháp luận để khắc phục quan điểm tâm lý học duy tâm thần bí và duy vật máy móc, phi lịch sử về ý thức người và về nguồn gốc phát sinh của nó, mà còn mở đường nghiên cứu một cách khoa học nội dung và phương thức hình thành ý thức con người, như ta thấy trong các công trình của L.X.Vưgotxki.

Created by AM Word2CHM

4.1.4. Bản chất con người và vai trò của hoạt động đối với sự hình thành và phát triển con người

Luận điểm mang ý nghĩa bao trùm trong triết học Mác - Lênin về con người, là con người sản xuất ra chính bản thân mình thông qua lao động. C.Mác đi đến luận điểm này trên cơ sở kế thừa Hegel, khi phân tích vai trò của lao động. Ông viết cái vĩ đại của "hiện tượng học" của Hegel và của kết quả cuối cùng của nó - phép biện chứng của tính phủ định, được xem như nguyên lý đang vận động và đang sản sinh - là ở chỗ Hegel xem xét sự tự sản sinh của con người như là một quá trình, xem xét sự vật thể hoá như là sự mất tính vật thể, như là sự tha hoá và sự tước bỏ sự tha hoá ấy, là ở chỗ như vậy, ông ta nắm lấy bản chất của lao động và hiểu con người vật thể, con người có thực, vì là con người hiện thực, như là kết quả lao động của bản thân con người". Khi phân tích quá trình chuyển biến từ vượn thành người, Ăngghen cũng đi đến kết luận: "Lao động đã sáng tạo ra bản thân con người".

Theo C.Mác, "có thể phân biệt con người với súc vật, bằng ý thức, bằng tôn giáo, nói chung bằng bất cứ cái gì cũng được. Bản thân con người bắt đầu tự phân biệt với súc vật ngay khi con người bắt đầu sản xuất ra những tư liệu sinh hoạt của mình (…), như thế là con người đã gián tiếp sản xuất ra chính đời sống vật chất của mình. Những cá nhân biểu hiện đời sống của họ như thế nào thì họ là như thế ấy; do đó, họ là như thế nào, điều đó ăn khớp với sản xuất của họ, với cái mà họ sản xuất ra cũng như với cách họ sản xuất. Do đó, những cá nhân là như thế nào, điều đó phụ thuộc vào những điều kiện vật chất của sự sản xuất của họ. Mặt khác "trong lao động, tất cả sự khác nhau về bản chất, về trí tuệ và xã hội của hoạt động cá nhân đều bộc lộ rõ".

Việc chuyển nguyên lý con người sản xuất ra chính bản thân mình bằng lao động vào trong lĩnh vực tâm lý học, mang lại ý nghĩa phương pháp luận cơ bản. Trước hết, khắc phục được mọi hình thức của quan điểm chủ nghĩa tự nhiên về con người trong các khoa học xã hội. Điều có ý nghĩa quyết định ở đây là phải phân biệt rạch ròi phạm trù người với con vật và phải thường xuyên ý thức rằng, con người là phạm trù xã hội, vận động theo các quy luật xã hội. Trên cơ sở phân biệt này, nhà tâm lý học cần giải quyết biện chứng mối quan hệ giữa cái tự nhiên và cái xã hội, cái bên trong và cái bên ngoài trong quá trình phát triển của nhân cách cá nhân. Chìa khoá để giải quyết những vấn đề phức tạp nêu trên chính là những phân tích của C.Mác về chức năng và sự chuyển hoá chức năng của các yếu tố trong cấu trúc hoạt động như đã nêu ở phần trên. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng nếu chỉ dựa hoàn toàn vào cấu trúc trên thì chưa đủ. Vì như ta đã biết, khi nêu các nhân tố giản đơn của hoạt động trừu tượng, C. Mác chủ yếu nhằm vào phân tích quan hệ giữa chủ thể và hoạt động của nó với tự nhiên. Trong khi đó, vấn đề nhân cách (cũng như vấn đề tâm lý, ý thức nói chung) không chỉ được xét trong lao động với tư cách là quan hệ giữa con người với tự nhiên, mà còn phải xét trong quan hệ con người – con người, tức là xét mặt xã hội của hoạt động, của thực tiễn. Ở đây ta thấy một luận điểm khác của C.Mác.

“Bản chất của con người không phải là một cái trừu tượng cố hữu của cá nhân riêng biệt. Trong tính hiện thực của nó, bản chất con người là tổng hoà những quan hệ xã hội”. C. Mác đã đi đến luận điểm này khi ông phê phán tính trừu tượng, duy tâm của L.Phơ bách trong việc lý giải bản chất của con người. Theo Mác: "Trong sự sản xuất xã hội về đời sống của mình, con người có những quan hệ với

nhau, những quan hệ nhất định, tất yếu, độc lập với ý muốn của họ, tức những quan hệ sản xuất, những quan hệ này phù hợp với một trình độ phát triển nhất định của các lực lượng sản xuất vật chất của họ. Toàn bộ những quan hệ sản xuất ấy họp thành cơ cấu kinh tế xã hội, tức là cơ sở thực tại (…) và tương ứng với cơ sở thực tại đó thì có những hình thái ý thức xã hội nhất định". Vì vậy, "sự phong phú thực sự về tinh thần của cá nhân là hoàn toàn phụ thuộc vào sự phong phú của những liên hệ hiện thực của họ". Mặt khác, khi phân tích lịch sử xã hội, C.Mác và Ph. Ăngghen cũng đã khẳng định, lịch sử không tự mình sáng tạo ra cái gì hết, không phải lịch sử, mà chính con người, con người thực sự, con người sống mới là kẻ làm ra tất cả những cái đó. Lịch sử không phải là một nhân cách đặc thù nào đó sử dụng con người làm phương tiện đạt tới mục đích của mình. Lịch sử chẳng qua chỉ là hoạt động của con người theo đuổi mục đích của bản thân mình. Như vậy hoàn cảnh xã hội không phải là cái gì đó hoàn toàn khách quan, có trước và đối lập với cá nhân, áp đặt sự phát triển của cá nhân đó. Điều này ta thấy rất rõ trong sự chuyển hoá giữa hoạt động và tồn tại. Ở đây "Con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy". "Bản thân xã hội sản xuất ra con người với tính cách là con người như thế nào thì con người cũng sản xuất ra xã hội như thế ấy. Hoạt động và sự hưởng thụ những thành tựu của lao động, xét theo nội dung của nó cũng như theo phương thức tồn tại, là có tính chất xã hội: hoạt động xã hội và hưởng thụ xã hội. Chỉ có trong xã hội, tồn tại tự nhiên của con người mới là tồn tại có tính chất người của con người đối với con người và tự nhiên mới trở thành con người đối với con người. Như vậy, xã hội là sự thống nhất có tính bản chất, trọn vẹn giữa con người với tự nhiên". Vì vậy, phải hiểu quan hệ giữa cá nhân với xã hội thông qua các dạng thức hoạt động nhất định của cá nhân đó, trong những điều kiện xã hội cụ thể, tức là phải hiểu một cách biện chứng, theo quan điểm lịch sử - phát sinh.

Nhu cầu động cơ hoạt động của con người mang bản chất xã hội. C.Mác và Ph. Ăngghen cho rằng trong triết học trước kia đã có sự hiểu lầm, khi cho rằng cái thúc đẩy con người hành động là ý thức của anh ta về cái đó. Thực ra, cái thúc đẩy con người hoạt động không phải là ý thức, nhận thức hay tư duy, mà là nhu cầu. Theo Ph. Ăngghen, "Người ta quy cho bộ óc, cho sự phát triển của bộ óc tất cả công lao làm cho nền văn minh phát triển nhanh chóng và đáng lẽ phải giải thích hoạt động của mình từ nhu cầu của mình, thì người ta lại quen giải thích hoạt động của mình từ tư duy của mình và chính vì thế dần dần xuất hiện thế giới duy tâm".

Khía cạnh thứ hai của vấn đề nhu cầu, là mối quan hệ giữa nhu cầu với hoạt động. Ở đây có hai điểm cần lưu ý: thứ nhất, theo C. Mác đối tượng và phương thức thoả mãn nhu cầu ngay từ đầu đã mang bản chất xã hội. "Cái đói là cái đói, nhưng cái đói được thoả mãn bằng thịt nấu và ăn bằng dao, dĩa lại khác với cái đói dùng bàn tay móng, răng, nuốt chửng thịt sống". Thứ hai: giữa hoạt động và nhu cầu có mối quan hệ biện chứng. Từ trước tới nay, trong tâm lý học có hai quan niệm trái ngược nhau khi giải thích quan hệ giữa hai yếu tố này. Một số cho rằng nhu cầu có trước hoạt động: Nhu cầu Hoạt động Nhu cầu. Số khác có quan điểm ngược lại: Hoạt động Nhu cầu Hoạt động. Nếu hiểu cực đoan theo một trong hai cách trên đều không đúng. Ở đây, nên theo sự chỉ dẫn của C. Mác, khi ông phân tích quan hệ giữa sản xuất và tiêu dùng. Đó là quan hệ biện chứng, sinh thành lẫn nhau. Sản xuất trực tiếp là tiêu dùng và ngược lại, tiêu dùng đồng thời cũng trực tiếp là sản xuất. Mỗi cái trực tiếp là mặt đối lập của cái kia. Vận dụng vào tâm lý học, có nghĩa là không có hoạt động có ý thức nào của con người lại không được thúc đẩy bởi một nhu cầu nhất định. Ngược lại, nhu cầu chỉ được nảy sinh, phát triển và được thoả mãn trong hoạt động, do hoạt động. Sự chuyển hoá này không chỉ có trong quan hệ giữa nhu cầu với hoạt động mà có trong mọi chức năng tâm lý cá nhân và đó chính là nét đặc thù trong cách giải thích của triết học biện chứng Mác- Lênin.

Created by AM Word2CHM

4.1.5. Quan điểm của C.Mác và Ph. Ăngghen về vai trò của hoạt động thực tiễn trong nhận thức của con người

Để xác định vai trò của hoạt động và của thực tiễn nói chung đối với nhận thức của con người, cần kết hợp hai phương pháp lịch sử và lôgíc. Từ đó làm nổi bật lên ảnh hưởng của hoạt động thực tiễn đối với sự phát triển các chức năng nhận thức; đối với nguồn gốc, nội dung, đối tượng, phương thức nhận thức và cuối cùng là tiêu chuẩn chân lý của nhận thức.

Sự hình thành và phát triển các chức năng nhận thức, trong quan hệ với với tự nhiên. Trong tác phẩm: "Tác dụng của lao động trong quá trình chuyển biến từ vượn thành người." Ph. Ăngghen đã có nhận định khái quát: "Lao động đã sáng tạo ra bản thân con người". Cũng trong tác phẩm này, ông đã phân tích quá trình chuyển hoá và phát triển các chức năng nhận thức của con người từ con vượn, dưới ảnh hưởng quyết định của lao động. Lược đồ đó bắt đầu từ dáng đi thẳng đứng của người vượn bàn tay vừa là khí quan, vừa là sản phẩm của lao động ngôn ngữ xuất hiện, "Trước hết là lao động; sau lao động và đồng thời với lao động là ngôn ngữ, đó là hai kích thích chủ yếu ảnh hưởng đến độ óc của con vượn, làm bộ óc đó dần dần biến chuyển thành bộ óc người (…). Khi bộ óc phát triển, thì các công cụ trực tiếp của bộ óc, tức là các giác quan cũng phát triển theo. Như vậy, trong quan hệ với tự nhiên, thông qua lao động, con người làm biến đổi tự nhiên. Chính việc người ta biến đổi tự nhiên, chứ không phải chỉ một mình giới tự nhiên, với tính cách là giới tự nhiên, là cơ sở chủ yếu nhất và trực tiếp nhất của tư duy con người và trí tuệ con người đã phát triển song song với việc người ta đã học cải biến tự nhiên.

Dưới góc độ quan hệ xã hội cũng có sự ảnh hưởng của lao động tới việc phát triển các chức năng nhận thức của con người. Lao động không chỉ có mặt tự nhiên, mà còn có bản chất xã hội. C.Mác và Ph. Ăngghen đều thống nhất nhận định, ảnh hưởng mặt xã hội của lao động và của hoạt động xã hội đối với các chức năng nhận thức của con người lớn mạnh hơn nhiều so với mặt tự nhiên của nó. Sự ảnh hưởng này quyết định đến tính độc đáo và trình độ của cảm tính con người. Ta có thể thu hoạch được rất nhiều điều bổ ích về phương diện này qua tác phẩm: "Bản thảo kinh tế - triết học 1844" của C.Mác. Ở đây, có ít nhất hai vấn đề cần lưu ý.

Thứ nhất: Con người là con người xã hội, do đó, các khí quan của nó trực tiếp là các khí quan xã hội.

Như ta đã biết, hành vi lịch sử đầu tiên của con người là sản xuất ra chính bản thân mình và người khác, thông qua các sản vật vật chất - đó là hành vi xã hội. Vì vậy, quan hệ có tính chất người của con người đối với thế giới - thấy, nghe, ngửi, nếm, sờ, tư duy, trực quan, cảm giác, mong muốn, hoạt động, yêu thích, nói tóm lại, tất cả các khí quan của cá nhân nó, cũng như các khí quan xét về mặt hình thức của chúng, tồn tại một cách trực tiếp như những khí quan xã hội, trong mối quan hệ có tính đối tượng của chúng, hoặc trong quan hệ của chúng đối với đối tượng, là sự chiếm hữu đối tượng. Sự chiếm hữu tính hiện thực của con người, quan hệ của nó đối với đối tượng là sự thực hiện tính hiện thực của con người". "Con mắt trở thành con mắt người cũng như đối tượng của con mắt trở thành đối

tượng của xã hội, của con người, do con người sáng tạo ra, vì con người. Cho nên, những cảm giác trong thực tiễn của chúng đều trực tiếp trở thành nhà lý luận (…). Rõ ràng là, con mắt người tri giác và hưởng lạc một cách khác với con mắt thô lỗ không phải con mắt người, lỗ tai con người tri giác và hưởng lạc một cách khác lỗ tai thô lỗ, không phát triển". Cần lưu ý trong các luận điểm nêu trên của C. Mác không những chỉ rõ sự khác biệt về phương diện loài của các khí quan giữa con người với con vật mà còn bao hàm sự khác biệt về phương diện cá nhân và lứa tuổi. Hiển nhiên là, giữa các cá nhân, do đặc tính hoạt động khác nhau, sẽ dẫn đến sự khác nhau về các giác quan, và khí quan của trẻ nhỏ hoàn toàn khác về chất so với người trưởng thành. Toàn hộ sự khác biệt đều chứng tỏ luận điểm các khí quan của con người là khí quan xã hội, là sản phẩm của sự phát triển xã hội, thông qua lao động và quan hệ xã hội;

Thứ hai: Lao động sản xuất vật chất và hoạt động xã hội tạo ra đối tượng mang bản chất xã hội cho nhận thức của con người.

C. Mác cho rằng, quan hệ giữa bản tính của mỗi đối tượng với các khí quan tương ứng là quan hệ biện chứng. Một mặt, mỗi khí quan có lực lượng bản chất độc đáo và phương thức đối tượng hoá độc đáo do con người tạo ra theo phương thức phù hợp với sự đối tượng hoá đó. Về phương diện này, cần lưu ý đến cách diễn giải của Các khi ông cho rằng: "Con mắt tri giác đối tượng một cách khác với lỗ tai và đối tượng của con mắt khác với đối tượng của lỗ tai. Tính độc đáo của mỗi lực lượng bản chất chính là bản chất độc đáo của nó, do đó cũng là phương thức đối tượng hoá độc đáo của nó, là phương thức tồn tại có tính đối tượng - hiện thực, sinh động của nó. Cho nên, không phải chỉ trong tư duy, mà bằng tất cả các cảm giác, con người tự khẳng định mình trong thế giới vật thể". Mặt khác, mặt chủ quan, sự phong phú và phát triển của các vật phẩm, của bản chất con người đã được đối tượng hoá mới có khả năng làm phong phú và phát triển, thậm chí lần đầu tiên mới được sản sinh ra, các cảm giác chủ quan của con người. "Chỉ có âm nhạc thức tỉnh cảm giác âm nhạc của con người - C. Mác nói, đối với lỗ tai không thính âm nhạc thì âm nhạc hay nhất cũng không có ý nghĩa gì cả, đối với nó, âm nhạc không phải là đối tượng (…). Lỗ tai thính âm nhạc, con mắt cảm nhận được cái đẹp của hình thức, nói tóm lại những cảm giác có khả năng thực hiện những hưởng lạc có tính chất người và tự khẳng định mình như những lực lượng bản chất của con người. Vì không những năm giác quan bên ngoài mà cả những cái gọi là cảm giác tinh thần, cảm giác thực tiễn (ý chí, tình yêu…) - nói tóm lại, cảm giác của con người, tình người của cảm giác chỉ nảy sinh nhờ có sự tồn tại của đối tượng tương ứng, nhờ có tự nhiên đã được nhân hoá". Do đó, sự vật thể hoá bản chất con người là tất yếu xét về phương diện lý luận cũng như về thực tiễn - để một mặt, làm cho những cảm giác của con người trở thành tính người, và mặt khác, để sáng tạo ra các cảm giác của con người tương ứng với toàn bộ sự phong phú của bản chất con người và tự nhiên". Với ý nghĩa như vậy, C.Mác khẳng định: "sự hình thành năm giác quan là công việc của toàn bộ lịch sử thế giới từ trước tới nay".

Đối tượng và phương thức phản ánh của các giác quan

Khi nghiên cứu triết học của các vị tiền bối, C.Mác phàn nàn: Các nhà duy vật chủ nghĩa nói chung nhìn nhận sự vật, hiện thực, cảm tính dưới hình thức khách thể hay trực quan, mà chưa nhận thức nó như là hoạt động cảm giác của con người, là thực tiễn, không được nhận thức về mặt chủ quan. Bản chất của sự sai lầm này chính là ở chỗ, các nhà duy vật trước C. Mác đã tách biệt thế giới tự nhiên ra khỏi hoạt động thực tiễn của con người, coi đó là cái gì đó hoàn toàn khách quan, độc lập với con người. Trong nhận thức, con người đối lập với nó, coi nó là khách thể thuần túy. Đồng thời theo họ, việc nhận thức thế giới khách quan là công việc của hoạt động tinh thần, hoạt động lý luận, không liên quan đến hoạt động vật chất, thực tiễn. Dưới con mắt của họ, hoạt động này là tầm thường, bẩn thỉu của đám con buôn và không đáng nghiên cứu. Rốt cuộc, hoạt động nhận thức, cảm tính được họ giới hạn

chỉ ở sự ngắm nhìn thế giới khách thể, cảm giác được và không bao giờ vượt xa hơn những điều trực giác rời rạc về thế giới. Theo C.Mác, Phoi-ơ-bắc và các nhà duy vật trước đó đã tách biệt thế giới tự nhiên với lịch sử con người. Vì vậy, họ không thấy thế giới tự nhiên đó, thế giới bao quanh chúng ta không phải là một vật hoàn toàn khách quan, đã tồn tại trực tiếp từ ngàn đời xưa và luôn luôn ổn định, giống như bản thân nó đã có, mà là sản phẩm của công nghiệp và trạng thái xã hội. Nghĩa là thế giới cảm giác được là sản phẩm của lịch sử, kết quả hoạt động của cả một loạt thế hệ từ trước tới nay.

Phải hiểu thế nào là những nhận xét xúc tích này của C. Mác? Rõ ràng là, đằng sau sự phê phán đó, chứa đựng nguyên lý về nguồn gốc và phương thức nhận thức thế giới của con người.

Trước hết, đối tượng nhận thức của con người tuyệt nhiên không phải là cái gì đó hoàn toàn khách quan, độc lập với con người, mà là thực tiễn là các hoạt động sống của họ. Trong đó có sự thống nhất giữa cái "tự nhiên thuần tuý" với cái "xã hội" của con người. Cần luôn nhớ rằng: thực tiễn là quan hệ và chuyển hoá giữa hoạt động với tồn tại. Nó có tính lịch sử. Vì vậy, thế giới đối tượng của nhận thức, theo C.Mác là thế giới sống động chuyển hoá, sinh thành, phát triển và cụ thể. Nó trái ngược với thế giới siêu hình, tĩnh quan và trừu tượng.

Thứ hai: Nhận thức cảm tính không chỉ giới hạn ở trực quan, theo nghĩa ngắm nhìn thế giới từ bên ngoài, mà là hoạt động thực tiễn. Sự khẳng định này tràn ngập trong các Luận cương của C.Mác về Feuerbach và nó thể hiện tính cách mạng triệt để của lý luận nhận thức Mác-Lênin.

Theo tư duy thông thường, trực quan được hiểu là nhận thức trực tiếp bởi các giác quan. Hình ảnh cảm tính là kết quả các vật thể tác động vào giác quan đó. Quan hệ giữa chủ thể và khách thể là quan hệ trực tiếp và để có hình ảnh tâm lý thì chỉ cần có giác quan nguyên vẹn của chủ thể và có đối tượng (vật thể) ở trước "mắt". C.Mác đã chỉ rõ hạn chế cố hữu của cách nhận thức này là ở chỗ nó không thể giải thích được điều chủ yếu trong nhận thức là tính phù hợp của hình ảnh chủ quan với thực tại khách quan, tức là "tính chân thực của hình ảnh cảm tính" - điều làm đau đầu các nhà triết học từ trước đến nay. Vậy bản chất của vấn đề là ở đâu? Chính là ở chỗ, trực quan chân chính, theo đúng nghĩa của nó, không phải là sự chia cắt cái đơn nhất (một sự vật) ra thành những mặt đa dang, mà là, tạo ra một cái toàn bộ, được kết cấu lại bằng mối liên hệ đầy đủ, tức là phải bao quát được thực thể của đối tượng trong cái toàn bộ đầy đủ, với những mối liên kết nội tại của nó. Trong khi đó, cái nội tại, cái bản chất khác với cái bề ngoài là chỉ tồn tại trong quan hệ. Sự tồn tại của nó không trực tiếp mà là gián tiếp thông qua vẻ bề ngoài. Điểm mấu chốt trong nhận thức là phải làm cho cái gián tiếp đó trở thành trực tiếp, trở thành trực quan. Rõ ràng là, để giải quyết vấn đề, chỉ ngắm nhìn sự vật thì chưa đủ (sự ngắm nhìn, quá lắm cũng chỉ tạo ra cái hình ảnh bề ngoài) mà phải làm cho sự vật biến đổi hình thức và các thuộc tính của chúng, hơn nữa, còn phải tạo ra chúng, tức là phải tiến hành hoạt động vật chất, thực tiễn.

Trong hoạt động, thông qua công cụ con người không những đứng trước khách thể, vật thể, mà còn đứng trước sự tác động lẫn nhau giữa chúng, sự tác động do chính con người tạo ra và kiểm soát. Chính trong quá trình này, nhận thức của con người vượt qua các hình ảnh trực tiếp bề ngoài của vật thể và “nhìn” thấy cái gián tiếp thông qua sự biến đổi của chúng. Nếu trong quan hệ trực tiếp chủ thể - khách thể, khách thể chỉ bộc lộ những dấu hiệu của nó trong phạm vi giới hạn thành phần và mức độ tinh tế của các giác quan của chủ thể, thì trong quá trình tác động giữa chủ thể với khách thể, thông qua công cụ, nhận thức của chủ thể đã vượt ra khỏi giới hạn bề ngoài đó. Ở đây, sự biến đổi các sự vật trong hoạt động thực tiễn đã làm "mất đi" tính trực tiếp, vẻ bề ngoài của chúng, làm bộc lộ "trực tiếp" những mối liên hệ nội tại của nó. V.I. Lênin viết: "Hoạt động của con người tự tạo cho mình một hình ảnh khách quan về thế giới, biến đổi hiện thực bên ngoài, thủ tiêu tính quy định của hiện thực này

(bằng biến đổi mặt này hay mặt khác, tính chất này hay tính chất khác của hiện thực) và do đó, lấy mất của nó những đặc trưng bề ngoài, bên ngoài và hư khôn, làm cho nó trở thành cái tồn tại tự nó - và - vì nó (bằng chân lý khách quan).

Như vậy, sự phân tích trên đã cho thấy vai trò quyết định của hoạt động thực tiễn với tư cách là hành động nhận thức cảm tính của con người. Tuy nhiên, không nên hiểu máy móc là trong nhận thức, chủ thể trực tiếp từ hoạt động thực tiễn đến tư duy, còn các hình ảnh trực quan, là hời hợt và thứ yếu.

Giữa hoạt động vật chất, thực tiễn với trực quan (theo nghĩa là quan sát trực tiếp) không thay thế lẫn nhau. Thực chất của vấn đề là, hoạt động thực tiễn làm tăng sức mạnh của các giác quan và tạo ra "thị trường" cho chúng. Nhờ đó, mang lại sự khác biệt về chất của các hình ảnh cảm tính. Trong điều kiện hoạt động thực tiễn, các hình ảnh đó không phải là bản sao các bộ phận của vật ở dạng tĩnh, mà chủ yếu là bản sao của nó trong tổng thể cấu trúc trọn vẹn với các quan hệ nội tại, ở dạng động, với các quy luật và chức năng của nó. Theo Ph. Ăngghen, sự quan sát dựa vào kinh nghiệm, tự nó không bao giờ có thể chứng minh được đầy đủ tính tất yếu. Post hoc (sau cái đó) chứ không phải Propter hoc (do cái đó). Nhưng bằng chứng của tính tất yếu là ở trong hoạt động của con người, trong kinh nghiệm, trong lao động: nếu tôi có thể tạo ra được Post hoc thì nó sẽ trở thành đồng nhất với Propter hoc".

Về phương diện lịch sử phát sinh và phát triển, chúng ta đã biết hoạt động nhận thức (với nghĩa là hoạt động sản xuất ra ý niệm, là hoạt động tinh thần? hoạt động trí óc, hoạt động lý luận) lúc đầu và sau này trực tiếp gắn liền mật thiết với hoạt động vật chất và giao tiếp vật chất của con người. Tuy nhiên, hiện thời, do sự phát triển của sản xuất xã hội và do ảnh hưởng của sự phân công lao động xã hội, nhận thức của con người được tách khỏi hoạt động vật chất, cảm tính, trở thành loại hình hoạt động có khả năng và tính độc lập tương đối so với lao động vật chất, thực tiễn (có nhiệm vụ đặc trưng do nhu cầu xã hội; có hệ thống biểu đạt riêng là các ký hiệu ngôn ngữ; có hệ thống sản phẩm, phương tiện và đối tượng riêng; có lực lượng vật chất riêng phù hợp với đặc trưng của nó). Nhờ có khả năng và tính chất độc lập tương đối này nên trong nhiều trường hợp cụ thể, hoạt động nhận thức, đặc biệt là hoạt động tư duy lý luận, tư duy trừu tượng có thể ít gắn với hoạt động thực tiễn, không cần đến cơ sở cảm tính làm khởi điểm, mà thường bắt đầu từ những tri thức đã tích luỹ được và những khái niệm trừu tượng đã có. Mặc dù vậy, sự phân tích của C. Mác đã chỉ rõ, hiện tượng tách rời giữa hoạt động nhận thức và hoạt động vật chất hoàn toàn có tính lịch sử, tạm thời và có tính cục bộ. Đến giai đoạn phát triển nhất định của xã hội và của khoa học, hai loại hoạt động này lại thống nhất với nhau, hoạt động nhận thức lại trực tiếp gắn liền với hoạt động thực tiễn. Như vậy, về nguồn gốc, bản chất và trong phạm vi bao quát nhất, hoạt động nhận thức gắn liền với thực tiễn, hoạt động thực tiễn chính là hoạt động nhận thức cảm tính của con người. Chỉ có thông qua hoạt động thực tiễn, các hình ảnh cảm tính mà chủ thể thu được về đối tượng mới phù hợp với bản thân đối tượng đó, nói cách khác, mới đảm bảo tính chân thực của hình ảnh cảm tính trong nhận thức thế giới.

Về tiêu chuẩn của nhận thức chân lý, theo Ph. Ăngghen, thành công của hành động của chúng ta chứng minh sự nhất trí (phù hợp) của các tri giác của chung ta với bản tính vật thể "(khách quan)" của những vật được tri giác. Hành động thực tiễn không chỉ là cơ sở làm nảy sinh nhận thức, là tiêu chuẩn khách quan xác định tính đúng đắn của nó, mà còn là phương tiện để chủ thể điều chỉnh các hành động nhận thức của mình. V.I.Lênin cũng khẳng định: “Quan điểm về đời sống, về thực tiễn phải là quan điểm thứ nhất và cơ bản của lý luận nhận thức". Tuy nhiên, cũng theo V.I.Lênin, cần phải hiểu một cách biện chứng quan hệ giữa lý luận và thực tiễn. Một mặt, thực tiễn là tiêu chuẩn xác nhận chân lý khách quan, mặt khác, "tiêu chuẩn này, xét về bản chất, không bao giờ có thể xác nhận hoặc bác bỏ hoàn toàn một biểu tượng nào đó của con người, dù biểu tượng ấy là thế nào chăng nữa; đồng thời nó cũng có tính chất tương đối để không cho phép các hiểu biết của con người trở thành một cách tuyệt đối".

Created by AM Word2CHM

4.1.6. Luận điểm xuất phát của việc nghiên cứu bản chất con người

Việc phân tích các luận điểm trên đã làm sáng tỏ quan điểm xuất phát của việc nghiên cứu bản chất hiện tượng tâm lý người.

Hegel cũng như các nhà triết học duy tâm cổ điển Đức, đã xuất phát từ ý thức, từ "tinh thần tuyệt đối" để xây dựng hệ thống triết học của mình. Vì vậy, tất yếu dẫn đến thứ triết học duy tâm, phi lịch sử và trừu tượng. Khi phê phán và "lật ngược" phép biện chứng của Hegel, C.Mác và Ph. Ăngghen đã khẳng định rõ luận điểm xuất phát của mình. Hai ông viết: "Những tiền đề xuất phát của chúng tôi không phải là những tiền đề tuỳ tiện, không phải là giáo điều, đó là những tiền đề hiện thực, là hoạt động của họ và những điều kiện sinh hoạt vật chất của họ, những điều kiện mà họ thấy có sẵn cũng như những điều kiện hoạt động của chính họ tạo ra". Nói cách khác, các ông "không xuất phát từ những điều mà con người nói, tưởng tượng, hình dung, cũng không xuất phát từ những con người chỉ tồn tại trên lời nói, trong ý nghĩ, trong tưởng tượng, trong biểu tượng của người khác, để từ đó mà đi đến những con người bằng xương bằng thịt; không, chúng ta xuất phát từ những con người đang hành động, hiện thực và chính là cũng xuất phát tứ quá trình đời sống hiện thực của họ mà chúng ta mô tả sự phát triển của những phản ánh tư tưởng và tiếng vang tư tưởng của quá trình đời sống ấy.

Nếu đối chiếu các yếu tố xuất phát nêu trên với phạm trù hoạt động, thực tiễn mà C.Mác và Ph. Ăngghen đưa vào trong triết học của mình, thì chúng ta sẽ nhận thấy về thực chất, hai ông đã xuất phát từ hoạt động, từ đời sống thực tiễn của con người để đi tìm ý thức của họ. Từ đó hai ông đã vạch ra nguyên lý chung nhất của việc hình thành ý thức người.

Trên đây là một số nội dung của phạm trù hoạt động trong triết học Mác-Lênin. Dĩ nhiên, đó chưa phải là toàn bộ các vấn đề cơ bản của phạm trù này, mà chỉ là những khía cạnh liên quan trực tiếp tới Tâm lý học hoạt động. Vì vậy nếu chỉ dừng lại ở những điều đề cập ở trên thì hoàn toàn chưa đủ mà cần hiểu rõ hơn cả hệ thống triết học, chính trị - kinh tế học của các ông. Tuy nhiên, chỉ với những nội dung đã nêu, cũng đủ chứng tỏ sự cần thiết phải vận dụng các luận điểm của triết học Mác-Lênin vào việc xây dựng nền tâm lý học mới. Ở đây cần nhấn mạnh hai điểm có tính chất quyết định: thứ nhất: Các luận điểm xuất phát về phạm trù con người xã hội và hoạt động của nó trong việc nghiên cứu sự phát triển tâm lý người. Thứ hai Phương pháp biện chứng và lịch sử - phát sinh khi nghiên cứu sự phát triển tâm lý người.

Created by AM Word2CHM

4.2. HỌC THUYẾT LỊCH SỬ VĂN HOÁ VỀ SỰ PHÁT TRIỂN CÁC CHỨC NĂNG TÂM LÝ CẤP CAO CỦA L.X. VƯGOTXKI

Nhân loại có lý do để khẳng định, L.X.Vưgotxki đối với tâm lý học cũng như Mozart đối với âm nhạc. Cả hai trường hợp đều là ánh sao băng chói lọi và ngắn ngủi, một sự vắng bóng dài và một sự hồi sinh rực rỡ. Chỉ với 38 tuổi đời, gần 1/4 trong số đó dành cho tâm lý học, L.X.Vưgotxki đã tạo bước ngoặt, mở ra trang mới cho sự phát triển của tâm lý học nói chung, tâm lý học phát triển nói riêng. Cuộc đời khoa học của ông thật hạnh phúc và bất thường trong thế kỷ XX, một thế kỷ đặc trưng bởi sự phát triển như vũ bão của khoa học, khi mà nhiều tư tưởng trở nên lỗi thời ngay ngày hôm sau chúng vừa được ra đời. Trong tâm lý học cũng vậy, rất hiếm trường hợp một công trình nghiên cứu vẫn giữ được tính cấp thiết của mình sau hàng trăm năm, kể từ ngày công bố, như các công trình của L.X.Vưgotxki. Ngày nay, trên thế giới, LX.Vưgotxki không được thể hiện như là một nhân vật của lịch sử, mà như là nhà nghiên cứu đang sống và hoạt động. Cùng với J.Piaget, ông là một trong hai trụ cột của tâm lý học phát triển đương đại, đặc biệt là về lý luận và phương pháp luận tâm lý học. Những cống hiến trên lĩnh vực này, đã đưa ông lên hàng các nhà tâm lý học - nhà lý luận vĩ đại nhất thế kỉ XX.

Lev Xemenovits Vưgotxki sinh ngày 5-11-1896 trong một gia đình công chức, ở thị trấn Oocsa, nước cộng hoà Bieloruxia (Bạch Nga), sau chuyển về thị trấn Gomen sinh sống.

Khi còn nhỏ, L.X.Vưgotxki học ở nhà. Hết lớp 6 mới vào trường tư thục. Ngay từ thời học phổ thông, Cậu bé Vưgotxki đã tỏ ra là người có tài khởi xướng và tổ chức các buổi hội thảo về văn học, lịch sử và triết học. Mối quan tâm sâu sắc của ông là các khoa học xã hội - nhân văn.

Năm 1913 L.X. Vưgotxki vào học khoa luật trường Đại học Tổng hợp Matxcơva và khoa lịch sử - triết học trường Đại học Xanhevxky. Trong thời gian học đại học, ông là một sinh viên hiếm có. Nhờ khả năng đặc biệt và thái độ học tập nghiêm túc, L.X. Vưgotxki cùng một lúc đạt hiệu quả cao trên nhiều lĩnh vực học tập và nghiên cứu: luật, triết học, lịch sử, văn học, nghệ thuật, ngôn ngữ học, nhân chủng học, tâm lý học và sinh lý thần kinh. Trong lĩnh vực triết học, L.X. Vưgotxki đặc biệt quan tâm tới quan điểm của Spinoza. Ông ấp ủ viết một công trình tâm lý học khai thác tư tưởng của nhà triết học duy vật này. Tiếc rằng điều đó chưa kịp thành hiện thực. Những kiến thức sâu sắc về triết học của L.X.Vưgotxki, đã tạo thành nền tảng vững chắc cho cả sự nghiệp khoa học sau này của ông.

Năm 1917, sau khi tốt nghiệp đại học, ông trở về dạy học ở quê hương Gomen. Lĩnh vực nghiên cứu và giảng dạy của ông là Văn học, Lịch sử và Tâm lý học. Tuy vậy, phần lớn thời gian ông dành cho việc nghiên cứu Văn học - nghệ thuật và Tâm lý học. Mối quan tâm chủ yếu trong lĩnh vực nghệ thuật là phê bình văn học, còn trong tâm lý học là tâm lý học sư phạm. Điều lý thú là ngay cả trong các công trình nghiên cứu về nghệ thuật của ông cũng mang bản chất tâm lý học. Mối quan tâm của ông trong lĩnh vực này là người đọc tri giác tác phẩm nghệ thuật như thế nào? Điều gì trong tác phẩm gây ra cảm xúc này hay khác ở độc giả? v.v… Đỉnh cao trong thời kỳ sáng tạo này tà tác phẩm lớn "Tâm lý học nghệ thuật", được ra đời năm 1925.

Vào cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX, ở nước Nga đã xuất hiện một số phòng thực nghiệm tâm lý. Năm 1912, theo sáng kiến của G.I. Chenpannov, lần đầu tiên đã thành lập ở Nga Viện tâm lý học, trực thuộc Đại học tổng hợp Matxcova, hoạt động theo tâm lý học nội quan. G.I.Chenpannov và cộng sự đã lặp lại các thực nghiệm của Wundt. Năm 1921, K.N.Coocnhilov đọc bài báo "Tâm lý học và chủ nghĩa Mác" tại Đại hội toàn Nga lần thứ nhất về Tâm lý thần kinh (1-1923), đánh dấu sự ra đời của khuynh hướng Mác xít trong tâm lý học Nga. Năm 1923, I. V.Pavlov xuất bản tác phẩm "Hai mươi năm kinh nghiệm nghiên cứu hoạt động thần kinh cấp cao của động vật". Cùng với các hoạt động của Viện sinh lý thần kinh do V.M.Becherev đứng đầu, tác phẩm của I. V.Pavlov khẳng định ưu thế của xu hướng phản xạ học trong nghiên cứu tâm lý Nga thời đó. Trên thực tế đã xuất hiện chủ trương kết hợp giữa Phân tâm học, phản xạ học với chủ nghĩa Mác, coi đó là lối thoát ra khỏi cơn khủng hoảng cho tâm lý học Nga. Giống như tâm lý học thế giới nói chung, Tâm lý học Nga đang trong thời kỳ bế tắc, nhất là về phương pháp luận. Tại thời điểm nhạy cảm này, L.X. Vưgotxki chính thức xuất hiện với tư cách là nhà tâm lý học.

Năm 1924, L.X. Vưgotxki đọc báo cáo "Phương pháp nghiên cứu phản xạ học và tâm lý học" tại đại hội Tâm lý học thần kinh toàn liên bang. Bài báo đã gây ấn tượng mạnh trong giới khoa học và ông đã được K.N. Coonhilov mời về làm việc tại Viện tâm lý học ở Matxcơva, bắt đầu 10 năm cống hiến lớn lao cho tâm lý học.

Đến với tâm lý học, L.X.Vưgotxki lập tức rơi vào tình trạng đặc biệt so với các nhà tâm lý học khác. Một mặt, ông hiểu rõ sự cần thiết phải xây dựng nền tâm lý học mới, khách quan. Mặt khác, từ các công trình nghiên cứu của mình về cảm xúc trong nghệ thuật, L.X. Vưgotxki nhận thấy khiếm khuyết chủ yếu của các trường phái tâm lý học khách quan đang thịnh hành như: tâm lý học hành vi, phản xạ học, phản ứng học v.v… là không thể chấp nhận được. Khuyết điểm chính của trường phái này là đơn giản hoá các hiện tượng tâm lý, theo xu hướng sinh lý hoá các hiện tượng đó và bất lực trong việc mô tả một cách phù hộ các biểu hiện cấp cao của tâm lý - ý thức người. L.X. Vưgotxki thấy cần phải làm rõ các triệu chứng của căn bệnh mà các trường phái tâm lý học khách quan hiện thời đang mắc phải, rồi sau đó tìm cách chữa trị. Các tác phẩm "Phương pháp phản xạ học và tâm lý học" (1924), "Ý thức như là một vấn đề của tâm lý học hành vi" (1925) và "Ý nghĩa lịch sử của khủng hoảng tâm lý học" (1926-1927) ra đời nhằm giải quyết nhiệm vụ trên.

Từ năm 1924, L.X. Vưgotxki được Bộ giáo dục Nga giao trách nhiệm nghiên cứu tâm lý trẻ em khuyết tật. Năm 1925, ông sáng lập phòng thí nghiệm tâm lý trẻ em có khuyết tật và đến năm 1929 chuyển thành Viện nghiên cứu thực nghiệm tật học. Các tiếp xúc khoa học với bệnh viện thần kinh và những nghiên cứu tâm lý trẻ em khuyết tật có ảnh hưởng rất lớn từ tư tưởng tâm lý học của Vưgotxki, đặc biệt trong việc phân định các chức năng tâm lý, sự hình thành và huỷ hoại chúng.

Từ năm 1925, ông bị mắc bệnh lao và sức khoẻ ngày càng suy giảm cho đến những ngày cuối cùng của cuộc đời. Cũng từ năm này, ông bắt tay nào việc xây dựng một nền tâm lý học mới. Tác phẩm "Ý thức như là một vấn đề của tâm lý học hành vi" không chỉ là sự giải phẫu căn bệnh của tâm lý học hành vi (phản xạ học, phản ứng học ở Nga), mà còn là cương lĩnh của một nền tâm lý học mới: tâm lý học Mác xít, lấy phạm trù hoạt động là đối tượng nghiên cứu.

Những tư tưởng cách mạng của L.X.Vưgotxki nhanh chóng cuốn hút các nhà tâm lý học trẻ tài năng đến với ông. Lúc đầu là A.R.Luria, A.NLeonchev. Tiếp đến là L.I.Bogiovich, A.V.Daporozed, P.E.Levin, N.G. Morozov, L.X. Xlavin, L. V.Dancov, Iu. V. Coletov, LX. Xakharov, I. M.Xocolev v. v… Những năm sau đó nhiều nhà tâm lý học từ Leningrad như D.B.Enconin, J.I. Siph v.v… cũng đến làm việc với ông. Trên thực tế, thời gian này đã hình thành trường phái tâm lý học Vưgotxki có vai trò

to lớn đối với sự phát triển của tâm lý học Xô Viết những năm sau này. Về lý luận, đã xây dựng được cơ sở của Thuyết lịch sử văn hoá của sự phát triển tâm lý. Những luận điểm cơ bản của học thuyết này được L.X.Vưgotxki trình bày trong nhiều tác phẩm của ông: "Phương pháp có tính chất công cụ trong nhi đồng học" (1928), "Nguồn gốc phát sinh tư duy và ngôn ngữ" (1929), "Bút ký về sự phát triển tâm lý của trẻ em bình thường" (1929), "Phương pháp mang tính chất công cụ trong tâm lý học" (1930), "Công cụ và ký hiệu trong sự phát triển trẻ em" (1930), "Phác hoạ về lịch sử hành vi" (1930 - cùng với A.R.Luria), lịch sử phát triển các chức năng thần kinh cao cấp (1930-1931). Nhiều tư tưởng then chốt của thuyết lịch sử văn hoá được trình bày trong tác phẩm nổi tiếng nhất của ông: "Tư duy và ngôn ngữ" (1933-1934).

Những năm 1930-1934, sau khi đã đặt ra các vấn đề phương pháp luận nghiên cứu, L.X. Vưgotxki bắt tay vào việc giải quyết các vấn đề cơ bản của tâm lý học theo quan điểm phương pháp luận mới, trong số đó có các khái niệm ý thức, xúc cảm, động cơ v.v… - những vấn đề mà tâm lý học hành vi đã gạt bỏ trong các nghiên cứu của họ. L.X. Vưgotxki đã không thực hiện được việc này. Ngày 11/6/1934, ông đã vĩnh viễn ra đi ở tuổi 38. Cái chết đã ngăn cản ông hoàn thành sứ mệnh lớn lao của mình. Nhiều tác phẩm lớn của ông vẫn còn dang dở. "Trò chơi trà vai trò của nó trong sự phát triển tâm lý trẻ em" (1933), "Tâm lý học trẻ em" (1934) v. v…

Trong 10 năm cống hiến cho tâm lý học (1924-1934), L.X. Vưgotxki đã để lại 180 công trình khoa học. Trong số đó 135 công trình đã được phổ biên. Nhiều cuốn sách của ông trở thành tài liệu quý hiếm. Lý thuyết lịch sử văn hoá về sự phát triển tâm lý đặt nền móng cho nhiều chuyên ngành tâm lý học hiện đại. Năm 1996, theo quyết định của Uỷ ban Giáo dục, khoa học, văn hoá liên hợp quốc (UNESCO), cả thế giới tổ chức kỷ niệm 100 năm ngày sinh của L.X. Vưgotxki và J.Piaget. Đó là biểu hiện sinh động sự ngưỡng mộ và biết ơn của nhân loại đối với các danh nhân văn hoá.

4.2.1. Phương pháp luân nghiên cứu tâm lý hoc của L.X.Vưgotxki
4.2.2. Các phương pháp nghiên cứu Tâm lý hoc của L. X. Vưgotxki
4.2.3. Các chức năng tăm lý, cấu trúc và nguồn của các chức năng tâm lý cấp cao
4.2.4. Sư phát sinh, phát triển tư duy và ngôn ngữ ở trẻ em
4.2.5. Sư phát triển khái niêm khoa hoc và khái niêm thông thường ở trẻ em
4.2.6. Vấn đề lứa tuổi trong sư phát triển của trẻ em
4.2.7. Hai hướng tiếp cân pham trù hoat đông trong tâm lý hoc Xô Viết sau L.X.Vưgotxki. Các nguyên tắc phương pháp luân của X.L. Rubinstein

Created by AM Word2CHM

4.2.1. Phương pháp luận nghiên cứu tâm lý học của L.X.Vưgotxki

4.2.1.1. Quan điểm lý luận, tư tưởng chủ đạo, sợi chỉ đỏ xuyên suốt các công trình nghiên cứu của L.X. Vưgotxki là vận dụng triệt để triết học Mác- Lênin vào lĩnh vực nghiên cứu tâm lý người

Trước Tâm lý học hoạt động, các trường phái tâm lý học, mặc dù đều chịu ảnh hưởng của quan điểm triết học nhất định, nhưng chúng có điểm chung là về cơ bản mỗi trường phái đều được hình thành và phát triển chủ yếu trên cơ sở của một khoa học cụ thể. Tâm lý học hành vi J.Watson được xây dựng theo học thuyết phản xạ có điều kiện; phương pháp nghiên cứu chủ yếu là phản xạ học của tâm - sinh lý thần kinh. Phân tâm học Freud ra đời trên nền tảng của tâm bệnh học với phương pháp lâm sàng có nguồn gốc y học. Các khái niệm cơ bản của tâm lý học phát sinh được lấy từ học thuyết tiến hoá sinh học và lôgic học v.v… Rốt cuộc, trong các trường phái đó có sự "ghép đôi" giữa đối tượng và phương pháp nghiên cứu của một khoa học tự nhiên với tư tưởng triết học nhất định. Như vậy, ngay từ trong sâu thẳm, các trường phái tâm lý học đã có khiếm khuyết về phương pháp luận nghiên cứu: Xuất phát và chuyển dịch phương pháp luận từ một khoa học cụ thể để xây dựng một khoa học cụ thể khác. L.X.Vưgotxki phát hiện ra điều này và ông quyết định giải quyết vấn đề theo hướng ngược lại: Trước hết phải xác định hệ thống phương pháp luận cho tâm lý học, rồi sau đó mới tiến hành các công việc cụ thể. Nói cách khác, trước hết phải xác định cho được cơ sở triết học của tâm lý học. Tư tưởng trung tâm của L.X.Vưgotxki là kiến tạo lâu đài tâm lý học trên cơ sở triết học duy vật lịch sử. Cách làm của ông là thường xuyên sử dụng phép tương tự để chuyển các nguyên lý triết học Mác - Lênin về bản chất xã hội của con người, về hoạt động thực tiễn của nó và về xuất phát điểm của triết học v. v… vào quá trình xây dựng các nguyên tắc phương pháp luận, các phương pháp nghiên cứu cụ thể và các khái niệm lý luận của tâm lý học. Như vậy, nếu các bậc tiền bối của nhiều trường phái tâm lý học khác thường đến với tâm lý học từ phía các khoa học cụ thể, chịu ảnh hưởng bởi các khoa học đó thì L.X.Vưgotxki đến với tâm lý học từ triết học Mác - Lênin. Qua đó khắc phục sự bế tắc về phương pháp luận của các trào lưu tâm lý học siêu hình, phi lịch sử lúc bấy giờ.

4.2.1.2. Đối tượng nghiên cứu của tâm lý học

Năm 1925 L.X.Vưgotxki công bố bài viết: ý thức như một vấn đề của tâm lý học hành vi. Bài báo được coi là cương lĩnh đầu tiên của tâm lý học Mác xít. Trong đó L.X.Vưgotxki đã vạch ra các khiếm khuyết và tính chất nhị nguyên của các trường phái tâm lý học hành vi, khi loại bỏ ý thức ra khỏi đối tượng nghiên cứu của mình. Đồng thời xác định đối tượng và phương pháp nghiên cứu của nền tâm lý học mới.

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

1. Bỏ qua vấn đề ý thức, tâm lý học tự mình chặn đứng con đường đi đến nghiên cứu nhiều vấn đề phức tạp của hành vi con người. Nó buộc phải hạn chế bằng việc giải thích các mối liên hệ đơn giản nhất của cơ thể thống nhất với thế giới. Để khẳng định điều đó là đúng, chỉ cần xem mục lục cuốn sách của V.M.Becherev "Cơ sở đại cương của phản xạ học con người" (1923); "Nguyên tắc bảo toàn năng lượng, Nguyên tắc biến đổi không ngừng; Nguyên tắc nhịp điệu; Nguyên tắc thích nghi; Nguyên tắc đối kháng, tác động ngang bằng; Nguyên tắc tương đối". Tóm lại, có rất nhiều nguyên tắc bao trùm, không chỉ hành vi của động vật và con người mà của toàn bộ thế giới. Ở đây không có một quy luật tâm lý nào nói về mối liên hệ đã phát hiện được, hay sự lệ thuộc của các hiện tượng đặc trưng cho tính độc đáo của hành vi con người, khác biệt với hành vi của động vật.

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

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

2. Phủ nhận ý thức và ý đồ xây dựng hệ thống tâm lý học không có khái niệm này, một "tâm lý học không ý thức" theo cách nói của P.P. Blonxki (1921), dẫn đến việc phương pháp tâm lý học bị tước mất các phương tiện cần thiết nhất để nghiên cứu các phản ứng, không thể phát hiện được bằng mắt thường, như cử động bên trong, ngôn ngữ bên trong, phản ứng của cơ thể v.v… Đứng trước những vấn đề đơn giản nhất của hành vi con người, thì việc chỉ nghiên cứu các phản ứng nhìn thấy được bằng mắt thường là hoàn toàn không đúng. Trong khi đó, hành vi con người được tổ chức sao cho chính các cử động bên trong rất khó nắm bắt đó, định hướng và điều chỉnh nó… Khi chúng ta hình thành phản xạ có điều kiện tiết nước bọt ở chó, chúng ta tổ chức bước đầu hành vi của nó bằng các tác động bên ngoài, nếu không thí nghiệm sẽ thất bại. Điều đó cũng giống như việc chúng ta bước đầu tổ chức hành vi của nghiệm thể bằng các chuyển động bên trong nào đó - qua chỉ dẫn, giải thích v.v… Nếu những chuyển động đó bất ngờ bị thay đổi trong quá trình thực nghiệm thì toàn bộ bức tranh hành vi sẽ thay đổi.

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

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

3. Xoá nhoà bất cứ ranh giới mang tính chất nguyên tắc giữa hành vi động vật và hành vi con người. Sinh vật học lẫn với xã hội học, sinh lý học lẫn với tâm lý học. Hành vi con người được nghiên cứu ở mức độ nó còn là hành vi của động vật có vú ý thức và tâm lý, cái mới mang tính chất nguyên

tắc đưa vào hành vi con người đã bị bỏ qua. Để minh hoạ xin nêu hai quy luật: quy luật tắt dần (hay là quy luật ức chế trong) của phản xạ có điều kiện do I.P. Pavlov phát hiện năm 1923 và quy luật tập trung (trội) do A.A. Uxtomxki phát biểu (1923).

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

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

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

Từ đây người ta chuyển trực tiếp sang hành động chú ý của con người và phát hiện thấy rằng cơ sở sinh lý của hành động đó là hiện tượng trội. Nhưng thực ra là chú ý bị tước đi đặc điểm đó - mất đi khả năng tăng cường chú ý do tác động của tác nhân kích thích phụ. Ngược lại bất cứ một tác nhân kích thích chen ngang nào cũng làm phân tán và làm suy yếu sự tập trung chú ý. Ở đây lại có sự chuyển quy luật trội phát hiện được ở mèo và ếch sang quy luật hành vi con người. Rõ ràng cần phải có sự sửa đổi căn bản.

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

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

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

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

5. Đuổi ý thức ra khỏi tâm lý học, chúng ta sẽ mãi mãi bị giới hạn trong vòng luẩn quẩn sinh học. Thậm chí Becherev cũng cho rằng: các quá trình chủ quan hoàn toàn là thừa hay là các hiện tượng phụ trong tự nhiên, vì chúng ta biết rằng bất cứ cái gì thừa trong tự nhiên cũng sẽ bị tiêu diệt. Trong

khi đó thực nghiệm đã nói với chúng ta rằng, các hiện tượng chủ quan đạt được các mức phát triển cao nhất trong các quá trình phức tạp nhất của hoạt động so sánh.

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

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

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

Nghiên cứu các phản xạ trội trên động vật, nghiên cứu sự tích hợp của các phản xạ đã chỉ ra một cách chắc chắn rằng, hoạt động và phản xạ của từng bộ phận có thể không phải là tĩnh tại mà là chức năng của trạng thái chung của cơ thể. Hệ thần kinh làm việc như một thể thống nhất. Công thức này của Sherrington cần phải được đặt vào nền tảng của học thuyết về cấu trúc hành vi.

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

Đó là bằng chứng chứng minh cho việc không hiểu hiện tượng nghiên cứu là trường hợp của phản xạ mục đích hay phản xạ tự do. Ai cũng biết đó không phải là phản xạ khác về cấu trúc, là cơ chế hành vi. Chỉ trong điều kiện quy mọi thứ như sau: đó là phản xạ, cũng giống như: đó là Kanhitphertan, ở đây từ phản xạ là vô nghĩa.

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

Cái cần phải nghiên cứu không phải là phản xạ mà là hành vi - cơ chế, thành phần và cấu trúc của nó, ở nước ta cứ mỗi lần xuất hiện ảo ảnh trong thực nghiệm đối với động vật hay con người là hình như chúng ta nghiên cứu phản ứng hay phản xạ. Nếu không chúng ta chẳng thu được kết quả gì.

Trong các thí nghiệm của Pavlov, chẳng lẽ chó chỉ phản ứng bằng phản xạ tiết nước bọt, chứ không phải bằng tổ hợp các phản ứng vận động khác nhau (vận động bên trong và vận động bên ngoài)

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

Tất cả những điều nói trên vạch rõ tính chất phức tạp của bất cứ phản ứng nào, vạch rõ sự phụ thuộc của nó vào cấu trúc của cơ chế hành vi mà phản ứng đó có tham gia, và không thể những phản ứng dưới dạng trừu tượng. Ngoài ra cũng không nên quên điều đó trước khi rút ra những kết luận lớn quan trọng từ thực nghiệm kinh điển với phản xạ có điều kiện, rằng việc nghiên cứu mới chỉ bắt đầu và mới chỉ bao quát một nhóm hẹp, rằng mới chỉ nghiên cứu một hai loại phản xạ (phản xạ tiết nước bọt và phản xạ vận động tự vệ và mới chỉ là các phản xạ cấp I và theo khuynh hướng bất lợi về mặt sinh học đối với động vật (vì sao động vật lại phải tiết nước bọt đáp ứng với các tín hiệu xa, với các tác nhân kích thích cao cấp?). Vì vậy, chúng ta cảnh giác với việc chuyển các quy luật của phản xạ học trực tiếp vào tâm lý học. V.A Vacner (1923) đã nói rất đúng rằng phản xạ là nền móng nhưng căn cứ vào phản xạ chưa thể nói được các gì sẽ được xây dựng trên đó.

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

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

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

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

II

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

Mọi hành vi cơ bản nhất của động vật được cấu tạo từ hai nhóm phản ứng: nhóm phản ứng bẩm sinh, vô điều kiện và nhóm tập nhiễm, có điều kiện. Ở đây, phản ứng không điều kiện là tinh hoa sinh học di truyền kinh nghiệm tập thể của chủng loại, còn các phản ứng tập nhiễm xuất hiện trên cơ sở kinh nghiệm di truyền đó, qua việc thiết lập các mối liên hệ mới có trong kinh nghiệm cá nhân. Như vậy, có thể quy ước rằng, toàn bộ hành vi của động vật bao gồm kinh nghiệm dị truyền cộng với kinh nghiệm

di truyền x kinh nghiệm cá nhân. Darwin đã làm sáng tỏ nguồn gốc của kinh nghiệm di truyền, còn I.P.Pavlov thì phát hiện ra cơ chế nhân kinh nghiệm đó. Nhìn chung công thức này bao trùm hành vi của động vật

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

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

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

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

Con nhện chăng tơ, con ong làm tổ bằng sáp do bản năng một cách máy móc như nhau. Ở đây không tìm thấy sự tích cực hơn so với trong các phản ứng thích nghi khác. Vấn đề khác đi đối với người thợ dệt và nhà kiến trúc (Mác đã nói rằng trước hết họ xây tác phẩm của mình trong đầu; kết quả nhận được trong quá trình lao động đã có sẵn trong đầu trước khi bắt đầu quá trình lao động). Cách giải thích đó là hoàn toàn không phải bàn cãi, nó không có nghĩa nào khác ngoài nói về sự tích luỹ kinh nghiệm bắt buộc đối với lao động của con người. Lao động lặp lại trong cử động của tay và trong sự thay đổi của vật liệu, cái mà trước đó đã được làm trong biểu tượng của người lao động, giống như các mô hình của chính các cử động và vật liệu đó.

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

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

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

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

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

Bây giờ chúng ta sẽ xem xét khía cạnh sinh lý của nó. Thậm chí cả những thực nghiệm đơn giản nhất với các phản xạ riêng rẽ cũng động chạm đến vấn đề phối hợp các phản xạ hay chuyển phản xạ vào hành vi. Ở phần trên đã sơ bộ nói rằng bất cứ thí nghiệm nào của Pavlov cũng đòi hỏi hành vi có tổ chức ban đầu của chó, sao cho mối liên hệ cần thiết duy nhất có thể đóng lại trong sự va chạm của các phản xạ. Chính Pavlov cũng đã buộc phải hình thành một số phản xạ phức tạp hơn ở chó. Nhiều lần ông đã vạch rõ sự va chạm của hai phản xạ khác nhau xuất hiện trong quá trình thí nghiệm.

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

Nguyên tắc cơ bản phối hợp các phản xa được làm rõ trong các công trình nghiên cứu của Sherrington thể hiện trong sự đấu tranh giữa các nhóm cơ quan thụ cảm khác nhau để giành giật trường vận động chung. Vấn đề là ở chỗ trong hệ thần kinh, các nơron hướng tâm nhiều hơn số nơron ly tâm, nên mỗi nơron vận động có quan hệ về mặt phản xạ không chỉ với một, mà nói nhiều cơ quan thụ cảm và có thể là với tất cả cơ quan thụ cảm. Trong cơ thể thường xuyên xuất hiện sự đấu tranh giành giật trường vận động chung, nhằm chiếm hữu một cơ quan làm việc giữa các cơ quan thụ cảm khác nhau. Kết cục của cuộc đấu tranh đó lệ thuộc vào các nguyên nhân phức tạp, đa dạng khác nhau. Như vậy, hoá ra là bất cứ một phản ứng được thực hiện nào, bất cứ phản xạ chiến thắng nào cũng đều xuất hiện sau cuộc đấu tranh xung đột tại điểm lên kết (Sherrington).

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

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

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

Có thể làm sáng tỏ quan niệm chung về hệ thần kinh qua sự so sánh sau: "Hệ thống cơ quan thụ cảm liên quan đến hệ thống những đường đi ra giống như miệng phễu ở phía trên với lỗ thoát của nó ở phía dưới. Nhưng mỗi cơ quan thụ cảm có quan hệ không chỉ với một mà với nhiều và có thể với toàn bộ với các sợi đi ra. Tất nhiên từng mối liên hệ có độ bền khác nhau. Do đó, nên tiếp tục so sánh với

cái phễu thì có thể nói rằng, miệng phễu rộng gấp 5 lần đáy phễu, bên trong phễu này là các cơ quan thụ cảm. Chúng cũng lại là những cái phễu, miệng của chúng hướng về đáy của phễu chung và bao phủ nó hoàn toàn. I.P.Pavlov đã so sánh các bán cầu đại não với trạm điện thoại, nơi đóng các mối liên hệ tạm thời giữa các phần tử của môi trường và các phản ứng riêng rẽ. Lớn hơn rất nhiều so với trạm điện thoại, hệ thần kinh của chúng ta giống như các cửa nhỏ trong một toà nhà lớn nào đó mà trong cơn hoảng loạn đám đông hàng nghìn người lao tới. Chỉ có một số người có thể đi qua được cửa. Những người qua được chỉ là một số ít từ hàng nghìn người đã bị chết hoặc bị chèn ép.

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

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

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

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

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

IV

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

các hệ thống khác nhau và vào khả năng chuyển từ hệ thống này sang hệ thống khác, thì về cơ bản đó chính là cơ chế của ý thức trong ý nghĩa khách quan của nó.

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

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

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

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

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

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

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

được điều khiển bằng phản xạ khác. Chính điểm này đã đặt ra cái mới trong cơ chế của ý thức: vai trò điều chỉnh của nó đối với hành vi.

2. Sherrington đã phân biệt hai trường thụ cảm ngoài và thụ cảm trong. Một trường nằm trên bề mặt cơ thể còn trường kia nằm ở mặt trong của một số bộ phận, nơi mà một bộ phận môi trường bên ngoài đi vào. Ông còn nói riêng về trường thụ cảm cơ gân được kích thích bởi chính nó, bởi chính sự thay đổi diễn ra trong các cơ, gân, khớp, mạch máu. "Khác với các trường thụ cảm trong và trường thụ cảm ngoài, các cơ quan thụ cảm, trường thụ cảm cơ gân chỉ bị kích thích bởi các ảnh hưởng thứ cấp đi từ bên ngoài cơ thể. Tác nhân kích thích của chúng là trạng thái hoạt động của bộ phận cơ thể này hay bộ phận cơ thể khác: chẳng hạn như việc co cơ được coi như là phản xạ cơ sở đáp ứng với việc kích thích cơ quan thụ cảm ngoài do các yếu tố môi trường bên ngoài gây ra. Thông thường các phản xạ xuất hiện nhờ kích thích hệ cơ - gân được kết hợp với các phản xạ được tạo ra bởi việc kích thích các cơ quan thụ cảm ngoài" (Sherrington 1912).

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

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

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

V

Như vậy vấn đề tâm lý học được giải quyết không tốn nhiều công sức.

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

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

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

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

quan, coi nó như là nguồn thông tin bổ sung (V.M.Becherev 1923).

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

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

Trong điều kiện mà tâm lý (một nhóm phản xạ chưa được phát hiện) đóng vai trò to lớn hàng đầu trong hành vi, sẽ là tự sát đối với khoa học nên từ chối việc tìm kiếm nó bằng con đường gián tiếp, thông qua sự phản ánh của nó vào các hệ thống phản xạ khác. Chúng ta đã tính đến các phản xạ đối với các kích thích ẩn bên trong cơ thể. Lôgic và đường đi của ý nghĩ cũng giống như lôgic và đường đi của việc chứng minh. Trong cách hiểu như vậy, thì dù ở bất cứ trường hợp nào, việc nhận xét bằng lời của nghiệm thể không phải là hành động tự quan sát. Nếu đồng nhất chúng, thì giống như là nhúng thìa hắc ín vào chai mật ong của công trình nghiên cứu khoa học khách quan. Trong nhận xét bằng lời nghiệm thể không bị đặt vào vị trí của người quan sát, không giúp nghiệm viên quan sát các phản ứng bị giấu kín đối với anh ta. Suy cho cùng, trong lời nhận xét của mình, nghiệm thể vẫn là đối tượng của thể nghiệm, nhưng có một vài thay đổi được đưa vào thực nghiệm bằng phỏng vấn tiếp theo. Việc đưa tác nhân kích thích mới (phỏng vấn mới), phản xạ mới cho phép nhận xét về các phần chưa được phát hiện của cái trước đó. Ở đây hình như toàn bộ thực nghiệm đi qua một thấu kính kép. Cần phải đưa thực nghiệm đi qua các phản ứng thứ cấp của ý thức vào trong phương pháp nghiên cứu tâm lý học. Hành vi con người và việc hình thành các phản ứng có điều kiện mới được xác định không phải chỉ bằng các phản ứng trọn vẹn đã được phát hiện, làm rõ đến cùng mà còn bằng các phản ứng chưa được phát hiện ở bên ngoài bằng mắt thường. Tại sao lại có thể nghiên cứu các phản xạ ngôn ngữ đầy đủ mà lại không thể tính được các ý nghĩ - phản ứng bị đứt quãng hai phần ba mặc dù chúng đều là phản ứng tồn tại trên thực tế?

Nếu tôi nói thành lời từ "buổi chiều" đến với tôi trong liên tưởng tự do sao cho nghiệm viên nghe thấy, thì điều đó được tính như phản ứng ngôn ngữ, phản xạ có điều kiện. Còn nếu tôi nói thầm, cho riêng mình tôi, thì tôi nghĩ chả lẽ vì thế mà nó không còn là phản xạ và đã thay đổi bản chất của mình? Đâu là ranh giới giữa từ được nói ra và từ không được nói ra? Nếu tôi mấp máy môi, nếu tôi nói thầm để cho nghiệm viên không nghe thấy, thì khi đó sẽ như thế nào? Nghiệm viên sẽ yêu cầu tôi nhắc lại thành tiếng từ đó hay đó sẽ là phương pháp chủ quan mà chỉ cho phép chính bản thân mình thôi? Nếu có thể (có lẽ hầu như mọi người đều đồng ý như vậy) thì tại sao lại không thể yêu cầu nhắc lại từ đã nói trong óc, tức là không máy môi và thì thầm. Nó đã và đang còn là phản ứng vận động ngôn ngữ, phản xạ có điều kiện. Không có nó thì không có ý nghĩ. Đấy chính là hỏi ý kiến, là sự kể lại của nghiệm thể, là nhận xét bằng lời của họ về cái phản xạ chưa được phát hiện, chưa nắm bắt được bằng tai của nghiệm viên (đó chính là sự khác biệt giữa ý nghĩ và ngôn ngữ). Hiển nhiên là các phản xạ đó tồn tại một cách khách quan. Việc chúng tồn tại thực sự với tất cả các dấu hiệu để tồn tại vật chất có thể kiểm tra bằng nhiều phương pháp. Một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất của phương pháp tâm lý học là soạn thảo các phương pháp đó. Phân tâm học là một trong những phương pháp như vậy.

Nhưng điều quan trọng nhất là gì - đó chính là các phản xạ chưa được làm rõ, phải quan tâm

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

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

Trong liên tưởng tự do, để đáp lại từ kích thích “tiếng sấm” tôi nói từ "con rắn". (Nhưng trước đó trong óc tôi đã thoáng qua ý nghĩ "tia chớp"). Chẳng lẽ việc không tính đến ý nghĩ này thì tôi có biểu tượng sai lầm rằng đáp lại từ “tiếng sấm” phải là từ “con rắn” chứ không phải là từ "tia chớp"?

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

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

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

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

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

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

Điều cực kỳ quan trọng cần vạch rõ là cả ba lĩnh vực tâm lý mà tâm lý học thực nghiệm đã

phân chia: ý thức, tình cảm và ý chí, nếu nhìn nhận từ góc độ giả thuyết được nêu ở trên, đều có bản chất cố hữu là tính có chủ định và chúng tỏ ra rất phù hợp với giả thuyết cũng như với phương pháp được đưa ra từ giả thuyết đó.

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Cuối cùng là ý chí có thể khám phá ra bản chất có chủ định của mình một cách tốt nhất và đơn giản nhất. Sự có sẵn trong ý thức các biểu tượng vận động, tức là các phản xạ thứ cấp do sự

chuyển động của các bộ phận cơ thể đã giải thích cái gì xảy ra ở đây. Bất cứ chuyển động nào lần đầu cũng cần phải được thực hiện một cách vô thức. Sau đó hệ thống cơ - gân (tức là phản ứng thứ cấp) được dùng làm cơ sở cho tính có chủ động của nó. Tính có chủ định của ý chí gây ra hai loại ảo tưởng: Tôi đã nghĩ và tôi đã làm. Ở đây thực ra là có phản ứng nhưng xếp theo trật tự ngược lại: Lúc đầu là phản ứng thứ cấp rồi sau đó mới có phản ứng cơ bản, phản ứng sơ cấp. Đôi khi quá trình lại bị phức tạp hoá và học thuyết về hành động ý chí, về cơ chế của nó bị phức tạp hoá bởi các động cơ tức là bởi sự đụng độ của một số phản ứng thứ cấp, cũng phù hợp với các ý nghĩ được phát triển ở trên.

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

VI

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

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

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

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

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

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

Vì vậy hậu quả rút ra từ việc chấp nhận giả thuyết đã nêu trên là thừa nhận việc xã hội hoá toàn bộ ý thức, rằng trong ý thức, vai trò hàng đầu, thuộc về yếu tố xã hội. Yếu tố cá nhân được thiết kế như là yếu tố dẫn xuất, yếu tố thứ cấp dựa trên cơ sở yếu tố xã hội và theo đúng mẫu hình của nó. Từ đây,

rút ra tính chất hai mặt của ý thức: biểu tượng về con người hai mặt - chính là biểu tượng gần gũi nhất đối với biểu tượng thực tế về ý thức. Điều đó gần giống như việc phân chia nhân cách thành "tôi" và "nó" mà Freud đã làm. Ông nói, trong quan hệ đối với "nó" thì "cái tôi" giống như một kỵ sĩ, người cần phải kích thích sức mạnh siêu việt của ngựa, chỉ có điều khác là kỵ sĩ làm bằng sức lực vay mượn. Có thể tiếp tục so sánh như vậy, người kỵ sĩ, nếu không muốn từ biệt con ngựa thì thường đưa ngựa đến nơi mà nó muốn. Còn "cái tôi" muốn biến ý chí của nó thành hành động thì phải bằng chính ý chí của mình (Freud, 1924).

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

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

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

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

Để kết thúc bài viết này, tôi cảm thấy điều quan trọng và đáng kể nhất là chỉ ra sự trùng hợp của các kết luận tồn tại giữa các ý nghĩ đã được phát triển ở đây và sự phân tích về ý thức mà U. James đã thực hiện. Các ý nghĩ xuất phát từ các lĩnh vực hoàn toàn khác nhau, đi bằng những con đường khác nhau đều dẫn đến cùng một quan điểm mà U.James đã đưa ra trong phân tích trừu tượng của mình. Trong cuốn sách "Tâm lý học" (1911) ông tuyên bố rằng sự tồn tại của các trạng thái như nó vốn có không phải là bằng chứng đã được chứng minh mà có lẽ là một thành kiến đã bám rễ sâu sắc. Chính các số liệu tự quan sát tuyệt vời của ông đã làm ông tin vào điều đó.

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

Trong bài báo "Ý thức có tồn tại không?" ông đã giải thích rằng, toàn bộ sự khác biệt giữa ý

thức và thế giới (giữa phản xạ đối với phản xạ và phản xạ đối với tác nhân kích thích chỉ là trong ngữ cảnh của hiện tượng. Trong ngữ cảnh của các tác nhân kích thích - đó là thế giới, trong ngữ cảnh của các phản xạ của mình - đó là ý thức, ý thức chỉ là phản xạ của phản xạ.

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

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

Trong bài viết này mới chỉ nêu lướt qua một vài ý nghĩ ban đầu. Tuy nhiên, tôi cảm thấy rằng cần phải bắt đầu nghiên cứu ý thức từ đây… Khoa học của chúng ta hiện nay đang ở trong tình trạng đứng đằng xa công thức cuối cùng - Điều đòi hỏi phải chứng minh. Hiện nay điều quan trọng đối với chúng ta là vạch ra cái gì cần chứng minh rồi sau đó mới bắt tay vào chứng minh. Lúc đầu là đề ra nhiệm vụ rồi sau đó mới giải quyết nó.

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

4.2.1.3. Xuất phát điểm của việc nghiên cứu các hiện tượng tâm lý người

Việc nghiên cứu các hiện tượng tâm lý người, phải được bắt đầu từ phân tích tâm lý hoạt động thực tiễn của con người theo lập trường triết học Mác xít.

Về phương diện triết học, C.Mác và Ph. Ăngghen đã khẳng định, tiền đề xuất phát của triết học là phải nghiên cứu ý thức của con người bắt đầu từ đời sống thực tiễn, hiện thực của anh ta. Chuyển vào trong Tâm lý học, L.X.Vưgotxki cho rằng cần phải xây dựng tâm lý học Mác xít bắt đầu từ nền tảng triết học của nó.

L.X.Vưgotxki không tán thành việc loại bỏ ý thức ra khỏi đối tượng tâm lý học như các trường phái hành vi học hay phản ứng học đã làm. Đồng thời, ông cũng phản đối việc nghiên cứu ý thức được bắt đầu từ ý thức, như các trường phái tâm lý học duy tâm. Theo ông, ý thức phải là đối tượng của tâm lý học, nhưng để làm được việc này, phải được bắt đầu từ việc nghiên cứu lao động, hoạt động thực tiễn - những hoạt động có suy nghĩ của con người. Chỉ có như vậy mới làm bộc lộ bản chất xã hội, nguồn gốc phát sinh, hướng, cơ chế và quy luật hình thành ý thức nói riêng, các chức năng tâm lý cấp cao nói chung của con người. Nói cách khác, chỉ có xuất phát từ phân tích tâm lý hoạt động thực tiễn, thì các hiện tượng tâm lý của con người mới thực sự được coi là phạm trù tâm lý người, phạm trù xã hội - lịch sử. Điều này khác hẳn với quan niệm coi tâm lý người là sự tăng trưởng của tâm lý động vật, được hình thành theo con đường tiến hoá; từ dưới lên. Chỉ có như vậy mới khắc phục được các xu hướng cực đoan của tâm lý học đương thời, hoặc sinh vật hoá tâm lý - ý thức, hoặc thần bí nó.

4.2.1.4. Nguyên tắc gián tiếp và nguyên tắc lịch sử phát sinh

Các nghiên cứu tâm lý học của L.X.Vưgotxki được xuất phát từ hai giả thuyết: Giả thuyết thứ nhất: tâm lý người có tính gián tiếp thông qua công cụ. Giả thuyết thứ hai: nguồn gốc của các chức năng tâm lý cấp cao là từ hoạt động, vốn lúc đầu ở bên ngoài, sau đó chuyển vào trong và từ hoạt động tâm lý giữa người này với người khác. Từ hai giả thuyết này, dẫn đến hai nguyên tắc cơ bản trong việc nghiên cứu các chức năng tâm lý cấp cao: nguyên tắc gián tiếp và nguyên tắc lịch sử phát sinh.

Nguyên tắc gián tiếp

Các chức năng tâm lý cấp cao của con người được thực hiện gián tiếp thông qua công cụ tâm

lý. Vì đây, nghiên cứu chức năng tâm lý đó phải gián tiếp thông qua công cụ của nó.

Tuân theo quan điểm có tính nguyên tắc, L.X.Vưgotxki đã không bắt đầu từ các hiện tượng tâm lý cụ thể, mà từ việc phân tích hoạt động thực tiễn của cá nhân. Tuy nhiên, ông không tập trung nghiên cứu bản thân hoạt động, mà hướng chú ý vào công cụ của nó, theo nguyên tắc gián tiếp của hoạt động tâm lý thông qua công cụ. L.X.Vưgotxki đã sử dụng phương pháp tương tự để chuyển luận điểm của C.Mác về công cụ kỹ thuật trong lao động vào nghiên cứu các chức năng tâm lý.

Khi phân tích cấu trúc của hoạt động, C.Mác đã nêu bật vai trò của công cụ, tính chất gián tiếp của hoạt động đến đối tượng thông qua công cụ. Sử dụng phép tương tự, L.X.Vưgotxki nhận định: trong các quá trình tâm lý con người, có thể tìm ra phần tử gián tiếp đóng vai trò công cụ tâm lý đặc thù. Từ đó phạm trù "công cụ tâm lý" chiếm vị trí trung tâm trong hệ thống tâm lý học L.X.Vưgotxki, là công cụ để ông xây dựng nguyên tắc gián tiếp và các phương pháp cụ thể trong nghiên cứu tâm lý trẻ em: phương pháp mang tính chất công cụ tâm lý, phương pháp phân tích đơn vị, phương pháp lịch sử - phát sinh và phương pháp kích thích kép. Toàn bộ những vấn đề nêu trên được L.X.Vưgotxki trình bày trong nhiều tác phẩm: "Phương pháp có tính chất công cụ trong Nhi đồng học" (1928); "Nguồn gốc phát sinh của tư duy và ngôn ngữ" (1929); "Phương pháp mang tính chất công cụ trong tâm lý học" (1930); "Công cụ và ký hiệu trong sự phát triển của trẻ em" (1930)… Vậy công cụ tâm lý là gì? Cơ chế gián tiếp của chúng như thế nào?

Theo L.X.Vưgotxki, công cụ tâm lý là các cấu thành nhân tạo (các thích ứng nhân tạo) có bản chất xã hội chứ không phải tính chất sinh học. Chúng hướng vào làm chủ các quá trình của người khác hay của bản thân. Về hình thức, chúng rất đa dạng, có thể là ngôn ngữ, các hình thức đánh số thứ tự các thủ thuật ghi nhớ, ký hiệu đại số, tác phẩm nghệ thuật, chữ viết, sơ đồ, biểu đồ, bản vẽ, mọi quy ước có thể có v.v... Điểm giống nhau giữa chúng, đều là sản phẩm do con người sáng tạo ra, đều là bộ phận của nền văn hoá xã hội. Trong công trình nghiên cứu sau này: "Công cụ và ký hiệu trong sự phát triển tâm lý trẻ em". L.X.Vưgotxki đã đi đến kết luận: ký hiệu là cái chứa nghĩa xã hội. Từ đó ông đi đến nguyên tắc chỉ nghĩa trong tâm lý học. Việc hình thành các chức năng tâm lý cấp cao của trẻ em là quá trình học cách sử dụng công cụ (ký hiệu) do xã hội tạo ra và như vậy cũng chính là lĩnh hội các kinh nghiệm chứa trong các kí hiệu đó.

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

Giữa công cụ kỹ thuật và công cụ tâm lý có nhiều điểm giống nhau và khác nhau.

Điều giống nhau dễ nhận thấy của hai loại công cụ này là chúng đều do con người tạo ra trong đời sống của mình và đều là các thành phần của nền văn hoá xã hội. Mặt khác, chúng đều đóng vai trò trung gian để qua đó gián tiếp tạo ra sự biến đổi (đối tượng tự nhiên hoặc tâm lý con người).

Sự khác nhau cơ bản giữa công cụ kỹ thuật với công cụ tâm lý là hướng tác động của chúng. Công cụ kỹ thuật được đưa vào như một thành phần trung gian giữa hoạt động của con người với đối tượng bên ngoài, hướng vào việc làm thay đổi đối tượng đó. Ngược lại, công cụ tâm lý không làm thay đổi đối tượng, nó là phương tiện tác động vào tâm lý, hành vi của chính bản thân (hay người khác). Nói khác đi, trong hành động có tính chất công cụ tâm lý, chủ thể thể hiện tính tích cực đối với bản thân, chứ không phải đối với đối tượng.

Trong học thuyết của L.X.Vưgotxki, khái niệm "công cụ tâm lý" là cơ sở, là chìa khoá để ông

triển khai nguyên tắc gián tiếp vào việc giải quyết hàng loạt vấn đề cơ bản mà tâm lý học đương thời bế tắc: bản chất xã hội và cấu trúc của các chức năng tâm lý cấp cao; nguồn gốc, hướng, cơ chế, và quá trình hình thành chúng trong đời sống cá nhân. Đây cũng chính là nội dung chủ yếu của Học thuyết lịch sử văn hoá về sự phát triển tâm lý người - học thuyết nổi tiếng của L.X.Vưgotxki.

Nguyên tắc lịch sử - phát sinh

Nghiên cứu ý thức trên mảnh đất thực tiễn của nó, nghiên cứu toàn bộ đời sống của nó, từ nguồn gốc phát sinh, quá trình hình thành, vận động, phát triển trong mối quan hệ tác động qua lại với hiện thực cá nhân, xã hội.

Nguyên tắc gián tiếp thông qua công cụ liên quan trực tiếp tới nguyên tắc lịch sử - phát sinh. Đây là hai nguyên tắc linh hồn của phương pháp luận tâm lý học L.X.Vưgotxki. "Về bản chất, phương pháp có tính chất công cụ là phương pháp lịch sử - phát sinh. Nó mang quan điểm lịch sử vào việc nghiên cứu hành vi." (L.X.Vưgotxki. 1930).

Về phương diện triết học, khi nghiên cứu sự hình thành và phát triển ý thức người, C.Mác và Ph. Ăngghen đã sử dụng phương pháp tiếp cận chưa từng có trong lịch sử triết học: Phương pháp tiếp cận lịch sử - phát sinh, dựa trên nền tảng quan điểm duy vật.

Trong tâm lý học thế giới những năm 20 - 30 của thế kỷ XX cách tiếp cận trên còn rất xa lạ. Thực ra, ngay từ cuối thế kỷ XIX, do ảnh hưởng của thuyết tiến hoá sinh học, trong tâm lý học đã hình thành quan điểm phát triển và được phân hoá theo hai hướng: theo góc độ sinh học và xã hội học.

Những người chủ trương theo tiến hoá sinh học (Preyer, Hall…) đã xem xét hiện tượng tâm lý cá nhân như là sự thích ứng và đi tìm quá trình phát triển theo chủng loại và theo cá thể. Những người chủ trương tiến hoá xã hội, đặc biệt là các nhà xã hội học Pháp, đã cố gắng phân tích quá trình phát triển của trẻ em với tư cách là quá trình nhập tâm hoá các chuẩn thực xã hội của hành vi do người lớn áp đặt từ bên ngoài. Điểm đặc trưng của trường phái tâm lý - xã hội học Pháp là ở chỗ coi con người ngay từ đầu đã là con người cá nhân, con người "phi xã hội", còn xã hội hoá là quá trình xâm nhập của các yếu tố xã hội, làm cho con người cá nhân phi xã hội trở thành con người xã hội. Các nhà tâm lý học Gestalt lại có quan điểm khác. Hướng nghiên cứu của họ là các cấu trúc tâm lý. Vì vậy, họ tập trung phân tích các tình huống theo kiểu "ở đây và bây giờ". Vấn đề lịch sử phát sinh các cấu trúc đó đã không được đặt ra.

Nguyên tắc lịch sử của L.X.Vưgotxki khác hẳn các cách tiếp cận nêu trên. Nguyên tắc lịch sử - phát sinh, là vận dụng phương pháp lịch sử - phát sinh của chủ nghĩa Mác vào tâm lý học. Đối với L.X.Vưgotxki các yếu tố quyết định sự hình thành và phát triển tâm lý người không phải là sự chín muồi sinh học trong phát sinh cá thể, cũng không phải là sự thích nghi sinh học trong sự tiến hoá chủng loại, không phải là sự tiếp thu các tư tưởng của thế giới tinh thần được thể hiện trong các sản phẩm văn hoá, cũng không phải là sự xâm nhập của ý thức xã hội vào tâm lý cá nhân, mà là hoạt động của con người. Nghiên cứu tâm lý theo quan điểm lịch sử là nghiên cứu lịch sử hình thành các chức năng tâm lý cấp cao trong phát sinh chủng loại và phát sinh cá thể; là nghiên cứu sự hình thành các cấu trúc tâm lý được xây dựng trên cơ sở các chức năng tâm lý đơn giản, thông qua hoạt động và được gián tiếp bởi các công cụ tâm lý.

Đặc trưng trong cách tiếp cận lịch sử - phát sinh của L.X.Vưgotxki là ở chỗ, ông đã chủ yếu sử dụng các phương pháp thực nghiệm hình thành các chức năng tâm lý cấp cao của trẻ em, thông qua các phương tiện tác động là các công cụ ký hiệu. Theo L.X.Vưgotxki, thực nghiệm sự phát triển là con đường duy nhất để nhà nghiên cứu thâm nhập vào các quy luật của quá trình cấp cao; phát hiện được

cấu trúc, nguồn gốc và chiều hướng phát triển của các chức năng đó; hiểu được bản chất xã hội của chúng.

Created by AM Word2CHM

4.2.2. Các phương pháp nghiên cứu Tâm lý học của L. X. Vưgotxki

Trên cơ sở hệ thống lý luận - phương pháp luận tâm lý học, L.X.Vưgotxki hình thành các phương pháp nghiên cứu cụ thể. Ý đồ của ông là xác định các phương pháp đặc thù của tâm lý học, trên cơ sở vận dụng các thành tựu của triết học duy vật biện chứng và lịch sử.

Trong tâm lý học thập kỷ 20 - 30 của thế kỷ XX, đã xuất hiện nhiều phương pháp khách quan nghiên cứu các hiện tượng tâm lý động vật và người. Tuy nhiên, điểm chung của các phương pháp này là một mặt, theo đường lối cơ học, phân tích hiện tượng tâm lý trọn vẹn thành các phân tử biệt lập, làm mất bản chất tâm lý của nó, mặt khác chủ yếu tác động nhằm phát hiện các ứng xử tức thời, do vậy không tìm được lịch sử phát sinh và quy luật phát triển của chúng. Các phương pháp nghiên cứu của L.X.Vưgotxki và cộng sự đã thổi luồng gió mới vào hệ thống các phương pháp đã có, tạo ra hướng nghiên cứu đặc trưng của tâm lý học khoa học, lấy đối tượng nghiên cứu là sự hình thành và phát triển chức năng tâm lý người. Trong số các phương pháp mà L.X.Vưgotxki đã sử dụng, có hai phương pháp điển hình: phương pháp phân tích đơn vị và phương pháp kích thích kép.

4.2.2.1. Phương pháp phân tích đơn vị

Đơn vị là sản phẩm của phân tích, khác với các yếu tố, đơn vị mang tất cả các thuộc tính cơ bản có trong cái toàn thể, đơn vị là phần cuối cùng không thể chia tiếp của một cái thống nhất.

Thế kỷ XVII, sự phát triển mạnh mẽ của khoa học tự nhiên, toán học và tư duy triết học đã hình thành và thịnh hành phương pháp phân tích yếu tố. Đặc trưng của phương pháp này là chia một sự vật trọn vẹn thành các phần tử nhỏ nhất, trong điều kiện cho phép. Nhờ đó nhà nghiên cứu có thể phát hiện được các thành phần cấu tạo về mặt vật thể của các sự vật đó, dựa trên các nguồn gốc khác nhau. Tuy nhiên, cũng vì vậy, việc phân tích yếu.tố đã làm mất bản chất vốn có của chính sự vật đó. Chẳng hạn, việc chia phân tử nước thành các nguyên tố Ôxy và Hyđrô. Kết quả là người ta có thể biết nước được cấu tạo từ hai chất có nguồn gốc khác nhau. Nhưng, tính chất của nước như làm tắt lửa và các tính chất khác, không thể được lý giải từ tính chất của Ôxy và Hyđrô. C.Mác đã phê phán hãy hạn chế của phương pháp phân tích đó và ông đã đi theo phương pháp khác: phương pháp phân tích đơn vị.

Phương pháp phân tích đơn vị cũng là phân tích sự vật trọn vẹn, nhưng không phải chia nhỏ nó thành các phần tử biệt lập với nhau, mà là chia thành các đơn vị nhỏ hơn cho đến đơn vị cuối cùng, mà ở đó vẫn bảo toàn được tính chất cơ bản, cố hữu của sự vật ban đầu. Chẳng hạn, phân chia nước thành phân tử nước, phân tích sinh học là tìm hiểu tế bào sống của cơ thể, phân tích tư duy ngôn ngữ để tìm từ có nghĩa v.v… Trong kinh tế chính trị học, C.Mác đã phân tích các loại hàng hoá nói chung, sau đó tách ra hàng hoá trừu tượng với đặc tính cố hữu của nó là giá trị sử dụng và giá trị trao đổi. Từ đó ông đã chứng minh rằng tư bản được nảy sinh do bóc lột sức lao động trừu tượng của người công nhân được kết tinh trong hàng hoá đó và được biểu hiện qua lưu thông của nó.

L.X.Vưgotxki đặc biệt quan tâm tới tấm gương chính trị kinh tế học của C.Mác được trình bày trong "Tư bản". Ông đã vận dụng triệt để phương pháp kinh tế chính trị của C.Mác vào tâm lý học, tức

là vận dụng phương pháp phân tích đơn vị vào nghiên cứu các chức năng tâm lý người.

Nhiệm vụ của các nhà nghiên cứu khi sử dụng phương pháp này là phải phân tích được đơn vị nhỏ nhất, mà ở đó vẫn bảo toàn được bản chất tâm lý của nó. L.X.Vưgotxki cho rằng: đơn vị cuối cùng của các chức năng tâm lý cấp cao của con người là các "cử động công cụ", các hình thức riêng biệt của cử động này rất đa dạng như: ghi nhớ bằng ký hiệu, tư duy bằng ngôn ngữ, hành động trí tuệ có ngôn ngữ v.v… Tuy nhiên, điểm chung của các "cử động công cự' là ở chỗ: cấu tạo tâm lý chỉ có ở người, bao gồm các quá trình tâm lý, trong đó con người làm chủ hành vi của bản thân bằng cách sử dụng các ký hiệu đó.

Như vậy, công cụ tâm lý trong phương pháp phân tích đơn vị vừa là mục tiêu của nhà nghiên cứu, khi giải quyết nhiệm vụ xác định đơn vị tâm lý của chức năng tâm lý cấp cao nào đó và trong việc phân biệt giữa các chức năng đó, vừa là phương tiện giúp nhà nghiên cứu tác động nhằm làm phát sinh, phát triển các chức năng tâm lý cấp cao ở trẻ em. Vì vậy, về phương diện nào đó, phương pháp phân tích đơn vị là phương pháp công cụ trong tâm lý học L.X.Vưgotxki.

Trong toàn bộ sự nghiệp nghiên cứu của mình, L.X.Vưgotxki luôn luôn sử dụng triệt để phương pháp phân tích đơn vị vào việc phân tích các sự kiện tâm lý học của các nhà tâm lý học lớn đương thời, thu được bằng các phương pháp khách quan khác. Tức là ông nhìn nhận các sự kiện tâm lý học cụ thể theo quan điểm mới, đồng thời sử dụng phương pháp này vào việc phân tích các kết quả thực nghiệm của mình và cộng sự. Nhờ đó L.X.Vưgotxki đã chỉ hàng loạt cấu trúc tâm lý của các chức năng tâm lý cấp cao của người: cấu trúc của nghĩa trong từ ngữ; ngôn ngữ trong hành động trí tuệ của trẻ em; kí hiệu trong trí nhớ…

4.2.2.2. Phương pháp lịch sử phát sinh - Phương pháp kích thích kép

Phương pháp kích thích kép là cùng một lúc sử dụng hai kích thích song song, một hướng vào đối tượng, còn kích thích kia là ký hiệu hướng vào điều khiển tâm lý con người trong quá trình hình thành một chức năng tâm lý cấp cao nào đó.

Cần nhấn mạnh tính đặc thù trong phương pháp luận tâm lý học L.X.Vưgotxki là việc vận dụng triệt để nguyên tắc gián tiếp và nguyên tắc lịch sử theo hướng chủ động sử dụng các công cụ tâm lý để tổ chức cho trẻ em hình thành các chức năng tâm lý cấp cao. Biểu hiện của chiều hướng này là việc L.X.Vưgotxki và cộng sự sử dụng phương pháp kích thích kép trong việc hình thành khái niệm khoa học cho trẻ em. Theo L.X.Vưgotxki, phương pháp kích thích kép là phương pháp nghiện cứu lịch sử - phát sinh nhằm xác định vai trò của phương tiện kí hiệu trong việc hình thành khái niệm ở trẻ em. Nó là biến thể của phương pháp thực nghiệm hình thành khái niệm của Akhơ (1921).

L.X.Vưgotxki tán thành quan điểm thực nghiệm hình thành của Akhơ, nhưng ông tiến hành theo hướng khác. Mục tiêu của thực nghiệm là chứng minh vai trò của phương tiện ký hiệu trong quá trình hình thành khái niệm khoa học và căn cứ vào mức độ vai trò của các phương tiện đó để nhận ra mức độ phát triển của tư duy khái niệm của trẻ em. Vì vậy, cách làm của LX.Vưgotxki khác với Akhơ. Ở đây, các kích thích đối tượng và nhiệm vụ thực hiện được đưa ra ngay từ đầu đối với nghiệm thể, còn phương tiện ký hiệu (kích thích tâm lý) được đưa dần dần, tuỳ theo mức độ thực hiện các nhiệm vụ. Bằng cách đó, L.X.Vưgotxki đã phát hiện được quá trình hình thành khái niệm khoa học của trẻ em là kết quả hoạt động tích cực của chúng với các ký hiệu. Sự hình thành khái niệm là phương thức tư duy đặc biệt và nhân tố quyết định sự phát triển của phương thức tư duy đó là việc sử dựng ký hiệu hay từ ngữ, với tư cách là phương tiện. Nhờ đó, trẻ em chi phối được các thao tác tâm lý, làm chủ diễn biến các quá trình của mình; hướng chúng vào hoạt động giải quyết các nhiệm vụ đã được đặt ra. Đồng

thời, qua thực nghiệm L.X.Vưgotxki cũng đã xác định được con đường dẫn đến sự phát triển khái niệm ở trẻ em là quá trình phức tạp, bao gồm nhiều cấp độ, với các pha (hoặc giai đoạn) khác nhau. Như vậy, về bản chất phương pháp thực nghiệm hình thành theo kích thích kép là phương pháp lịch sử - phát sinh và có liên quan trực tiếp tới các phương pháp công cụ và phương pháp phân tích đơn vị. Các phương pháp này kết hợp với nhau tạo thành hệ thống phương pháp đặc trưng trong phương pháp nghiên cứu tâm lý học của L.X.Vưgotxki và đó cũng là đóng góp to lớn của ông cho tâm lý học macxit.

Created by AM Word2CHM

4.2.3. Các chức năng tăm lý, cấu trúc và nguồn của các chức năng tâm lý cấp cao

**** Trong tâm lý con người có chức năng tâm lý cấp thấp và cấp cao***

Theo nguyên tắc gián tiếp, L.X.Vưgotxki đã lấy "công cụ tâm lý" làm tiêu chí phân loại các chức năng tâm lý người. Ông phân biệt hai trình độ: các chức năng tâm lý vốn có và chức năng tâm lý được vũ trang bằng công cụ. Trình độ thứ nhất được gọi là "trình độ tự nhiên" gắn liền với sự hình thành theo con đường tiến hoá, từ dưới lên, còn trình độ thứ hai là "trình độ văn hoá" đó là trình độ có tính chất tự nhiên, nhưng có sự tham gia của các công cụ (phương tiện) tâm lý. Trình độ tâm lý này chỉ có ở con người, nó là phạm trù tâm lý người, được hình thành theo cơ chế lĩnh hội nền văn hoá xã hội từ bên ngoài. Theo L.X.Vưgotxki, việc đưa công cụ vào quá trình hành vi, một mặt gây ra hoạt động của một loạt các chức năng mới có liên quan tới việc sử dụng công cụ và việc điều khiển chúng; mặt khác, loại bỏ và làm cho hàng loạt quá trình tự nhiên trở thành không cần thiết, do công việc của chúng được thay thế bằng công cụ; làm biến dạng tiến trình và thời điểm riêng biệt (như cường độ, trường độ, trật tự) của tất cả các phần tử tham gia vào thành phần hành động có tính chất công cụ của các quá trình tâm lý; thay thế các chức năng này bằng các chức năng khác, tức là tái tạo, sắp xếp lại toàn bộ cấu trúc hành vi, giống hệt như công cụ kỹ thuật tái tạo lại toàn bộ cấu trúc các thao tác lao động.

L.X.Vưgotxki cho rằng các chức năng tâm lý cấp cao như tri giác trí nhớ, chú ý có chủ định v.v… có rất nhiều điểm riêng, khác nhau, nhưng có điểm chung là chúng đều phát triển trong quá trình phát triển lịch sử loài người. Yếu tố quyết định sự phát triển của các chức năng tâm lý cấp cao đó là công cụ ký hiệu. L.X.Vưgotxki viết (Trong tác phẩm "Lịch sử phát triển các chức năng tâm lý cấp cao" - 1930): "Trong cấu trúc cao nhất, ký hiệu và cách sử dụng nó là tiêu điểm mang tính chất quyết định về mặt chức năng của toàn bộ quá trình". Ký hiệu trong tất cả các chức năng tâm lý cấp cao, liên kết chúng thành một thể thống nhất, mang tính chất phát triển. Nét cơ bản trong khía cạnh phát triển chủng loại của các cấu trúc, là chúng được hình thành không phải như là sản phẩm của tiến hoá sinh học, mà là sản phẩm của sự phát triển có tính chất lịch sử của hành vi, chúng bảo toàn lịch sử mang tính chất xã hội đặc trưng. Trong bình điện cá thể, xét từ góc độ cấu trúc, đặc điểm của chúng thể hiện ở chỗ, khác với cấu trúc trực tiếp của quy tắc quá trình tâm lý đơn giản, là những phản ứng trực tiếp với các kích thích, được xây dựng trên cơ sở sử dụng các kích thích gián tiếp (ký hiệu) và do đó có tính chất gián tiếp. Cuối cùng, về phương diện chức năng, chúng được đặc trưng bằng việc thực hiện vai trò khác về cơ bản so với chức năng đơn giản và thể hiện như là sản phẩm của sự phát triển mang tính chất lịch sử của hành vi.

Như vậy, việc đưa công cụ tâm lý (công cụ ký hiệu) vào chức năng tâm lý đã dẫn đến sự cải tổ về cấu trúc tâm lý của các chức năng đó.

**** Cấu trúc của chức năng tâm lý cấp thấp là cấu trúc hai thành phần và cấu trúc chức năng tâm lý cấp cao là cấu trúc ba thành phần.***

Trong cấu trúc của các chức năng cấp thấp, mang tính chất tự nhiên, tồn tại quan hệ trực tiếp

giữa kích thích của đối tượng (A) với phản ứng của cá thể (B), tạo nên cấu trúc hai thành phần: kích thích phản ứng (S R), mà ta vẫn thấy trong các hành vi của động vật. Còn trong các chức năng tâm lý cấp cao, mang tính văn hoá, tồn tại quan hệ gián tiếp giữa kích thích (A) với phản ứng (B) thông qua kích thích phương tiện (X), tạo nên cấu trúc 3 thành phần A X và X B.

L.X.Vưgotxki đã mô tả cấu trúc này trong bài báo "Phương pháp có tính chất công cụ trong tâm lý học" như sau: "Trong quá trình ghi nhớ tự nhiên, liên tưởng trực tiếp (phản xạ có điều kiện) được thiết lập giữa hai kích thích A và B. Trong quá trình ghi nhớ nhân tạo, có sử dụng kỹ thuật ghi nhớ, chính ấn tượng đó nhờ sự giúp đỡ của công cụ tâm lý X (sơ đồ ghi nhớ). Thay vào mối liên hệ trực tiếp A-B có hai mối liên hệ được thiết lập A-X và X-B. Mối liên hệ cũng chính là quá trình phản xạ có điều kiện tự nhiên, giống như mối liên hệ A-B. Việc thay thế một mối liên hệ bằng hai mối liên hệ mới mang tính công cụ, nhân tạo cũng dẫn đến một kết quả khác nhưng bằng con đường khác". "Sự hiện diện đồng thời trong hành động hai loại kích thích (tức là có cả đối tượng và công cụ - đóng vai trò khác nhau về chất) là tính chất độc đáo, vĩ đại nhất của hành động có tính chất công cụ (mà việc tìm hiểu nó là cơ sở của phương pháp mang tính chất công cụ), giữa đối tượng và thao tác tâm lý hướng vào nó có thành phần trung gian được đưa vào - đó là công cụ. Nó trở thành trung tâm cấu trúc, là tiêu điểm qui định về mặt chức năng tất cả các quá trình tạo ra hành động có tính chất công cụ. Ở đây cần nhấn mạnh tính độc đáo trong tư tưởng của L.X.Vưgotxki là ở chỗ chỉ có cấu trúc 3 thành phần, không thể chia cắt được nữa, mới là đơn vị phân tích (đơn vị tâm lý) tối thiểu vẫn giữ được trong mình cái thuộc tính cơ bản của chức năng tâm lý. Cách phân biệt các cấp độ tâm lý của L.X.Vưgotxki dựa trên công cụ tâm lý đã giải thích sự khác biệt về chất giữa các chức năng tâm lý cấp thấp với cấp cao (thể hiện ở sự gián tiếp của các chức năng tâm lý cấp cao qua công cụ tâm lý); giải thích mối quan hệ giữa chúng (các chức năng cấp cao dựa trên chức năng cấp thấp) và giải thích được đặc điểm, cấu trúc của chức năng tâm lý cấp cao (do sự có mặt của các công cụ tâm lý).

**** Nguồn gốc xã hội và con đường hình thành các chức năng tâm lý cấp cao***

Vấn đề nguồn gốc xã hội và con đường, cơ chế hình thành các chức năng tâm lý cấp cao chiếm vị trí trung tâm trong học thuyết lịch sử xã hội về sự phát triển tâm lý người của L.X.Vưgotxki. Nó liên quan trực tiếp tới nguyên tắc gián tiếp và nguyên tắc lịch sử - phát sinh của ông.

Theo L.X.Vưgotxki, các chức năng tâm lý cấp cao dù có đa dạng như thế nào chăng nữa, nhưng đều có điểm chung và bản chất là liên quan tới hoạt động của ký hiệu. Chúng đều giống nhau về nguồn gốc, con đường và cơ chế phát triển. Kết luận tổng quát ở đây là: về phương diện phát sinh chủng loại chúng xuất hiện như là sản phẩm không phải của sự tiến hoá sinh học, mà là của phát triển hành vi có tính chất lịch sử. Về phương diện phát sinh cá thể, chúng có quá trình lịch sử xã hội của mình. Trong cấu trúc, đặc điểm của chúng khác với cấu trúc phản ứng trực tiếp của các quá trình đơn giản, chúng được hình thành trên cơ sở sử dụng các kích thích - phương tiện (các ký hiệu) và do đó chúng có tính gián tiếp. Trong quan hệ chức năng này, đặc trưng của chúng là ở chỗ có vai trò mới, khác hẳn các chức năng đơn giản, thực hiện sự thích ứng có tổ chức với các tình huống, làm chủ hành vi của chủ thể.

Nguồn gốc của các chức năng tâm lý cấp cao do nguồn gốc của các tổ chức ký hiệu quy định

Theo L.X.Vưgotxki, nguồn gốc của các hoạt động ký hiệu (hoạt động tượng trưng) không thể được rút ra từ việc hình thành thói quen hay từ sự phát sinh của cá thể, nếu đứng trên bình diện tâm lý học cá nhân. Hành động ký hiệu là một bộ phận lịch sử hình thành nhân cách của trẻ về phương diện xã hội và chỉ trong thành phần của tổng thể đó, mới có thể tìm ra được các quy luật điều khiển nó. Hành vi con người - là sản phẩm của một hệ thống các mối liên hệ và quan hệ xã hội, các hình thức hành vi

có tính chất tập thể và hợp tác xã hội. Vì vậy, ký hiệu ban đầu thể hiện trong hành vi của trẻ em như là phương tiện của mối liên hệ xã hội, như là chức năng tâm lý bên ngoài, rồi sau đó mới trở thành phương tiện làm chủ hành vi của bản thân; nó chỉ mang quan hệ xã hội đối với chủ thể vào bên trong nhân cách. Quy luật phát triển cơ bản và quan trọng nhất của hoạt động ký hiệu là: "Bất cứ hoạt động tượng trưng nào của trẻ bao giờ cũng là hình thức xã hội của sự hợp tác và trong toàn bộ quá trình phát triển cho đến điểm cao nhất của nó, vẫn bảo toàn phương thức vận hành mang tính chất xã hội. Lịch sử các chức năng tâm lý cấp cao là lịch sử chuyển các phương tiện hành vi mang tính chất xã hội thành phương tiện tổ chức tâm lý cá nhân" (Công cụ và ký hiệu trong sự phát triển của trẻ em. 1930).

Như vậy, lôgic tất yếu được rút ra từ các công trình nghiên cứu của L.X.Vưgotxki là: các chức năng tâm lý cấp cao có nguồn gốc xã hội. Nó do bản chất của các tổ chức ký hiệu quy định. Đến lượt mình, các ký hiệu mang bản chất văn hoá - xã hội, có tính lịch sử và được hình thành trong quá trình tương tác xã hội giữa các cá nhân.

**** Con đường hình thành các chức năng tâm lý cấp cao được bắt đầu từ các hình thức phát triển tự nhiên rồi sau đó trưởng thành và dẫn đến cải tổ cơ bản các chức năng đơn giản trên cơ sở áp dụng các ký hiệu như là phương tiện tổ chức hành vi***

Cơ chế hình thành các chức năng tâm lý cấp cao.

Khi phân tích nguồn gốc xã hội và con đường phát sinh của các chức năng tâm lý cấp cao, L.X.Vưgotxki không ngừng lưu ý và nhấn mạnh đến vai trò của ký hiệu với tư cách là công cụ tâm lý quy định tính chất xã hội và việc tổ chức thao tác thực hành, bằng cách tạo ra các kích thích thứ cấp và lập kế hoạch hành động của chủ thể; luôn luôn nhấn mạnh đến vai trò quyết định của hoạt động hợp tác xã hội giữa trẻ em và người lớn thông qua công cụ ký hiệu. Lịch sử các chức năng tâm lý cấp cao là lịch sử chuyển các phương tiện hành vi mang tính chất xã hội thành phương tiện tổ chức tâm lý cá nhân. Ở đây xuất hiện vấn đề cơ chế của sự chuyển "cái xã hội' thành "cái cá nhân", tức là cơ chế hình thành các chức năng tâm lý cấp cao hay nói cách khác là cơ chế nhập tâm. Quy luật cơ bản của các quá trình này là gì? L.X.Vưgotxki đã nhiều lần chỉ ra quy luật đó: bất cứ chức năng tâm lý cấp cao nào của trẻ em trong quá trình phát triển đều được thể hiện hai lần: lần đầu là hoạt động tập thể, hoạt động xã hội tức là một chức năng tâm lý bên ngoài, lần thứ hai là hoạt động cá nhân, là phương pháp bên trong của tư duy trẻ em, là chức năng tâm lý bên trong.

Trong quá trình phát triển các chức năng tâm lý cấp cao có những quy tắc nhất định, trong đó có 3 quy tắc quan trọng: trước hết, sự phát triển của từng chức năng tâm lý cấp cao không phải là sự kế tục trực tiếp và hoàn thiện của các chức năng tâm lý đơn giản, tương ứng, mà đòi hỏi sự thay đổi tận gốc hướng phát triển và sự vận động của cả quá trình, trong một bình diện hoàn toàn mới. Mỗi chức năng tâm lý cấp cao là một cấu thành mới có tính chất đặc thù. Thứ hai: các chức năng tâm lý cấp cao không xếp chồng lên các quá trình đơn giản như một tầng riêng, mà là hệ thống tâm lý mới bao gồm sự kết hợp phức tạp các chức năng tâm lý đơn giản. Mỗi chức năng tâm lý bậc cao là một thể thống nhất bậc cao, về cơ bản được quy định bởi sự kết hợp đặc biệt của hàng loạt các chức năng đơn giản trong tổng thể mới. Thứ ba: sự suy thoái của các chức năng tâm lý cấp cao trong cả quá trình bệnh lý, trước hết diễn ra sự phá huỷ mối liên hệ giữa các chức năng ký hiệu và các chức năng tự nhiên. Sự tan rã của các chức năng tâm lý cấp cao là quá trình ngược lại với quá trình hình thành chúng.

Created by AM Word2CHM

4.2.4. Sự phát sinh, phát triển tư duy và ngôn ngữ ở trẻ em

Vấn đề tư duy và ngôn ngữ chiếm vị trí trung tâm trong các công trình nghiên cứu của L.X.Vưgotxki. Nó là sự vận dụng các nguyên tắc phương pháp luận, phương pháp nghiên cứu và quan điểm lý luận của ông vào lĩnh vực cụ thể của tâm lý học. Kết quả là L.X.Vưgotxki cũng như tâm lý học Xô viết đã giải quyết được rất nhiều vấn đề trong lĩnh vực này theo quan điểm mới và khoa học triệt để: nguồn gốc của tư duy, trí tuệ và của ngôn ngữ, bản chất xã hội của tư duy ngôn ngữ, vai trò của ngôn ngữ trong tư duy và trí tuệ trẻ em, bản chất của khái niệm khoa học và vai trò của phương tiện ký hiệu (ngôn ngữ) trong quá trình hình thành và phát triển của nó, sự hình thành và phát triển của ý và nghĩa trong quá trình phát triển từ, tức là mối quan hệ phát sinh giữa ý, nghĩa và từ ngữ v.v… Toàn bộ những vấn đề nêu trên được L.X.Vưgotxki giải quyết theo tư tưởng phát triển, nguyên tắc phát triển, nguyên tắc gián tiếp, lịch sử, tiếp cận theo phương pháp lịch sử - phát sinh, phương pháp phân tích đơn vị phương pháp công cụ và phương pháp kích thích kép v.v… Nói cách khác, ở đây hội tụ đầy đủ các nguyên lý phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu cụ thể của L.X.Vưgotxki và cộng sự. Trong quá trình giải quyết những vấn đề trên L.X.Vưgotxki cũng thường xuyên đề cập và tranh luận với nhiều nhà tâm lý học đương thời có quan điểm khác, đặc biệt là với W.Sterner, J.Piaget, Keler, J.Watson. Các kết quả nghiên cứu vấn đề này được L.X.Vưgotxki phân tích trong tác phẩm tâm lý học lớn nhất của ông "Tư duy và ngôn ngữ".

Nguồn gốc phát sinh của tư duy, ngôn ngữ và tư duy ngôn ngữ

Tư duy và ngôn ngữ có nguồn gốc khác nhau và đều bắt nguồn từ hành động. Sự phát triển của tư duy và của ngôn ngữ đến một thời điểm nhất định sẽ diễn ra sự kết hợp, trong đó tư duy có ngôn ngữ còn ngôn ngữ là ngôn ngữ trí tuệ.

Trong tâm lý học đầu thế kỷ XX, tồn tại phổ biến hai quan điểm trái ngược nhau về nguồn gốc của tư duy và ngôn ngữ: thứ nhất: tư duy và ngôn ngữ có cùng nguồn gốc. Tư duy là ngôn ngữ bị tước bỏ âm thanh. Sơ đồ phát sinh cá thể của tư duy là: Nói to nói thầm nói không thành tiếng (J.Watson). Thứ hai: tư duy và ngôn ngữ không phải là một. Tư duy là các hành động tinh thần, diễn ra bên trong đầu óc của cá nhân, còn ngôn ngữ là cái vỏ âm thanh của nó (trường phái Vuxbua). Như vậy, theo quan điểm thứ nhất, tư duy và ngôn ngữ trùng với nhau, còn theo quan điểm thứ hai, chúng hoàn toàn tách rời nhau.

Theo L.X.Vưgotxki, các nhà tâm lý học theo cả hai hướng trên đều mắc sai lầm, họ đã tách tuyệt đối tư duy và ngôn ngữ, sau đó tìm cách ghép chúng lại với nhau theo kiểu cơ học, bề ngoài. Các nhà tâm lý học này đã đi theo đường lối phân tích nhân tố và phương pháp luận phi lịch sử.

Sử dụng phương pháp phân tích đơn vị và phương pháp luận lịch sử phát sinh để phân tích kết quả nghiên cứu của các nhà tâm lý học lớn đương thời như Keler, J.Watson, Piaget, Sterner v.v… L.X.Vưgotxki đã đi đến những kết luận:

1. Trong quá trình phát sinh cá thể, tư duy và ngôn ngữ có nguồn gốc khác nhau. Cả hai đều bắt

nguồn từ hành động.

2. Trong quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ em có giai đoạn tiền trí tuệ và trong quá trình phát triển của tư duy có giai đoạn tiền ngôn ngữ.

3. Trước thời điểm nào đó, sự phát triển của tư duy và ngôn ngữ theo hai đường khác nhau, độc lập với nhau.

4. Tại một thời điểm nào đó, cả hai tuyến cắt nhau, sau đó tư duy trở thành tư duy ngôn ngữ, còn ngôn ngữ trở thành ngôn ngữ trí tuệ.

Sự phát triển tư duy, ngôn ngữ và tư duy ngôn ngữ ở trẻ em.

L.X.Vưgotxki không tán thành các quan niệm cực đoan, hoặc cho rằng trí tuệ cấp cao của người có nguồn gốc từ trí tuệ của khỉ và nó chính là sự tiếp tục trực tiếp của các nguồn gốc đó, mà không có bước nhảy vọt sang hình thức tồn tại mang tính chất xã hội; hoặc cho rằng trí tuệ cấp cao là phát kiến vĩ đại của chính đứa trẻ, qua việc tự nó tìm ra được quan hệ giữa kí hiệu và ý nghĩa của nó, nghĩa là tư duy, trí tuệ như là hành động tinh thần thuần tuý.

Theo L.X.Vưgotxky, việc trẻ em sử dụng công cụ giống như khỉ (trong các thực nghiệm của Keler) cho đến khi chúng vẫn còn ở giai đoạn phát triển tiền ngôn ngữ: Nhưng ngay sau khi ngôn ngữ của trẻ được xuất hiện và được đưa vào sử dụng thì việc sử dụng công cụ của trẻ được đổi mới hoàn toàn, khắc phục được các qui luật tự nhiên sẵn có và lần đầu tiên tạo ra hình thức sử dụng công đặc trưng cho loài người. Từ thời điểm này, trẻ nhỏ với sự giúp đỡ của ngôn ngữ, bắt đầu làm chủ tình huống, làm chủ hành vi bản thân, xuất hiện hình thức tổ chức hành vi hoàn toàn mới cũng như quan hệ mới với môi trường. Đứa trẻ ở trong điều kiện nảy sinh các dạng hành vi đặc trưng cho loài người, tách rời khỏi các dạng hành vi động vật, phát triển trí tuệ và sau đó mang tính chất cơ bản đối với lao động - hình thức sử dụng công cụ của loài người. Trong số những cải tổ hành vi có tính chất động vật nhờ có ngôn ngữ, L.X.Vưgotxki đặc biệt chú ý đến hai khía cạnh. Thứ nhất: nhờ ngôn ngữ, các thao tác thực hành của trẻ ngày càng giảm bớt tính ngẫu nhiên và tính trực tiếp như ở động vật. Hoạt động trí tuệ cấp cao của trẻ được triển khai theo hai phần kế tiếp nhau: phần đầu, hành động được thực hiện trong bình diện ngôn ngữ, còn phần sau được triển khai bằng vận động thực tiễn. Thao tác trực tiếp được thay thế bằng quá trình tâm lý phức tạp. Những cấu trúc tâm lý mới này hoàn toàn không có ở động vật. Thứ hai: nhờ ngôn ngữ, hành vi của cá nhân được đưa vào các đối tượng và đây là sự kiện có tính chất quyết định. Các từ ngữ được hướng vào việc giải quyết các vấn đề không chỉ liên quan đến đối tượng mà còn liên quan đến hành vi của chính đứa trẻ. Nhờ ngôn ngữ, lần đầu tiên đứa trẻ quan hệ với bản thân như là yếu tố khách quan, như là một đối tượng, do vậy có thể kiểm soát và làm chủ được hành vi của vật. Như vậy, trong hành động của trẻ em có sự tham gia của công cụ kí hiệu, đã tạo ra công cụ kép, một hướng vào đối tượng và một hướng vào chủ thể. Hoạt động và ngôn ngữ, tác động tâm lý và vật lý vừa được triển khai đồng thời, vừa trộn lẫn với nhau. L.X.Vưgotxki gọi đặc điểm đặc trưng đó trong hành động cồng cụ của trẻ em là "tổ hợp hành động", giống như "tổ hợp từ" và "tổ hợp ngôn ngữ" của trẻ, đã được mô tả trong các công trình nghiên cứu của E.Claparet và của J.Piaget.

Hoạt động của trẻ em về tổ chức, cấu trúc và phương thức hành động khác hoàn toàn hành vi của động vật và không có sẵn, chúng phát triển từ sự thay đổi có trật tự các cấu trúc tâm lý liên quan với nhau về phương diện phát sinh và như vậy đó chính là quá trình lịch sử phát triển của các chức năng tâm lý cấp cao. Tuy nhiên, theo L.X.Vưgotxki sự phát triển này không phải là kết quả của chính hành động trí tuệ (Trường phái Vuxbua), cũng không phải là sản phẩm của quá trình tự động hoá, xuất

hiện như là sự bừng hiểu ở thời điểm của cuối quá trình hoạt động (Trường phái Gestalt). Ông cho rằng ngay từ những ngày đầu tiên trong quá trình phát triển tâm lý của trẻ em, sự thích ứng của nó với môi trường được thực hiện bằng các phương tiện xã hội thông qua những người xung quanh. Con đường từ đồ vật đều trẻ em và từ trẻ em đến đồ vật đều đi qua người khác. Chuyển từ con đường sinh học sang con đường phát triển xã hội, tạo thành mắt xích trung tâm trong quá trình phát triển, là bước ngoặt cơ bản trong lịch sử hành vi của trẻ em. Con đường đi qua người khác là con đường trung tâm của sự phát triển trí tuệ.

Phát triển ý nghĩ và từ ngữ của trẻ em. Sự nhập tâm hoá (xã hội hoá) tư duy và ngôn ngữ của trẻ.

Đơn vị hạt nhân của ngôn ngữ là nghĩa của từ.

Sử dụng phương pháp phân tích đơn vị vào nghiên cứu ngôn ngữ, L.X.Vưgotxki cho rằng đơn vị hạt nhân của nó là nghĩa của từ. Từ ngữ không có nghĩa không phải là từ, mà là âm thanh trống rỗng. Từ ngữ bị tước mất ý nghĩa không thuộc về thế giới ngôn ngữ. Vì vậy, có thể coi nghĩa là hiện tượng có tính bản chất của ngôn ngữ và là hiện tượng liên quan tới lĩnh vực tư duy. Nó đồng thời là ngôn ngữ và tư duy, vì nó là đơn vị của tư duy ngôn ngữ.

Theo L.X.Vưgotxki, ngôn ngữ có hai mặt: khía cạnh bên trong: khía cạnh ngữ nghĩa và khía cạnh bên ngoài, khía cạnh ngữ âm. Hai khía cạnh này thống nhất với nhau. Vì vậy, trong quá trình nghiên cứu L.X.Vưgotxki đã giải quyết cùng một lúc hai vấn đề: sự phát triển các hình thái ngữ âm từ bên ngoài vào bên trong, thông qua giai đoạn trung gian là ngôn ngữ tự kỷ, sự chuyển hoá giữa ý và nghĩa gắn liền với sự cấu trúc lại các hình thái ngữ âm trong những văn cảnh khác nhau.

Vấn đề thứ nhất được giải quyết bằng cách so sánh các hình thái ngôn ngữ: bên ngoài, tự kỷ, bên trong; tìm ra sự giống và khác nhau; xác lập quan hệ chuyển hoá giữa chúng.

Chức năng ban đầu của ngôn ngữ là giao tiếp. Ngôn ngữ trước hết là công cụ giao tiếp xã hội, phương tiện để nói và hiểu biết. Nếu giao tiếp không gián tiếp thông qua ngôn ngữ hay hệ thống ký hiệu hoặc phương tiện giao tiếp nào khác thì giao tiếp sẽ trở nên thô thiển và có phạm vi rất cụ thể, hạn hẹp (tiếp xúc, lây lan của động vật chẳng hạn). Về nguyên tắc, khi giao tiếp với người khác bằng ngôn ngữ, chủ thể phải triển khai đầy đủ các hình thái ngữ âm và ngữ pháp ra bên ngoài theo đúng quy tắc ngữ pháp và lôgic tư duy (điều này càng đúng với ngôn ngữ viết). Tuy nhiên, trong ngôn ngữ nói, tuỳ theo các văn cảnh cụ thể, các chủ thể triển khai từ ngữ và ngữ pháp không hoàn toàn theo ngôn ngữ bên ngoài với nghĩa đầy đủ của nó (hay theo ngôn ngữ viết), mà theo đặc trưng riêng. Đặc trưng này rất giống với ngôn ngữ bên trong. Theo L.X.Vưgotxki, ngôn ngữ bên trong có những đặc điểm sau đây:

Thứ nhất: xu thế rút gọn ngôn ngữ (L.X.Vưgotxki gọi là đặc điểm cú pháp đặc biệt). Xu thế này được thể hiện qua các dấu hiệu:

- Xu thế giảm câu và các mệnh đề theo hướng bảo toàn vị ngữ của câu và các thành phần của mệnh đề có liên quan. Theo L.X.Vưgotxki, tính chất vị ngữ đơn thuần tuyệt đối là hình thức cú pháp cơ bản của ngôn ngữ bên trong. Tính chất vị ngữ này có cả trong ngôn ngữ bên ngoài. Biểu hiện rõ nhất trong ngôn ngữ thông báo. Đó là thông báo của những người cùng đi một tuyến đường, đang đợi tàu trong nhà ga. Trong văn cảnh này, câu nói phổ biến là: "Đến rồi", mà không ai trong số hành khách đi tàu nói một câu đầy đủ, ví dụ: "Tàu B, mà chúng ta đang đợi để đi đến một nơi nào đó, đang tới". L.X.Vưgotxki nhận thấy, hiện tượng rút gọn câu theo hướng bảo toàn vị ngữ xảy ra khi và chỉ khi các chủ thể giao tiếp đã biết rõ chủ ngữ của nó. (Trong trường hợp trên, các hành khách biết rõ họ đang đợi tàu B để đến nơi nào đó đã định, thông tin chưa biết chỉ là thời điểm xuất hiện của nó chứ không

phải là nó hay tàu khác). Hiện tượng rút gọn nêu trên, không phải là qui luật phổ biến cho mọi hình thái ngôn ngữ bên ngoài, mà chỉ xảy ra trong những trường hợp cụ thể với các điều kiện nhất định như đã biết. Nhưng đối với ngôn ngữ bên trong, đó là quy luật tuyệt đối. Bởi vì chủ ngữ của những nhận xét bên trong luôn luôn có sẵn trong các ý nghĩ, nó thường xuyên được ngầm hiểu, chủ thể biết rõ chủ đề cần đối thoại bên trong là cái gì. Trong ngôn ngữ bên trong, chủ thể không bao giờ cần phải gọi tên điều cần nói (tức là không cần với chủ ngữ). Điều đó dẫn đến sự thống trị của tính chất vị ngữ đơn thuần trong ngôn ngữ bên trong.

- Xu thế giảm âm thanh, giảm vai trò của kích thích vật lý của ngôn ngữ tới mức tối thiểu. L.X.Vưgotxki cũng nhận thấy hiện tượng này có trong ngôn ngữ bên ngoài, khi hai chủ thể có cùng một hướng suy nghĩ và theo kịp nhận. Cũng giống như trường hợp thống trị của vị ngữ, sự rút gọn đến mức tối đa vai trò của các kích thích âm thanh, thường thấy trong các hình thức tuyệt đối của ngôn ngữ bên trong. Khi dòng ý nghĩ của chủ thể chảy ra liên tục, nhờ có kích thích vật lý ban đầu. Với xu hướng này, L.X.Vưgotxki cho rằng, ngôn ngữ bên trong, theo đúng nghĩa của nó là ngôn ngữ không lời.

Thứ hai: tính trội của ý so với nghĩa của từ. Khi phân tích tâm lý về ngôn ngữ, tách ý và nghĩa của từ ta thấy rõ tính trội của ý so với nghĩa của nó. Các sự kiện tâm lý xuất hiện trong ý thức của chủ thể nhờ từ ngữ. Nó là cấu trúc phức tạp, cơ động, trong đó có các vùng có mức độ ổn định khác nhau. Nghĩa là một vùng của ý, tiếp nhận từ trong ngữ cảnh ngôn ngữ nhất định và được chính xác hoá. Nghĩa của từ không cố định. Trong văn cách này từ thể hiện một nghĩa, trong văn cảnh khác lại nhận một nghĩa khác, tuỳ theo ý chủ thể. Từ "thiên đàng" có thể hiểu (có ý) là nơi rất sung sướng, cũng như có thể ám chỉ cái chết. Như vậy, nghĩa của từ chỉ là một tiềm năng, được hiện thực hoá trong ngôn ngữ sống, nó chỉ là hòn đá trong toà nhà ý.

Thứ ba: xu hướng tích hợp mang tính chất thành ngữ. Đặc điểm này liên hệ trực tiếp với cấu trúc của ý trong ngôn ngữ bên trong. Thực chất ở đây là xu thế liên kết, kết hợp và hoà hợp giữa các từ trong ngôn ngữ. Xu thế này được thể hiện qua hai đặc trưng. Thứ nhất: sự kết dính, liên kết các từ tạo thành một từ, bằng cách rút gọn các âm tiết của các từ riêng, trong cấu trúc từ phức tạp, hoặc bằng cách biến đổi (biến cách, giống, số, v.v…) các từ. Theo L.X.Vưgotxki, sự kết dính ngữ âm có trong rất nhiều ngôn ngữ giao tiếp và có trong ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em. Xu hướng tích hợp thứ hai, là sự liên kết, hoà hợp giữa các ý trong ngôn ngữ. Ta đã biết, trong mỗi từ ý thường cơ động, phong phú hơn, rộng hơn so với nghĩa của nó. Vì thế quy luật liên kết các ý hoàn toàn khác so với quy luật liên kết nghĩa của từ. Ở đây, các ý thâm nhập vào nhau, ảnh hưởng lẫn nhau, sao cho ý trước được phản ánh trong ý sau hoặc làm biến dạng nó. Hiện tượng này rất phổ biến trong các tác phẩm nghệ thuật. Mỗi tên gọi thành ngữ, chứa đựng tất cả tính đa dạng của các ý trong tác phẩm và về phương diện này, nó tương đương với toàn bộ tác phẩm. Hiện tượng tên gọi trong ngôn ngữ giao tiếp cũng có trong ngôn ngữ bên trong. Trong ngôn ngữ bên trong, lúc nào ta cũng có thể bày tỏ mọi ý nghĩ, mọi cảm giác và cả mọi nhận định sâu sắc chỉ bằng một tên gọi.

Như vậy, đặc điểm ngôn ngữ: xu hướng vị ngữ và giảm bớt khía cạnh vật lý của ngôn ngữ, sự chiếm ưu thế của ý đối với nghĩa, sự kết dính các đơn vị ngữ nghĩa và sự hoà trộn ý vào ngôn ngữ có tính chất thành ngữ, có cả trong ngôn ngữ bên trong và có trong ngôn ngữ tự kỷ, trong ngôn ngữ giao tiếp (ngôn ngữ ngoài) của trẻ em. Điều này dẫn L.X.Vưgotxki khẳng định nguồn gốc của ngôn ngữ trong là từ ngôn ngữ tự kỷ và ngôn ngữ bên ngoài. Con đường đi của nó tất yếu là: ngôn ngữ ngoài ngôn ngữ tự kỷ trung tâm ngôn ngữ bên trong.

Cơ chế chuyển vào trong nêu trên của ngôn ngữ do L.X.Vưgotxki xác lập ngược so với cơ chế của G.Piaget. Theo G.Piaget, ngôn ngữ bên trong là ngôn ngữ tự thân của trẻ em, nó được trải qua thời

kỳ tự kỷ trung tâm, sau đó chuyển thành ngôn ngữ bên ngoài được xã hội hoá (có tính chất xã hội). Mô hình khái quát như sau: Ngôn ngữ tự thân ngôn ngữ tự kỷ trung tâm ngôn ngữ bên ngoài. Trước mắt chúng ta là hai sơ đồ chuyển hoá. Sơ đồ nào tiếp cận chân lý hơn? Điều này tuỳ thuộc vào sự giải thích chiều hướng của chức năng nghiên cứu và cấu trúc ngôn ngữ tự kỷ trung tâm.

Mặc dù không có định nghĩa chính thức nào, nhưng cả G.Piagiê và L.X.Vưgotxki đều thống nhất cho rằng ngôn ngữ tự kỉ trung tâm xuất hiện ở trẻ em lứa tuổi 4 - 6, với những đặc điểm nổi bật sau:

1. Ngôn ngữ tự kỷ là ngôn ngữ độc thoại mang tính chất tập thể, nó được biểu hiện trong tập thể trẻ em. Khi có mặt các em khác cùng tham gia hoạt động đó, nó không biểu hiện khi trẻ em còn lại một mình.

2. Sự độc thoại tập thể trên được đi kèm với ảo tưởng hiểu biết: trẻ đang nói chuyện tin rằng người xung quanh hiểu được những câu nói tự kỷ mà chúng đưa ra không hướng vào ai.

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

Ngoài những điểm chung trên, các điểm còn lại, giữa G.Piaget và L.X.Vưgotxki thường khác nhau:

TT	Tham số so sánh	Quan điểm của G.Piaget	Quan điểm của L.X.Vưgotxki
1.	Chức năng tâm lý	Đi kèm theo hoạt động tự kỷ	Chuyển chức năng tâm lý bên ngoài thành chức năng tâm lý bên trong
2.	Nguồn gốc	Từ ngôn ngữ tự thân	Từ ngôn ngữ xã hội
3.	Hướng phát triển	Hướng ra ngôn ngữ xã hội	Hướng vào ngôn ngữ bên trong
4.	Mức phát triển	Giảm dần khi trẻ lớn	Tăng dần theo mức độ phát triển ngôn ngữ trẻ em
5.	Tính chất xã hội hoá	Xã hội hoá dần dần	Cá nhân hoá dần dần

Như vậy, theo L.X.Vưgotxki, ngôn ngữ tự kỷ là ngôn ngữ bên ngoài, nếu xét theo chức năng tâm lý và là ngôn ngữ bên ngoài, nếu xét theo cấu trúc của nó. Số phận phát triển là chuyển vào ngôn ngữ bên trong. Nói cách khác, ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em là hình thức đặc biệt đã được tách ra trong quan hệ chức năng và cấu trúc, nhưng trong cách biểu hiện, nó chưa được tách ra một cách triệt để khỏi ngôn ngữ xã hội. Đồng thời, với tư cách là ngôn ngữ tự kỷ, tức là một dạng ngôn ngữ đặc biệt, độc lập nhưng chưa trọn vẹn vì nó chưa được nhận thức như là ngôn ngữ bên trong và chưa được tách ra từ

ngôn ngữ cho người khác. Như vậy, cả khía cạnh khách quan lẫn chủ quan ngôn ngữ tự kỷ là ngôn ngữ hỗn hợp, là quá độ từ ngôn ngữ bên ngoài, cho người khác, thành ngôn ngữ bên trong, cho mình.

Quan hệ giữa ý và nghĩa của từ trong sự phát triển tư duy ngôn ngữ ở trẻ em

Vấn đề ý tâm lý và Nghĩa khách quan có vị trí đặc biệt và mang tính đa diện. Một mặt, nó giải thích cơ chế nội tâm hoá và ngoại tâm hoá của tư duy và từ ngữ trong sự phát triển tư duy ngôn ngữ. Mặt khác, chứng minh luận điểm có tính cương lĩnh được L.X.Vưgotxki xác định ngay từ đầu sự nghiệp của mình: ý thức là cấu trúc tâm lý của hành vi và có thể nghiên cứu được nó bằng phương pháp khách quan. Cuối cùng, vấn đề nghĩa và ý cung cấp dẫn chứng tâm lý luận điểm triết học của C.Mác về sự hình thành ý thức cá nhân từ yếu tố vật chất, thực tiễn, có tính xã hội ở bên ngoài.

L.X.Vưgotxki cho rằng phát hiện cơ bản trong nghiên cứu lịch sử hình thành tư duy và ngôn ngữ trẻ em của mình là phát hiện nghĩa của từ có sự phát triển. Nghĩa của từ không cố định mà thay đổi trong quá trình phát triển của trẻ em, trong các hình thức vận hành khác nhau của ý nghĩ. Như vậy, sự thay đổi nghĩa dẫn đến sự thay đổi quan hệ giữa nó với ý nghĩ và từ ngữ.

Trong quan hệ giữa nghĩa và từ, L.X.Vưgotxki nêu ra hai sự kiện. Thứ nhất: về phương diện ngữ âm, ở trẻ em phát triển từ một từ đến liên kết hai, ba từ, rồi sau đó đến câu đơn câu phức tạp một dãy câu mạch lạc. Về phương diện nghĩa, thì từ đầu tiên của trẻ là một câu - câu một từ, sau đó mới chuyển sang làm chủ các bộ phận, làm chủ nghĩa của các từ riêng biệt, chia ý nghĩ liền mạch được thể hiện trong câu. Một từ thành dãy các nghĩa riêng biệt có liên quan với nhau. (Đối với đứa trẻ mới biết nói, nếu nó muốn gọi mẹ đến với nó, thì khi nó gọi từ Mẹ, điều đó cũng có nghĩa là mẹ ơi, mẹ lại đây với con. Lớn thêm chút nữa, đứa trẻ có thể gọi: mẹ lại đây. Khi đã có vốn ngôn ngữ cơ bản, trẻ em có thể nói cả câu trọn vẹn như trên. Ở mức trình độ, đối với trẻ, mỗi từ trong câu đã có một nghĩa riêng). Như vậy, trong quá trình phát triển, lĩnh vực ngữ âm ngược với lĩnh vực ngữ nghĩa của nó. Thứ hai: sự không phù hợp (trùng khớp) giữa ngữ âm và nghĩa trong quá trình phát triển. Thông thường, trẻ em nắm cấu trúc ngữ pháp nhanh hơn, chủ động hơn so với việc hiểu lôgic nghĩa của nó. Theo L.X.Vưgotxki, ở đây có sự chuyển động, vận động từ cú pháp ngữ nghĩa đến cú pháp ngữ âm.

Trong quan hệ giữa nghĩa, từ và ý nghĩ cũng diễn ra theo xu hướng vận động và phát triển. Do sự phong phú và cơ động của ý so với nghĩa của từ, nên trong ngôn ngữ ngoài thường dẫn đến hiện tượng ý chủ quan làm thay đổi nghĩa của từ đó. Hay nói cách khác ý của từ bị mất trong khi nghĩa vẫn còn. Ta vẫn thấy hiện tượng này trong các câu "cửa miệng" như "anh có khoẻ không", "anh sống thế nào", "tốt quá" v.v…

Quá trình vận động từ ý nghĩ tới ngôn ngữ bên ngoài và từ nghĩa đến ý nghĩ bên trong diễn ra theo hai chiều ngược nhau. Nếu ngôn ngữ bên ngoài là quá trình đưa ý nghĩ vào từ ngữ, vật chất hoá, khách quan hoá ý nghĩ thì quá trình đi từ ngôn ngữ ngoài đến ý nghĩ diễn ra theo hướng ngược lại - đi từ ngoài vào trong, quá trình làm biến mất ngôn ngữ vào trong ý nghĩ. Nếu ý được hiện thân trong từ ngữ ở ngôn ngữ bên ngoài thì từ bị chết trong ngôn ngữ bên trong, làm phát sinh ý. Về cơ bản, ngôn ngữ bên trong là tư duy thuần tuý bằng nghĩa. Ở đây xuất hiện vai trò trung gian của nghĩa. Trong thực tiễn, ý nghĩ và từ thường vận động không trùng khớp một cách tuyến tính. Vì vậy, nhiều khi ý không ăn nhập với từ dẫn đến hiện tượng "bí từ" trong lúc diễn đạt ý ra bên ngoài: ý thì dồi dào còn từ thì nghèo nàn. Nguyên nhân là do ý nghĩ và từ có cấu trúc diễn biến riêng. Ý nghĩ của chủ thể về một cái gì đó luôn luôn là một cái trọn vẹn, tổng thể, cơ động, linh hoạt. Nhưng từ lại là cái xác định, chặt chẽ. Chẳng hạn, tôi muốn thông báo ý nghĩ của tôi về em bé mặc quần xanh, đi giày, chạy trên hè phố.v.v… thì tôi không nhìn thấy một cách riêng rẽ em bé, quần áo, máu sắc, giày dép v.v… Tôi nhìn đồng thời tất cả những cái đó trong hành động ý nghĩ thống nhất. Nhưng trong ngôn ngữ thông báo, tôi phải chia

những điều đó thành các từ riêng biệt. Có thể so sánh ý nghĩ như đám mây đen mang mưa, làm đổ ra cơn mưa từ ngữ. Vì vậy, quá trình chuyển ý sang từ là sự phân chia ý nghĩ và tái tạo nó trong từ, quá trình gián tiếp thông qua nghĩa của nó. Nói cách khác, quá trình chuyển ý nghĩ ra bên ngoài, mang tính giao tiếp được thực hiện gián tiếp, lúc đầu qua nghĩa rồi sau đó qua từ. Tuy nhiên giữa ý và nghĩa không trùng nhau nên không bao giờ ý nghĩ lại tương đương trực tiếp với nghĩa của từ. Điều đó có nghĩa là phải thông qua nghĩa của từ để diễn đạt ý và cũng thông qua nó để hiểu ý của người khác.

Tất nhiên, trong giao tiếp, không chỉ dừng lại ở mức hiểu nghĩa từ của người đối thoại, nhưng cũng không thể dừng lại ở ý của họ qua nghĩa đó. Nếu phân tích triệt để bình diện bên trong của tư duy ngôn ngữ, thì theo L.X.Vưgotxki, ý chưa phải là điểm tận cùng của toàn bộ quá trình. Ý không phải được sinh ra từ ý nghĩ khác, mà từ lĩnh vực động cơ của ý thức. Đằng sau ý nghĩ là xu hướng, cảm xúc nhu cầu, ý chí. Nếu ví ý nghĩ như đám mây đen làm đổ cơn mưa từ ngữ thì cũng có thể coi động cơ của ý nghĩ như cơn gió làm mây chuyển động. Quá trình chuyển động từ ý nghĩ đến lời nói có thể diễn ra như sau: Động cơ ý nghĩ ngôn ngữ bên trong ý nghĩa ngôn ngữ bên. Sự hiểu biết thực sự và đầy đủ ý nghĩ của người khác khi và chỉ khi chúng ta phát hiện ra nguyên nhân xúc cảm - ý chí đích thực của nó. Trong quá trình nhận thức ngôn ngữ của người khác, thì chỉ có một số nghĩa của từ là không hiểu chứ không phải là không hiểu ý nghĩ của người đối thoại. Nhưng nếu chỉ hiểu ý nghĩ mà không hiểu động cơ của nó, thì đó là sự hiểu không đầy đủ. Trong quá trình phân tích tâm lý bất kì câu nói nào, ta chỉ đi đến cùng khi phát hiện được chính bình diện bên trong bị che lấp bởi các tư duy ngôn ngữ - phát hiện ra động cơ của nó.

Trên đây, là quan điểm của L.X.Vưgotxki về sự chuyển hoá từ ngôn ngữ bên ngoài có tính chất xã hội thành ngôn ngữ bên trong có tính chất cá nhân, thông qua khâu trung gian là ngôn ngữ tự kỷ của trẻ em.

Lôgíc của quá trình chuyển vào trong của ngôn ngữ làm bộc lộ bản chất của vấn đề nội tâm hoá. Ở đây ta thấy có sự ngược nhau giữa G.Piaget và L.X.Vưgotxki.

J.Piaget và trường phái tâm lý - xã hội học Pháp thường coi nội tâm hoá là sự xâm nhập, tiêm nhiễm của ý thức xã hội vào ý thức cá nhân, phi xã hội, có sẵn ngay từ đầu. Đối với J.Piaget, sự phát triển tư duy, ngôn ngữ trẻ em là quá trình dần dần xã hội hoá các thành tố tự ngã sâu kín bên trong. Lúc đầu là tư duy tự kỷ, ngoài ngôn ngữ, sau đó là ngôn ngữ tự kỷ trung tâm và cuối cùng được xã hội hoá thành ngôn ngữ xã hội và tư duy ngôn ngữ. Đối với L.X.Vưgotxki, vấn đề cần phải được đặt ngược lại, ý thức cá nhân chỉ được hình thành trong quá trình nhập tâm. Không tồn tại ý thức cá nhân hay ý thức xã hội ngay từ đầu trong đứa trẻ, xét về phương diện cá nhân. Lúc đầu là tư duy, ngôn ngữ bên ngoài, có tính chất xã hội, sau đó (thông qua hoạt động và ý thức xã hội) chuyển thành ngôn ngữ tự kỉ trung tâm, cuối cùng là tư duy, ngôn ngữ bên trong của mỗi cá nhân. Ở đây có sự khác biệt về nguyên tắc giữa J.Piaget và L.X.Vưgotxki. Một bên nội tâm hoá được hiểu là sự thích ứng xã hội của cá nhân, làm thay đổi cái vốn có của cá nhân theo xã hội, còn bên kia là mỗi cá nhân hình thành ngay từ đầu cho chính mình cái xã hội. Trong quá trình này, không có sự tách rời và tác động lẫn nhau giữa "cái tự nhiên" và "cái xã hội" như vẫn thấy trong quan niệm của J.Piaget và nhiều nhà tâm lý học khác. Chính sự khác biệt nêu trên đã dẫn đến cách hiểu khác nhau về sự phát triển tâm lý trẻ em và vai trò của dạy học đối với sự phát triển đó.

Created by AM Word2CHM

4.2.5. Sự phát triển khái niệm khoa học và khái niệm thông thường ở trẻ em

Trong công trình nghiên cứu "Sự phát triển khái niệm khoa học ở trẻ em" (1934), L.X.Vưgotxki đã đi đến kết luận về khái niệm khoa học và khái niệm thông thường (khái niệm sinh hoạt); vạch ra con đường hình thành chúng. Có thể tóm tắt như sau:

1. Nếu quy ước các tính chất sớm chín muồi và đơn giản hơn là các tính chất cấp thấp, còn các tính chất phát triển muộn, phức tạp hơn, có liên quan tới tính có ý thức và tính có chủ định của khái niệm là các tính chất cấp cao, thì khái niệm thông thường của trẻ phát triển từ dưới lên trên, từ các tính chất đơn giản đến phức tạp hơn, còn khái niệm khoa học phát triển từ trên xuống dưới, từ các tính chất phức tạp, cấp cao đến các tính chất đơn giản, cấp thấp.

2. Sự phát triển của khái niệm thông thường và khái niệm khoa học giống như phát triển của tiếng mẹ đẻ so với việc học tiếng nước ngoài. Ở đây, về nguyên tắc là khác nhau, nhưng chúng có quan hệ hỗ trợ nhau.

3. Trong hợp tác xã hội với người lớn (giáo viên) trẻ em làm được nhiều việc hơn khi làm việc độc lập.

4. Quá trình hình thành và phát triển các khái niệm khoa học ở trẻ em *Về đại thể*, trải qua 3 cấp độ:

Cấp độ một: (các em nhỏ trước tuổi học) là cấp độ hỗn độn lộn xộn. Đối với trẻ em, từ ngữ chưa có vai trò đáng kể. Các em nhóm hình khối theo dấu hiệu ngẫu nhiên do tri giác bên ngoài. Sự liên kết dựa trên ấn tượng ngẫu nhiên, không bền vững.

Cấp độ hai: Cấp độ tổ hợp. Sự khái quát tổ hợp bằng một số hình thức khác nhau. Điểm chung của các khái quát tổ hợp này là trẻ nhóm các đối tượng dựa vào kinh nghiệm cảm tính trực tiếp và các đối tượng có các liên hệ có thực với nhau. Ở đây nghĩa của từ được hiểu là tên gọi giống nhau của các đối tượng được liên kết với nhau trong tổ hợp hay nhóm. Điều cốt yếu trong việc tổ hợp là cơ sở để xây dựng nó không phải là liên hệ lôgíc trừu tượng mà là các liên hệ cụ thể, có thực giữa các phần tử. Bất cứ mối liên hệ nào thực sự tồn tại thì cũng có thể dẫn tới việc đưa phần tử nào đó vào tổ hợp.

Trong cấp độ tư duy tổ hợp có hai pha: Pha thứ nhất (có tính ổn định và kéo dài) là tổ hợp khái quát dựa trên kinh nghiệm cụ thể, trực quan và thực tiễn của trẻ. L.X.Vưgotxki gọi pha tổ hợp này là giả khái niệm. Pha thứ hai, quá trình tổ hợp của trẻ dựa trên sự lựa chọn một nhóm đối tượng đã được khái quát, liên kết theo một dấu hiệu chung. Tuy nhiên, các dấu hiệu này thực ra vẫn là bề ngoài. L.X.Vưgotxki gọi pha này là khái niệm tiềm tàng (khái niệm trong khả năng).

Cấp độ ba: cấp độ khái niệm, nó được xuất hiện khi một loạt dấu hiệu được trừu tượng hoá, được tổng hợp. Ở đây, vai trò quyết định trong việc hình thành khái niệm trừu tượng thực sự thuộc về từ ngữ.

Từ những hình ảnh và các mối liên hệ rời rạc, đến tư duy tổ hợp giả khái niệm, từ khái niệm

tiềm tàng trên cơ sở sử dụng từ ngữ làm phương tiện, xuất hiện cấu trúc đặc thù của sự trừu tượng tổng hợp. Đó chính là con đường hình thành khái niệm khoa học ở trẻ em.

4. Mối quan hệ giữa hai con đường đối lập (khái niệm thông thường và khái niệm khoa học) có bản chất là mối liên hệ giữa vùng phát triển gần nhất với trình độ phát triển hiện thời trong trí tuệ trẻ em. Tính có chủ định và tính có ý thức là tính chất chưa phát triển đầy đủ của khái niệm thông thường, đang nằm trong vùng phát triển gần nhất, tức là đang được bộc lộ và trở thành hiện thực trong quá trình hợp tác với người lớn. Sự phát triển khái niệm khoa học, đòi hỏi một trình độ ngẫu hứng, mà ở đó trong vùng phát triển gần nhất xuất hiện tính có ý thức và tính có chủ định. Các khái niệm khoa học cải tổ và nâng các khái niệm chung thường lên cấp cao, tạo ra vùng phát triển gần nhất của chúng: cái mà trẻ hôm nay biết làm trong quá trình hợp tác thì ngày mai có thể thực hiện một cách độc lập.

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

Trình độ hiện đại và vùng phát triển gần nhất trong quá trình phát triển của trẻ em. Quan hệ của chúng với dạy học.

Từ tất cả những sự kiện của L.X.Vưgotxki về sự phát triển trẻ em đã dẫn ông đến phân biệt trình độ hiện tại và vùng phát triển gần nhất trong quá trình phát triển của trẻ; đến khẳng định phương hướng chuẩn đoán sự phát triển và vai trò của dạy học nhằm thúc đẩy tối đa sự phát triển đó: dạy học phát triển. Những vấn đề mà theo ông, có ý nghĩa thực tiễn to lớn.

L.X.Vưgotxki cho rằng, trong suốt quá trình phát triển của trẻ thường xuyên diễn ra hai trình độ: hiện tại và vùng phát triển gần nhất. Trình độ hiện tại là trình độ mà ở đó các chức năng tâm lý đã đạt tới độ chín muồi còn vùng phát triển gần trong đó các chức năng tâm lý đang trưởng thành nhưng chưa chín. Về phương diện thực tiễn, trình độ hiện tại biểu hiện qua tình huống tự trẻ em độc lập giải quyết nhiệm vụ không cần bất kì sự giúp đỡ nào từ bên ngoài, còn trình độ phát triển gần nhất được thể hiện trong tình huống trẻ hoàn thành nhiệm vụ khi có sự hợp tác, giúp đỡ của người khác, còn nếu tự mình, thì đứa trẻ sẽ không thực hiện được. Như vậy, hai trình độ phát triển của trẻ, thể hiện hai mức độ chín muồi của các chức năng tâm lý ở các thời điểm khác nhau. Đồng thời chúng luôn vận động, vùng phát triển gần hôm nay thì ngày mai sẽ trở thành trình độ hiện tại và xuất hiện vùng phát triển gần mới.

Việc phát hiện ra các mức độ phát triển, trước hết liên quan tới sự chuẩn đoán tâm lý và tác động của dạy học.

Hai cấp độ chẩn đoán: đo lường và chẩn đoán phát triển

L.X.Vưgotxki phân biệt đo lường và chẩn đoán phát triển. Đo lường là nghiên cứu triệu chứng, giống như người bác sĩ, thông qua triệu chứng phát hiện ra bệnh lý, nhà sư phạm thông qua đo lường phát hiện ra một trình độ phát triển nào đó của trẻ em tại một thời điểm nào đó. Chẩn đoán phát triển mang ý nghĩa khác, nó bao gồm việc nghiên cứu sâu sắc và rộng rãi toàn bộ quá trình (con đường) phát triển của trẻ em qua các thời kì, giai đoạn, pha với đầy đủ các đặc điểm, động thái và tính đa dạng của nó, kể cả kiểu phát triển bình thường và bất bình thường. Như vậy, đo lường triệu chứng chỉ là trường hợp riêng, cụ thể của chẩn đoán phát triển.

L.X.Vưgotxki cho rằng, các phương pháp nghiên cứu chẩn đoán hiện thời mới chủ yếu tập trung vào tìm hiểu khả năng độc lập giải quyết bài tập của trẻ em, tức là mới chỉ nhằm vào nhiệm vụ phát hiện trình độ hiện thời. Vì thế nó mới chỉ cho ta biết sự phát triển trong quá khứ và kết quả của sự phát triển trong hiện tại. Việc đo lường này là cần nhưng chưa đủ. Giống như người làm vườn không chỉ căn cứ số quả chín trên cây để xác định sản lượng mà còn phải dựa vào tình trạng quả chưa và sắp

chín. Nhà tâm lý học, nếu chỉ giới hạn ở việc xác định cái đã chín muồi mà không tính đến cái đang hình thành và phát triển thì sẽ không xác định được đầy đủ sự phát triển của trẻ. Nói cách khác, nhà nghiên cứu không chỉ hướng vào phát hiện trình độ hiện thời mà còn phải phát hiện ra vùng phát triển gần nhất thông qua sự hợp tác giữa trẻ em với nhà nghiên cứu trong quá trình các em giải quyết nhiệm vụ. Nghĩa là, khi làm rõ khả năng của trẻ trong tình huống có sự hợp tác, chúng ta sẽ xác định được các chức năng tâm lý đang chín muồi mà trong thời gian gần nhất sẽ phải đạt tới trình độ hiện tại. Theo L.X.Vưgotxki, nguyên tắc hợp tác nhằm phát hiện vùng phát triển gần nhất cho phép trực tiếp nghiên cứu cái đã quy định sự chín muồi về tâm lý, trí tuệ và điều kiện để chúng được hoàn thiện trong tương lai. Điều này có giá trị thực tiễn to lớn trong dạy học phát triển. Ông cho rằng, mọi ý đồ dạy học tách rời sự phát triển, coi hai yếu tố này độc lập với nhau, hoặc cho rằng dạy học trùng khớp với sự phát triển, đều dẫn đến sai lầm, làm hạn chế vai trò của dạy học. Nếu hiểu đúng đắn vấn đề thì dạy học và phát triển phải thường xuyên có quan hệ hữu cơ với nhau, nhưng dạy học không phải là yếu tố đi sau sự phát triển, là điều kiện để bộc lộ nó. Ngược lại, quá trình phát triển không trùng khớp với dạy học, dạy học không đi sau nó mà đi trước nó, quá trình phát triển phải đi liền sau quá trình dạy học, tạo ra vùng phát triển gần nhất. Chỉ có cách dạy học đi trước sự phát triển mới thực sự kéo theo sự phát triển, định hướng và thúc đẩy nó. Dĩ nhiên trong thực tiễn phải lưu ý dạy học không được đi trước quá xa so với sự phát triển, càng không được đi sau nó. Dạy học và phát triển phải cận kề nhau. Đồng thời phải quán triệt tư tưởng dạy học là sự hợp tác giữa người dạy và người học. Hoạt động dạy và hoạt động học là hoạt động hợp tác giữa thầy giáo và học sinh. Chỉ có như vậy dạy học mới đạt hiệu quả tối ưu đối với sự phát triển của trẻ em.

Việc đưa khái niệm "vùng phát triển gần nhất" là công lao to lớn của L.X.Vưgotxki đối với tâm lý học và giáo dục học, tạo cơ sở khoa học vững chắc cho dạy học tương tác và dạy học phát triển, các phương hướng tích cực trong lĩnh vực dạy học thế kỷ.

Created by AM Word2CHM

4.2.6. Vấn đề lứa tuổi trong sự phát triển của trẻ em

Về phương diện nào đó, có thể coi tâm lý học lứa tuổi là sự cụ thể hoá vấn đề phát sinh, phát triển các chức năng tâm lý cấp cao của L.X.Vưgotxki vào lĩnh vực chuyên ngành. Các thành tựu lý luận của tâm lý học đại cương được ông sử dụng như là công cụ để ông giải quyết toàn bộ vấn đề phát triển trẻ em. Dưới đây là quan điểm của L.X.Vưgotxki về phân chia giai đoạn lứa tuổi, về động thái, cấu trúc và qui luật phát triển nhân cách trẻ em.

Phân chia giai đoạn lứa tuổi.

Tiêu chuẩn phân chia giai đoạn phát triển tâm lý trẻ em: sự hình thành cấu trúc tâm lý mới và động thái của sự phát triển.

Trong tâm lý học đương thời, L.X.Vưgotxki nhận thấy có nhiều cách phân chia các giai đoạn phát triển của trẻ em.

Theo L.X.Vưgotxki, tất cả các học thuyết hiện có về sự phát hiện trẻ em đều thuộc một trong hai quan điểm chủ yếu: quan điểm thứ nhất cho rằng sự phát triển chung quy lại chỉ là sự thực hiện, biến đổi, và phối hợp các tư chất. Ở đây không có cái mới mà chỉ là mở rộng và nhóm những yếu tố đã có ngay từ đầu; quan điểm khác coi sự phát triển là quá trình tự vận động không ngừng, mà đặc trưng của nó là liên tục xuất hiện và tạo thành cái mới, cái không có trong giai đoạn trước. Quan điểm này đã phản ánh được bản chất của sự phát triển.

Những cấu trúc mới đó chính là một dạng cấu tạo mới của nhân cách và hoạt động của nó. Đó là những biến đổi tâm lý và xã hội, xuất hiện lần đầu tiên ở một độ tuổi nhất định, quy định ý thức của trẻ, quy định quan hệ của nó với môi trường, sự sống, bên trong và bên ngoài của nó, quy định toàn bộ quá trình phát triển của trẻ trong từng giai đoạn cụ thể. Động thái phát triển của sự phát triển là sự vận động từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Chỉ cần bằng các phương pháp kinh nghiệm, chúng ta cũng biết rằng sự thay đổi lứa tuổi diễn ra không đều, có thời kì rất nhanh, mạnh mẽ, song cũng có thời kì chậm, thụt lùi. L.X.Vưgotxki tán thành quan niệm của Blonxky, phân chia thời gian phát triển của trẻ thành những thời kì có tốc độ, nhịp độ biến đổi khác nhau, gọi là các thời kỳ, giai đoạn hoặc các pha. Ranh giới phân định chúng là các cuộc khủng hoảng lứa tuổi.

Theo L.X.Vưgotxki, khủng hoảng tâm lý là những giai đoạn ngắn của sự phát triển. Trong đó thường diễn ra sự biến đổi với tốc độ và nhịp độ rất nhanh, rất mạnh, tạo ra các bước ngoặt trong nhân cách trẻ em, làm thay đổi hoàn toàn những nét cơ bản trong nhân cách. Khủng hoảng giống như các sự kiện cách mạng, ảnh hưởng rất lớn tới chiều hướng, tốc độ và nhịp độ phát triển trẻ em trong các thời kỳ khác nhau. L.X.Vưgotxki cho rằng có ít nhất ba đặc điểm của khủng hoảng phát triển. Thứ nhất: khó xác định về thời điểm xuất phát và kết thúc, nhưng đều có điểm cực đại, mà ở đó diễn ra căng thẳng tột độ của trẻ. Thứ hai: trong giai đoạn này trẻ rất khó tiếp xúc, rất khó giáo dục. Trong thời kỳ học phổ thông, trẻ em lâm vào giai đoạn khủng hoảng thường giảm thành tích học tập, ít lý thú với công việc, cuộc sống nội tâm thường dằn vặt v.v… Đặc điểm thứ ba là xu thế thụt lùi, tạm dừng sự phát triển.

L.N.Tonxtoi gọi một cách hình ảnh khủng hoảng là hoang mạc của tuổi thiếu niên. Căn cứ vào cấu trúc tâm lý mới được hình thành và các giai đoạn chuyển tiếp, L.X.Vưgotxki đã phân chia các giai đoạn lứa tuổi như sau:

Khủng hoảng sơ sinh - Tuổi ẵm ngửa (2 tháng - 1 năm).

Khủng hoảng 1 tuổi - Tuổi ấu thơ (1 - 3 năm).

Khủng hoảng 3 tuổi - Trước tuổi học (3 - 7 tuổi).

Khủng hoảng 7 tuổi - Tuổi học sinh (8 - 12 tuổi.

Khủng hoảng 13 tuổi - Tuổi dậy thì (14-18 tuổi).

Khủng hoảng tuổi 17 - Tuổi trưởng thành.

Cấu trúc lứa tuổi, động lực của sự phát triển lứa tuổi

L.X.Vưgotxki cho rằng, mỗi lứa tuổi là một cấu thành trọn vẹn, cơ động, quyết định vai trò và sự phát triển của các yếu tố thành phần. Trong mỗi thời kỳ lứa tuổi, sự phát triển diễn ra không phải theo con đường thay đổi các yếu tố riêng biệt của nhân cách, qua đó làm thay đổi nhân cách chung. Nhân cách trẻ em thay đổi như một tổng thể bên trong và các quy luật thay đổi của tổng thể quy định sự vận động của các bộ phận. Kết quả là trong mỗi lứa tuổi có một cấu trúc mới đóng vai trò trung tâm tạo ra tuyến phát triển trung tâm trong lứa tuổi đó. Xung quanh yếu tố trung tâm này có các tuyến phát triển phụ. Dĩ nhiên hai tuyến trung tâm và phụ sẽ chuyển hoá cho nhau trong các giai đoạn lứa tuổi khác nhau.

Yếu tố quy định sự phát triển các cấu trúc tâm lý lứa tuổi chính là quan hệ đặc thù, độc đáo giữa trẻ em và hiện thực bao quanh nó, trước hết là quan hệ xã hội. Ông gọi quan hệ đó là tình huống xã hội của sự phát triển trong độ tuổi đó: Tình huống này là điểm xuất phát cho mọi thay đổi các cấu trúc của cả độ tuổi, quy định hình thức và con đường hình thành thuộc tính nhân cách mới, con đường mà qua đó cái xã hội trở thành cái cá nhân. Nó chính là nguồn gốc hay cội nguồn phát sinh các cấu trúc mới, đóng vai trò trung tâm của sự phát triển. Vì vậy, nghiên cứu sự phát triển trẻ em, trước hết phải làm sáng tỏ tình huống xã hội của sự phát triển đó. Những cấu thành mới này khi được hình thành trong các tình huống xã hội xác định, một mặt làm thay đổi cấu trúc nhân cách, biến nó thành đứa trẻ khác, mặt khác tác động lại điều kiện xã hội, tạo ra tồn tại xã hội khác so với độ tuổi trước đó. Tình huống xã hội của sự phát triển trước đây bị tan rã tuỳ theo mức độ phát triển của trẻ và tương ứng với sự phát triển mới. Từ đó hình thành tình huống xã hội xuất phát cho độ tuổi tiếp theo. Như vậy, theo L.X.Vưgotxki, động lực cho sự phát triển chính là sự phủ định, phá vỡ cơ sở phát triển của cả độ tuổi, tức là phá vỡ, phủ định tình huống xã hội của sự phát triển, thiết lập cơ sở mới, cao hơn.

Ba quy luật phát triển của trẻ em.

Quy luật cơ bản đầu tiên chính là quy luật về sự phát triển và cấu trúc lại của các chức năng tâm lý cấp cao. Đây chính là hạt nhân của sự phát triển nhân cách. Quy luật này có thể được phát biểu như sau: Quy luật chuyển từ các hình thức và phương pháp hành vi trực tiếp, tự nhiên sang các chức năng tâm lý gián tiếp, nhân tạo trong quá trình phát triển văn hoá. Cần nhấn mạnh rằng quy luật này tương ứng với quy luật phát triển lịch sử của hành vi người. Một quá trình không phải là sự lĩnh hội các chức năng tâm - sinh lý tự nhiên mà là sự kết hợp của các chức năng tâm lý đơn giản, cải tổ lại chúng trên cơ sở dựa vào công cụ ký hiệu ngôn ngữ hay hệ thống ký hiệu nào đó. Toàn bộ quá trình phát triển lịch sử của hành vi thể hiện ở sự hoàn thiện thường xuyên các phương tiện đó, ở việc tạo ra các hình thức mới, các biện pháp mới để làm chủ các thao tác tâm lý cá nhân.

Quy luật thứ hai: các chức năng tâm lý cấp cao xuất hiện từ các hình thức hành vi xã hội mang tính tập thể. Sự phát triển hành vi văn hoá có liên quan chặt chẽ với sự phát triển lịch sử, xã hội. Từ đây dẫn đến quy luật phản ánh đặc trưng quan hệ cá nhân và xã hội. Các hình thức hành vi xã hội mang tính tập thể trong quá trình phát triển đã trở thành phương tiện thích ứng của cá nhân, các dạng hành vi và tư duy cá nhân. Những gì hiện tại được kết hợp trong mỗi cá nhân và là một cấu trúc trọn vẹn của các chức năng tâm lý cấp cao phức tạp bên trong trong lịch sử phát triển, chưa bao giờ được hình thành từ các quá trình riêng lẻ, biệt lập giữa cá thể người với người riêng biệt.

Quy luật thứ ba: Quy luật phát sinh xã hội của các dạng hành vi cấp cao. Quy luật này đã được L.X.Vưgotxki phát biểu nhiều lần: Bất kỳ chức năng nào trong sự phát triển văn hoá của trẻ đều xuất hiện hai lần, ở hai bình diện - lúc đầu ở bình diện xã hội, sau đó ở bình diện tâm lý, lúc đầu như một phạm trù mang tính tập thể, phạm trù tâm lý bên ngoài, sau đó như là một phương tiện của hành vi cá nhân, một phạm trù tâm lý bên trong. Đây là quy luật chung cho tất cả chức năng tâm lý cấp cao.

Như vậy, các quy luật hình thành và phát triển trẻ em cũng chính là quy luật hình thành chức năng tâm lý cấp cao. Các cấu trúc này là dấu ấn của các quan hệ xã hội, mang tính tập thể giữa mọi người. Thực chất những cấu trúc này không phải là cái gì khác mà là quan hệ bên trong của trật tự xã hội được đưa vào nhân cách, tạo ra cơ sở cấu trúc xã hội của nhân cách con người. Từ góc độ này có thể coi bản chất tâm lý con người là tập hợp các quan hệ xã hội được chuyển vào bên trong trở thành chức năng tâm lý nhân cách.

Các qui luật nêu trên phản ánh quá trình chuyển hoá từ các quan hệ xã hội từ ngoài vào trong vì vậy có thể gọi chung các qui luật đó là qui luật chuyển các chức năng tâm lý bên ngoài vào bên trong trong quá trình phát triển của trẻ em.

Trên đây là một số nội dung của học thuyết lịch sử văn hoá của sự phát triển tâm lý trẻ em của L.X.Vưgotxki. Ngoài những nội dung trên, L.X.Vưgotxki còn có nhiều công trình nghiên cứu về trẻ khuyết tật.

Sự nghiệp khoa học của L.X.Vưgotxki thật ngắn ngủi. Ông chưa có thời gian hệ thống hoá các quan điểm, kết quả nghiên cứu của mình, nhưng ông đã kịp để lại cho tâm lý học thế giới thuyết lịch sử văn hoá về sự phát triển các chức năng tâm lý người.

Thuyết lịch sử văn hoá đã đề xuất và làm sáng tỏ những vấn đề cơ bản của tâm lý học: Đối tượng, hệ thống phương pháp luận, phương pháp nghiên cứu tâm lý học: Tâm lý học khoa học nghiên cứu tâm lý trong đời sống thực của con người, trong hoạt động của anh ta; nghiên cứu tâm lý trong quá trình phát triển của nó, bằng các phương pháp khách quan, bằng thực nghiệm.

Thuyết lịch sử văn hoá đã phát hiện ra cơ chế phát triển tâm lý là nhập tâm hoá, biến hoạt động bên ngoài thành hoạt động tâm lý bên trong và ngoại hình hoá các phẩm chất tâm lý qua hoạt động xã hội bên ngoài. Đồng thời thuyết lịch sử văn hoá cũng đã nêu bật bản chất xã hội - lịch sử của tâm lý người, của nền văn hoá, của ngôn ngữ trong việc hình thành, phát triển tâm lý, phát triển các chức năng tâm lý cấp cao.

Thuyết lịch sử văn hoá đã đặt nền móng cho nhiều chuyên ngành tâm lý học hiện đại: Tâm lý học nghệ thuật, Tâm lý học phát triển, Tâm lý học dạy học, Tâm lý học trẻ khuyết tật, Tâm lý học thần kinh v.v…

Tuy nhiên, như phân tích và đánh giá của A.N.Lêônchev, việc đặt đối lập các chức năng tâm lý tự nhiên với các chức năng tâm lý cấp cao chưa có cơ sở chắc chắn và còn gây nhiều tranh luận trong tâm lý học. Những tư tưởng do L.X.Vưgotxki đề ra chưa thành hệ thống tâm lý hoàn chỉnh. Chúng chủ

yếu nêu lên cách giải quyết vấn đề, chứ chưa phải là lời giải đáp vấn đề. Ngay cả phạm trù hoạt động cũng mới chỉ được ông khai thác góc độ công cụ ký hiệu và sự hợp tác xã hội của nó, còn bản thân nội dung cụ thể của hoạt động đó và quá trình tổ chức xã hội của nó vẫn chưa được đặt ra. Thành thử, các tư tưởng vĩ đại của L.X.Vưgotxki, một mặt đặt cơ sở phương pháp luận và lý luận vững chắc cho sự phát triển sau này của tâm lý học hoạt động, mặt khác, mở ra hàng loạt vấn đề cần giải quyết tiếp theo. Công việc này đã được thế hệ các nhà tâm lý học lỗi lạc của Liên Xô trước đây thực hiện. Cũng do vai trò quyết định và tính chất mở trong hệ thống quan điểm tâm lý học L.X.Vưgotxki, nên hầu hết các công trình nghiên cứu sau này của tâm lý học Xô viết hoặc là sự tiếp tục trực tiếp và hoàn thiện các luận điểm đã được L.X.Vưgotxki vạch ra, hoặc là sự vận dụng, phát triển chúng vào các lĩnh vực cụ thể.

Created by AM Word2CHM

4.2.7. Hai hướng tiếp cận phạm trù hoạt động trong tâm lý học Xô Viết sau L.X.Vưgotxki. Các nguyên tắc phương pháp luận của X.L. Rubinstein

Thời kỳ những năm đầu sau L.X.Vưgotxki, trong tâm lý học hoạt động Xô Viết đã có hai đường lối tiếp cận phạm trù hoạt động mà đại biểu là X.L.Rubinstein và A.N.Lêônchev cùng với các cộng sự kế thừa trực tiếp L.X.Vưgotxki. Điểm phân cách hai đường lối này là quan niệm về vai trò của hoạt động với tâm lý. X.L.Rubinstein nghiên cứu tâm lý trong hoạt động còn A.N.Lêônchev và những người cùng chí hướng coi tâm lý là hoạt động. Nguyên nhân của sự khác nhau này chính là ở chỗ, cả X.L.Rubinstein và A.N.Lêônchev đều xuất phát trực tiếp từ cơ sở triết học Mácxít, đều bắt đầu từ phạm trù hoạt động thực tiễn trong triết học của Mác, nhưng họ đã nhấn mạnh những góc độ khác nhau trong luận điểm của C. Mác và Ph. Ăngghen về phạm trù này. X.L.Rubinstein chủ yếu khai thác quan hệ chuyển hoá giữa hoạt động với sản phẩm của nó, còn A.N.Lêônchev tập trung làm sáng tỏ mặt tâm lý học của chính bản thân hoạt động. Điều đáng lưu ý, là mặc dù có sự khác nhau về cách tiếp cận, nhưng cả hai đều cung cấp cho tâm lý học các nguyên lý phương pháp luận để xây dựng nền tâm lý học hoạt động, dựa trên cơ sở triết học Mác xít. Vì vậy, thực ra, đây chỉ là hai nhánh của một cây - cây tâm lý học hoạt động.

Quan điểm của X.L.Rubinstein nguyên tắc thống nhất ý thức với hoạt động và nguyên tắc quyết định luận.

Là nhà tâm lý học kiệt xuất của Liên Xô và thế giới thế kỷ XX XL.Rubinstein (1889-1960) đã có nhiều cống hiến lớn lao cho tâm lý học XôViết, trong đó có hai nguyên tắc phương pháp luận: nguyên tắc thống nhất ý thức với hoạt động và nguyên tắc quyết định luận. Ông là viện sỹ thông tấn Viện hàn lâm khoa học Liên xô, Viện sỹ Viện hàn lâm khoa học giáo dục Liên Xô, Giáo sư, chủ nhiệm bộ môn tâm lý học Trường đại học sư phạm Ghecsen ở Leningrad (1930-1942), Trường Đại học tổng hợp Matxcơva (1942-1950), Viện trưởng Viện tâm lý học thuộc Viện hàn lâm khoa học giáo dục, nước cộng hoà xã hội chủ nghĩa Nga (1942-1945), trưởng ban tâm lý học thuộc Viện triết học thuộc Viện hàn lâm Liên Xô (1945- 1960).

Giống như L.X.Vưgotxki, X.L.Rubinstein không chỉ là nhà tâm lý học mà còn là nhà triết học. Ngay từ những năm 1930, X.L.Ribinstein đã đặc biệt quan tâm tới các trước tác của C.Mác, nhất là "Bản thảo kinh tế - triết học năm 1844" và các tác phẩm đầu tay khác của C.Mác. Theo nhận xét của ông trong "Bản thảo kinh tế - triết học năm 1844" chứa đầy ắp nội dung tâm lý học và chỉ có trong tác phẩm ấy mới tìm thấy cả hệ thống luận điểm trực tiếp của khoa học này. Trên cơ sở phân tích sâu sắc các tác phẩm đó, năm 1934 X L.Rubinstein công bố bài báo quan trọng "Những vấn đề tâm lý học trong các tác phẩm của C.Mác". Với bài báo này, ông đã có cống hiến lớn cho tâm lý học Xô Viết: định hình phương hướng tiếp cận mới trong tâm lý học, do L.X.Vưgotxki đề xuất - tiếp cận hoạt động. Nguyên tắc thống nhất ý thức với hoạt động là biểu hiện của cách tiếp cận đó.

Thống nhất quan điểm với L.X.Vưgotxki, X.L.Rubinstein cho rằng không thể khắc phục khủng hoảng tâm lý học đương thời theo cách của chủ nghĩa hành vi hay phản xạ học, tức là loại bỏ ý thức ra

khỏi đối tượng nghiên cứu. Theo X L.Rubinstein (1946): Khuyết điểm của Tâm lý học hành vi không phải là ở chỗ trong tâm lý học cũng nghiên cứu con người trong hoạt động, mà là ở chỗ quan niệm của nó về hoạt động, và ở chỗ nó muốn hoạt động của con người nói chung phải tuân theo quy luật của Tâm lý học sinh vật. Điều đó nghĩa là, chủ nghĩa hành vi chỉ nghiên cứu hành vi và loại bỏ ý thức, tất yếu sẽ dẫn đến quan niệm máy móc về hoạt động của con người. Do không tính đến đặc thù của hoạt động của con người, nên "kết quả là Tâm lý học hành vi chỉ có thể làm cho cuộc khủng hoảng trong tâm lý học sâu sắc thêm, chứ không giải quyết được cuộc khủng hoảng ấy; làm cho những vấn đề phương pháp luận chủ yếu được đặt ra rõ hơn, chứ không giải quyết được chúng" (1935). Đối với X.L.Rubinstein (1973): "luận điểm Mác xít về hoạt động của con người là điểm xuất phát của việc cải tổ tâm lý học. Phải tiến hành cải tổ một cách căn bản chính quan niệm về ý thức lẫn về hoạt động của con người".

Tuy nhiên, khác với L.X.Vưgotxki, là người khai thác hoạt động thực tiễn chủ yếu dưới góc độ công cụ để từ đó hình thành khái niệm công cụ tâm lý trong sự phát triển tâm lý, X L.Rubinstein chủ yếu khai thác góc độ chuyển hoá giữa hoạt động với sản phẩm.

Khi phân tích các di sản của C.Mác và Ph. Ăngghen về bản chất con người và về hoạt động thực tiễn của nó, X L.Rubinstein rất quan tâm tới những đặc trưng quan hệ biện chứng chủ thể - khách thể trong hoạt động và tính chất gián tiếp của nó thông qua sản phẩm. Về phương diện thứ nhất, X.L.Rubinstein cho rằng: "Hoạt động của con người không phải là phản ứng đối với kích thích bên ngoài, thậm chí không phải là quá trình làm việc với tính cách là thao tác của chủ thể lên khách thể, mà đó là sự chuyển hoá của chủ thể lên khách thể… đồng thời là sự chuyển hoá từ khách thể vào chủ thể. Nói theo C.Mác: "Hoạt động của con người được hiểu là đối tượng hoá chủ thể và tách đối tượng khỏi đối tượng". Về phương diện thứ hai, X.L.Rubinstein đặc biệt quan tâm đến sự phân tích của C.Mác về sự chuyển hoá và kết tinh lao động và đối tượng vào sản phẩm của nó. Trong các công trình nghiên cứu của ông, nhiều lần xuất hiện tư tưởng của C.Mác về nền công nghiệp vật chất - cuốn sách tâm lý học để mở trước mắt mọi người. Có thể nhắc lại vắn tắt sự chuyển hoá như sau: hoạt động của con người là sự tác động qua lại tích cực của con người với thực tiễn xung quanh, nhằm thoả mãn nhu cầu nhất định. Trong quá trình hiện thực hoá mối quan hệ ấy, con người cải tạo thiên nhiên bằng hoạt động của mình và sản xuất ra thế giới sản phẩm (đối tượng). Như vậy, sản phẩm vật chất do con người tạo ra là "những lực lượng bản chất" của con người được đưa ra ngoài, sản phẩm ấy là sự khẳng định của lực lượng ấy. Dưới góc độ tâm lý học, có thể coi sự tác động qua lại có nội dung hoạt động giữa con người (chủ thể) với khách thể là quá trình hai chiều. Chiều thứ nhất: con người dùng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo v.v... của mình để tham gia vào việc sáng tạo thế giới vật phẩm. Chiều thứ hai, ngược lại, là quá trình hình thành ý thức, hình thành tri thức, kỹ năng v.v… tức là hình thành nhân cách của chủ thể. Như vậy, thông qua tính biện chứng khách thể chủ thể (cũng có nghĩa là thông qua hoạt động), hay nói đúng hơn là bằng hoạt động có đối tượng của bản thân, con người hình thành nên nhân cách của mình, với toàn bộ các quá trình, thuộc tính tâm lý. Với quan niệm về hoạt động như vậy, đặc trưng sự chuyển hoá của hoạt động và tính chất gián tiếp của nó thông qua sản phẩm là chìa khoá để nghiên cứu sự phát sinh và phát triển tâm lý, ý thức người một cách khách quan. Nghĩa là có thể tìm hiểu sự hình thành các yếu tố này gián tiếp qua phân tích sự chuyển hoá của hoạt động và qua sản phẩm của nó. X.L.Rubinstein diễn giải vấn đề này như sau: Tâm lý học Mácxit coi ý thức là cái tồn tại không phải trong thế giới tâm lý nội tại tách biệt, mà là tồn tại trong đối tượng, thông qua hoạt động thực tiễn, tức là nhờ cái được hình thành trong quá trình chuyển hoá qua lại giữa chủ thể và khách thể, các quá trình này được thực hiện bằng hoạt động của chủ thể. Mặt khác, trong quan hệ với môi trường, ý thức không phải là một loại tinh thần nào đó có khả năng sáng tạo mọi thứ, cũng không phải là cái gì đó thụ động,

đứng ngoài lề hoạt động, mà phải coi ý thức, tâm lý có vai trò tích cực trong hoạt động, cũng tức là tích cực đối với chủ thể, tác động vào chủ thể. Nhờ hoạt động, ý thức gắn với thế giới bên ngoài. Vì vậy, chỉ có thể nhận thức được tâm lý, ý thức thông qua hoạt động của con người và qua sản phẩm của hoạt động đó.

3. Với quan niệm như trên về hoạt động và ý thức, tất yếu phải có cách hiểu khác về cấu trúc của hoạt động so với cách hiểu của Tâm lý học hành vi. Hoạt động phải được hiểu là hệ thống thao tác hay hành vi ứng xử có sự tham gia của ý thức. Đặc trưng của nó là ở chỗ các thao tác được điều chỉnh bởi ý thức. Trong đó ý thức là thái độ của chủ thể, tham gia vào điều chỉnh hành động của chính chủ thể và người khác. Như vậy, trong cấu trúc của hoạt động (hay hành vi), ngoài những phản ứng bên ngoài, đáp ứng các kích thích, còn có ý thức, tâm lý, tự ý thức với tư cách là cấu trúc, là phản ứng bên trong. Theo X.L.Rubinstein, tâm lý, ý thức là một chất lượng chuyên biệt của đời sống con người. Cách quan niệm như trên của X.L.Rubinstein về hoạt động bên ngoài (hoạt động thực tiễn) với hoạt động bên trong (hoạt động tâm lý, ý thức) tất yếu dẫn đến việc tách hoạt động ra thành hai thành phần: bên trong và bên ngoài, nhiệm vụ của nhà tâm lý học là cần phải giải quyết mối quan hệ giữa chúng. Theo X L.Rubinstein (1935): "Tất cả các đặc điểm tâm lý bên trong của hoạt động hay thao tác, về nguyên tắc có thể được biểu hiện ra trong sự diễn biến bên ngoài của hành động". Kết quả là, trong quan hệ giữa hoạt động bên ngoài và tâm lý bên trong, hoạt động bên ngoài chỉ là phương tiện để cái tâm lý thể hiện ra, cũng tức là phương tiện để nhận thức cái tâm lý. Nói tóm lại, hoạt động bên ngoài là điều kiện cần cho các hiện tượng tâm lý vận động. Còn các hiện tượng tâm lý bên trong là các mặt, các thành tố của hoạt động, nhưng với nghĩa là các thành tố điều chỉnh hoạt động bên ngoài, phản ánh những điều kiện trong đó hoạt động được thực hiện. Các mối liên hệ, các quá trình, các thuộc tính tâm lý là điều kiện bên trong để thực hiện hành động tương ứng. Chính sự quy định lẫn nhau của cái bên ngoài và bên trong như vậy là biểu hiện sự thống nhất giữa hoạt động với ý thức.

Toàn bộ sự phân tích của X.L.Rubinstein về hoạt động, về ý thức và quan hệ của chúng như trên đã đưa ông đến hai luận điểm có tính chất quyết định đối với đường lối nghiên cứu tâm lý của người:

Thứ nhất: Hoạt động của con người là hoạt động có ý thức. Vì vậy, phương pháp tiếp cận trong nghiên cứu tâm lý học là xác lập sự thống nhất giữa ý thức và hoạt động. Cả hoạt động và ý thức đều là quan hệ của con người với thực tiễn xung quanh: ý thức biểu hiện tinh thần của các quan hệ, còn hoạt động biểu hiện thực tế của các quan hệ ấy. "Hoạt động và ý thức - đấy không phải là hai mặt của một vấn đề. Chúng hợp thành một thể thống nhất - không phải là sự hợp nhất mà là thống nhất". Đồng thời chúng quy định lẫn nhau theo nguyên lý thống nhất giữa hoạt động và ý thức. Nguyên lý này có thể phát biểu như sau: "Hoạt động của con người quy định sự hình thành ý thức, các mối liên hệ tâm lý, các quá trình và các thuộc tính tâm lý của con người và ý thức. Tâm lý điều chỉnh hoạt động của con người và là điều kiện của sự thực hiện tương ứng của hoạt động".

Thứ hai: từ nguyên lý thống nhất giữa ý thức với hoạt động, sẽ dẫn đến quan niệm mới về đối tượng của tâm lý học. Dĩ nhiên, tâm lý học không chỉ nghiên cứu hành vi (theo cách hiểu của Tâm lý học hành vi) mà phải nghiên cứu hoạt động. Hoạt động phải được đưa vào lĩnh vực nghiên cứu tâm lý. Tuy nhiên "chỉ có nội dung tâm lý học đặc thù của chúng, chỉ có động cơ của hành động và sự điều chỉnh các hoạt động cho phù hợp với những điều kiện khách quan, được phản ánh vào trong cảm giác, tri giác, ý thức, những điều kiện mà trong đó hành động được thực hiện, mới là đối tượng nghiên cứu của tâm lý học".

Quan điểm của X.L. Rubinstein là rất rõ ràng: hoạt động thực tiễn là đối tượng nghiên cứu của

tâm lý học, nhưng tâm lý học chỉ nghiên cứu mặt nội dung tâm lý của nó, chứ không nghiên cứu cả hoạt động nói chung, tức là tâm lý học nghiên cứu tâm lý trong hoạt động. Nguyên tắc tiếp cận hoạt động của X.L.Rubinstein như đã nêu, liên hệ trực tiếp với nguyên tắc quyết định luận cũng do ông vạch ra. Theo nguyên lý này Hiệu quả tác động của hiện tượng này lên hiện tượng khác không những phụ thuộc vào tính chất của chính sự tác động mà còn phụ thuộc vào bản chất của hiện tượng chịu sự tác động đó nữa. Nói cách khác, hiệu quả tác động của một hiện tượng này lên một hiện tượng khác phải thông qua bản chất của hiện tượng chịu tác động. Dưới một dạng vắn tắt hơn, nguyên lý này được phát biểu thành một mệnh đề: "Mọi sự tác động đều là tác động qua lại, các nguyên nhân bên ngoài tác động thông qua điều kiện bên trong". Dễ dàng nhận thấy nguyên lý này là sự cố gắng của X.L.Rubinstein nhằm khắc phục quyết định luận máy móc, trực tiếp (của tâm lý học hành vi) và thuyết vô định trong tâm lý học. Theo X.L.Rubinstein trong cuộc sống, trong hoạt động, con người chịu sự tác động của các yếu tố bên ngoài muôn hình muôn dạng. Sự tác động này không trực tiếp quyết định hành vi ứng xử của con người, mà nó bị khúc xạ bởi các yếu tố bên trong, với đặc trưng là hoạt động phản xạ về phương diện sinh lý thần kinh (theo cơ chế phản xạ Paplôv) và phương diện phản ánh tâm lý (theo lý thuyết phản ánh của Lênin).

Theo đánh giá của nhiều nhà tâm lý học Liên Xô, X.L.Rubinstien đã có đóng góp to lớn vào sự nghiệp cải tổ tâm lý học, theo hướng xây dựng nó trên nền tảng của triết học duy vật lịch sử và biện chứng về hoạt động của con người. Ông đã có công đầu trong việc định hình đường lối tiếp cận hoạt động trong tâm lý học khoa học, trong việc xác định một trong những nguyên tắc phương pháp luận quan trọng nhất của tâm lý học mácxit: nguyên lý thống nhất tâm lý, ý thức và hoạt động. Như A.N.Lêônchev (1989) nhận định: chỉ sau khi có các công trình của L.X.Vưgotxki và ít lâu sau của X L.Rubinstein, ý nghĩa của chủ nghĩa Mác đối với tâm lý học mới được hiểu một cách đầy đủ hơn. "Tuy nhiên, cũng có thể nhận thấy trong công trình nghiên cứu của X L.Rubinstein, đặc biệt là trong nguyên tắc thống nhất ý thức với hoạt động, mới chỉ ra sự quan hệ chặt chẽ giữa hoạt động với ý thức trong hoạt động thực tiễn của con người, còn nội hàm tâm lý của khái niệm ý thức và quá trình phát sinh nó vẫn chưa được làm sáng tỏ (P.Ia.Galperin 1978). Vả lại, bản thân hoạt động là một thể thống nhất (như lời của X.L.Rubinstein), làm thế nào để tách hai phần ra khỏi chúng mà không làm mất bản tính của hoạt động? Hơn nữa, bản thân sự thống nhất giữa hai thành phần này diễn ra như thế nào? Ngay từ đầu, trong cả quá trình hay trong sản phẩm của hoạt động? Như vậy, việc tách ra hai thành phần của hoạt động để xác lập quan hệ giữa chúng có phần khiên cưỡng và chỉ có giá trị tương đối. Nó chủ yếu giúp nhà nghiên cứu khắc phục quan niệm phiến diện, cực đoan của các trường phái tâm lý học đương thời: hoặc loại bỏ ý thức khỏi đối tượng nghiên cứu của tâm lý học, hoặc nghiên cứu nó trong thể tinh thần bên trong, biệt lập với hoạt động bên ngoài, còn bản thân đối tượng đích thực của tâm lý học (là ý thức) là gì, nguồn gốc, bản chất và quy luật phát sinh, phát triển của nó vẫn chưa được làm sáng tỏ. X.L.Rubinstein mới chỉ chú ý tới lôgic cấu trúc của quan hệ ý thức và hoạt động, chú ý đến sự chuyển hoá và tính chất gián tiếp của nó thông qua sản phẩm, tức là mới chỉ nhằm vào hoạt động có ý thức của con người tại một thời điểm, còn bản thân sự hình thành hoạt động đó (đồng nghĩa với sự hình thành ý thức) vẫn chưa được quan tâm. Nói cách khác, X.L.Rubinstein mới chỉ tiếp cận hoạt động từ phía lôgíc của nó. Trong khi đó, vấn đề là ở chỗ, không chỉ tiếp cận hoạt động theo lôgíc mà còn phải theo lịch sử - phát sinh, thì chúng ta mới giải quyết được các vấn đề nêu trên của đối tượng nghiên cứu. Cách tiếp cận này, đã được L.X.Vưgotxki vạch ra và được A.N.Lêônchev kế thừa, phát triển.

Created by AM Word2CHM

4.3. LÝ THUYẾT HOẠT ĐỘNG TÂM LÝ CỦA A.N. LEONCHEV

A.N.Lêônchev là người kế tục và phát triển trực tiếp tâm lý học của L.X.Vưgotxki. Cống hiến lớn nhất của ông là định hình và phát triển đường lối tiếp cận hoạt động theo quan điểm lịch sử - phát sinh. Từ đó, hình thành Lý thuyết hoạt động tâm lý. Trong đó, hàng loạt vấn đề phức tạp của phạm trù này, đặc biệt là vấn đề cấu trúc tâm lý của hoạt động đã được ông làm sáng tỏ và đã trở thành cơ sở khoa học cho nhiều ứng dụng lý luận và thực tiễn trong mọi mặt của đời sống xã hội.

A. N.Leonchev sinh ngày 5/2/1903 tại Matxcơva, nhà tâm lý học Xô Viết, Tiến sỹ tâm lý học, Giáo sư, Viện sĩ Viện hàn lâm khoa học giáo dục Liên Xô, Tốt nghiệp ban khoa học xã hội MGU (1924), làm việc tại Viện Tâm lý học và Học Viện Giáo dục cộng sản chủ nghĩa. Ông là một trong những cộng sự thân cận nhất của L.X. Vưgotxki.

Từ năm 1931-1935 ông làm việc ở Khác-côv (Nước cộng hoà Ucraina), lãnh đạo nhóm các nhà nghiên cứu trẻ nghiên cứu vấn đề hoạt động trong tâm lý học.

Trong thời gian chiến tranh vệ quốc (từ năm 1942-1945), ông tham gia tổ chức và lãnh đạo công tác khoa học tại Bệnh viện thực nghiệm phục hồi sức khoẻ cho các chiến sỹ Hồng quân bị thương tật ở thành phố Sverlôvsk.

Từ năm 1945 - 1950, ông làm trưởng ban tâm lý học trẻ em, thuộc Viện tâm lý học, Viện hàn lâm khoa học giáo dục Liên bang Nga.

Từ năm 1945 ông làm Chủ nhiệm bộ môn tâm lý, từ năm 1963 Trưởng ban tâm lý học thuộc Khoa triết học và từ năm 1988 Trưởng khoa và Chủ nhiệm bộ môn tâm lý học đại cương thuộc MGU.

Nghiên cứu lớn đầu tiên của A.N. Leonchev, công trình "Phát triển trí nhớ" (M.1931), được hình thành trong khuôn khổ Thuyết lịch sử - văn hoá các chức năng tâm lý cấp cao của L.X. Vưgôtxki.

Các công trình lý thuyết và thực nghiệm của A.N.Leonchev chủ yếu về các vấn đề phát triển tâm lý: sự xuất hiện của tâm lý, tiến hoá về mặt sinh học, sự phát triển xã hội - lịch sử của tâm lý người, hình thành các quá truân tâm lý trong sự phát triển cá thể, phân tích các hệ thống chức năng của não tạo thành cơ sở sinh lý của năng lực đặc biệt của con người.

Năm 1959, A.N.Leonchev xuất bản cuốn "Những vấn đề phát triển tâm lý", trong đó trình bày một phần các dữ kiện khoa học do tác giả và cộng sự tích luỹ được sau nhiều năm nghiên cứu, thực nghiệm trên phạm vi rộng lớn của đời sống con người: tâm lý học, văn hoá học, giáo dục học, sinh lý học v.v… Năm 1963, cuốn sách được giải thưởng Lênin (một giải thưởng khoa học cao nhất của Liên Xô). Sự ra đời của tác phẩm có ý nghĩa quyết định cho việc xây dựng lý thuyết tâm lý học đại cương về hoạt động.

Nghiên cứu của ông còn nổi tiếng trong lĩnh vực tâm lý học kỹ sư. Những năm cuối đời ông đã đi sâu nghiên cứa những vấn đề lý luận và phương pháp luận cơ bản của tâm lý học.

Năm 1975, tác phẩm "Hoạt động - Ý thức - Nhân cách" được A.N.Leonchev cho xuất bản, mà theo tác giả, "điều chủ yếu trong cuốn sách này là thử suy nghĩ một cách tâm lý học về các phạm trù quan trọng hơn cả đối với việc xây dựng một hệ thống thuần nhất của tâm lý học, như là một khoa học cụ thể về sự nảy sinh, sự vận hành và việc kết cấu nên sự phản ánh tâm lý về hiện thực, như là phương tiện trung giới cho cuộc sống của các cá nhân. Đó là phạm trù hoạt động có đối tượng, phạm trù ý thức của con người và phạm trù nhân cách". Có thể coi tác phẩm này là bản tổng kết sự nghiệp nghiên cứu và cống hiến lớn lao cho khoa học tâm lý của N.A.Leonchev.

Các công trình cơ bản của N.A.Leonchev: Sự phát triển trí nhớ - 1931; Những vấn đề phát triển tâm lý - 1959, 1965, 1972, Nhu cầu động cơ và xúc cảm - 1972; Những vấn đề hoạt động trong tâm lý học, Hoạt động và ý thức - 1972; Hoạt động và nhân cách - 1974, Hoạt động, Ý thức, Nhân cách - 1975; Tuyển tập tác phẩm tâm lý học - 1983 (2 tập).

Uy tín khoa học của A.N.Leonchev rất lớn. Ông là nhà tâm lý học lỗi lạc thế giới. Là Phó chủ tịch Hội tâm lý học khoa học thế giới, Chủ tịch hội tâm lý học Liên Xô, Tiến sỹ danh dự Đại học Tổng hợp Paris, Viện sỹ danh dự Viện hàn lâm khoa học Hunggari.

A.N.Leonchev mất ngày 21/1/1979

4.3.1. Quan điểm xuất phát, chỉ đạo của A.N.Leonchev
4.3.2. Đối tượng của tâm lý học là hoạt động của con người
4.3.3. Phân loại hoạt động và xác định nguồn gốc của chúng
4.3.4. Cấu trúc chung của hoạt động.
4.3.5. Sự phát triển tâm lý trẻ em
4.3.6. Hoạt động chủ đạo trong sự phát triển của trẻ

Created by AM Word$_2$CHM

4.3.1. Quan điểm xuất phát, chỉ đạo của A.N.Leonchev

Nghiên cứu tâm lý người theo sơ đồ ba thành phần, trong đó có khâu trung gian (vế trung gian) là hoạt động của chủ thể và các điều kiện, mục đích, phương tiện tương ứng của hoạt động là khâu trung gian cho một liên hệ giữa chúng.

Sau Vưgotxki, xuất hiện hai đường lối nghiên cứu tâm lý người: Thứ nhất: duy trì sơ đồ hai thành phần với tư cách là nguyên lý cơ bản: tác động của khách thể biến đổi các trạng thái hiện tại của chủ thể (sơ đồ S R). Thứ hai: sơ đồ ba thành phần, trong đó có khâu trung gian (vế trung gian) là hoạt động của chủ thể và các điều kiện, mục đích, phương tiện tương ứng của hoạt động - là khâu trung gian cho mối liên hệ giữa chúng.

A.N.Leonchev nhận ra rằng, khiếm khuyết chính của các trường phái tâm lý học đương thời (kể cả Thuyết hành vi cũ và mới) là nghiên cứu tâm lý người đều theo phương pháp luận chung: xuất phát từ sơ đồ phân tích hai thành phần: tác động vào hệ thống nhận cảm của chủ thể nảy sinh những hiện tượng đáp ứng - chủ quan và khách quan, do tác động ấy gây ra. Để khắc phục khiếm khuyết này, phải nghiên cứu tâm lý theo sơ đồ ba thành phần, tức là phải nghiên cứu hoạt động của cá nhân và các điều kiện sống hiện thực của nó.

Sợi chỉ đỏ xuyên suốt toàn bộ sự nghiệp nghiên cứu tâm lý học của A.N.Lêônchev là xác lập về mặt tâm lý học phạm trù hoạt động với đối tượng. Ở đây ẩn chứa cả quan điểm xuất phát, đường lối tiếp cận và đối tượng nghiên cứu của ông.

Giống L.X.Vưgotxki, X.L.Rubinstien và nhiều nhà tâm lý học Xô viết đương thời, A.N.Lêônchev đặc biệt quan tâm đến quan điểm xuất phát trong triết học Mácxit và triệt để tuân theo. Đó là những cá nhân hiện thực, là hoạt động của họ và những điều kiện sinh hoạt vật chất của học, những điều kiện mà họ thấy có sẵn, cũng như những điều kiện do chính hoạt động của họ tạo ra. Bất kì ai hiểu biết ít nhiều triết học Mác - Lênin cũng đều nhận thấy quan điểm xuất phát nêu trên và đều có thể rút ra nguyên lý: phân tích hoạt động là điểm quyết định và là phương hướng cơ bản để nhận thức tâm lý, ý thức một cách khoa học. Trong nghiên cứu các hình thái ý thức xã hội, phải phân tích tồn tại xã hội, các phương thức sản xuất và những hệ thống quan hệ xã hội vốn có của tồn tại xã hội đó. Trong nghiên cứu tâm lý cá nhân, phải bắt đầu từ phân tích hoạt động của cá nhân đó trong những điều kiện xã hội nhất định và trong những hoàn cảnh cụ thể, ứng với thân phận của mỗi cá nhân.

Như vậy, vấn đề quan điểm xuất phát từ hoạt động với đối tượng, đối với các nhà tâm lý học Liên Xô đã trở nên rõ ràng và thống nhất. Nhưng tại thời điểm đó, đường lối tiếp cận lại theo các hướng khác nhau. L.X.Vưgotxki tiếp cận hoạt động chủ yếu từ phía công cụ của nó, từ chức năng và nguồn gốc xã hội của sự phát sinh các công cụ đó. X.L.Rubinstein tiếp cận hoạt động với tư cách là cái "mang", cái "chứa" tâm lý ý thức, là cái có quan hệ điều kiện hình thành và biểu hiện ra bên ngoài của tâm lý, ý thức con người. Khác với X.L.Rubinstein, A.N.Lêônchev tiếp cận hoạt động với tư cách là phạm trù tâm lý, là cái tâm lý. Ở đây có liên quan tới vấn đề đối tượng nghiên cứu của tâm lý học.

Created by AM Word2CHM

4.3.2. Đối tượng của tâm lý học là hoạt động của con người

X L.Rubinstein đề nghị phải đưa phạm trù hoạt động vào lĩnh vực nghiên cứu tâm lý. Nhưng ông cũng khẳng định nó không phải là đối tượng của tâm lý học. X.L.Rubinstein (1973) giải thích rõ quan điểm của mình: "Chúng ta không nghiên cứu tâm lý và hoạt động, mà nghiên cứu tâm lý trong hoạt động. Hoạt động nói chung không phải là đối tượng của tâm lý học, chỉ có mặt tâm lý của hoạt động là đối tượng tâm lý học. Mọi nền tâm lý học nào hiểu việc nó làm thì đều nghiên cứu tâm lý và chỉ nghiên cứu tâm lý". A.N.Lêônchev không quan niệm như X.L.Rubinstein, mà đề nghị đưa hoạt động trở thành đối tượng của tâm lý học. Theo ông, phạm trù hoạt động không chỉ là phạm trù xuất phát, mà còn là phạm trù quan trọng nhất. Trong tâm lý học Xô Viết, luận điểm này thường xuyên được phát biểu, nhưng cách giải thích lại căn bản khác nhau. Điểm trung tâm của sự phân cách là vị trí của phạm trù hoạt động: hoặc là, coi hoạt động với đối tượng chỉ là điều kiện của sự phản ánh tâm lý và sự biểu hiện phản ánh ấy; hoặc coi nó là một quá trình mang trong bản thân những mâu thuẫn vận động nội tại, là sự phân đôi và chuyển hoá, mà sẽ tạo ra tâm lý như một thành phần thiết yếu của bản thân sự vận động và sự phát triển của hoạt động. Nếu lập trường thứ nhất coi việc nghiên cứu hoạt động trong dạng cơ bản của nó - dạng thực tiễn - là nằm ngoài tâm lý học, thì lập trường thứ hai, ngược lại đề nghị đưa hoạt động, không kể nó ở dạng nào, làm đối tượng của tâm lý học, mặc dù đương nhiên là hoàn toàn khác với khi nó là đối tượng của các khoa học khác. Theo lập trường thứ hai này, phân tích các hoạt động về mặt tâm lý học không phải là tách các yếu tố tâm lý bên trong của hoạt động ra khỏi hoạt động để tiếp tục nghiên cứu chúng một cách riêng rẽ, mà là đưa vào tâm lý học các đơn vị phân tích, chứa đựng trong bản thân nó sự phản ánh tâm lý, vốn gắn bó với các thành phần của hoạt động con người tạo ra sản phẩm phản ánh đó và dựa vào phản ánh đó làm trung gian. Tuy nhiên, A.N.Leonchev cho rằng, những người theo lập trường thứ hai phải xây dựng lại toàn bộ bộ máy khái niệm của tâm lý học. Như vậy, quan điểm của A.N.Lêônchev là rất rõ ràng. Ông coi mọi dạng hoạt động của con người đều là tâm lý. Tâm lý học có nhiệm vụ nghiên cứu cơ cấu của hoạt động, phát hiện ra chức năng phản ánh tâm lý của nó, nguồn gốc, quá trình phát sinh các chức năng đó và vai trò trung gian của chúng trong quan hệ của con người với thế giới xung quanh. Với quan điểm chỉ đạo này, A.N. Lêônchev và các cộng sự đã rất thành công trong việc tổ chức nghiên cứu theo hướng chứng minh mọi chức năng tâm lý cá nhân, từ các quá trình: tri giác, trí nhớ, tư duy… đến các thuộc tính ổn định: nhu cầu, động cơ… đều có bản chất hoạt động và có cơ cấu của hoạt động. Về phương diện này, A.N.Lêônchev và các nhà tâm lý học cùng xu hướng đã đóng góp cho tâm lý học thế giới một thành tựu vô giá: phương pháp tiếp cận hoạt động.

Đưa hoạt động thành đối tượng của tâm lý học, A.N.Lêônchev phải giải quyết hàng loạt vấn đề có tính chất sống còn, từ xác định khái niệm và đặc trưng của hoạt động đến phân loại, nguồn gốc, cấu trúc và sự phát sinh, phát triển của nó trong đời sống xã hội và cá nhân.

Định nghĩa về hoạt động.

Hoạt động là một quá trình thực hiện sự chuyển hoá lẫn nhau giữa hai cực: chủ thể - khách thể.

Theo nghĩa rộng, nó là đơn vị phân tử, chứ không phải là đơn vị cộng thành của đời sống chủ thể nhục thể. Đời sống của con người là một hệ thống (một dòng) các hoạt động thay thế nhau.

Hoạt động theo nghĩa hẹp hơn, tức là ở cấp độ tâm lý học, là đơn vị của đời sống, mà khâu trung gian là phản ánh tâm lý có chức năng hướng dẫn chủ thể trong thế giới đối tượng.

Có ba điểm cần lưu ý trong định nghĩa trên về hoạt động: Thứ nhất. Ở cấp độ rộng nhất của nó, hoạt động là khâu trung gian giữa con người với thế giới, trong đó diễn ra quá trình chuyển hoá lẫn nhau giữa chủ thể với đối tượng. Cần phải ý thức đầy đủ tầm quan trọng và bản chất của sự chuyển hoá biện chứng này. Bởi vì toàn bộ bí mật của đời sống xã hội và cá nhân, của sự phát triển của loài người với tư cách là con người nằm trong sự chuyển hoá đó. Sức mạnh tiềm tàng và hiện thực của hoạt động, sức mạnh tạo ra giá trị quyết định của hoạt động đối với toàn bộ đời sống xã hội và cá nhân, cũng được tạo ra nhờ sự chuyển hoá đó. Thứ hai: ở cấp độ tâm lý học, hoạt động được nghiên cứu với tư cách là sự phản ánh tâm lý, được hình thành, phát triển và có chức năng định hướng chủ thể trong quá trình chuyển hoá. Thứ ba: hoạt động là đơn vị phân tử (phương pháp phân tích đơn vị) chứ không phải là phản ứng hay tổng hợp các phản ứng (phương pháp phân tích nhân tố, máy móc). Nó là một hệ thống có cơ cấu, có những chuyển hoá và chuyển biến chức năng bên trong của cơ cấu đó, có sự phát triển. Như vậy, hoạt động có thể và phải là đối tượng của nhiều lĩnh vực khoa học. Dưới góc độ tâm lý học, nó là hệ thống cơ cấu phản ánh tâm lý định hướng chủ thể trong quan hệ với thế giới. Điều này được bộc lộ qua đặc trưng và cấu trúc của hoạt động.

Đặc trưng cơ bản của hoạt động là tính đối tượng của nó

A.N.Lêônchev (1989) cho rằng, "Đặc trưng cơ bản, hoặc có khi nói là đặc trưng cấu thành của hoạt động là tính đối tượng của nó. "Khái niệm đối tượng là chìa khóa để A.N.Lêônchev giải quyết mọi vấn đề có tính then chốt của phạm trù hoạt động. Đồng thời cũng là vấn đề phức tạp nhất, khó hiểu và dễ gây tranh luận trong lĩnh vực tâm lý học hoạt động.

Trước hết, cần phải làm rõ khái niệm đối tượng, rồi sau đó mới hiểu tính đối tượng trong hoạt động, với tư cách là đặc trưng tạo thành hoạt động.

Đối tượng của hoạt động là cái đang sinh thành trong quan hệ sinh thành của hoạt động và thông qua hoạt động của chủ thế.

Về phương diện triết học, theo quan niệm của Kantv một vật khi còn ở trạng thái nguyên thuỷ là một vật - tự - nó, một vật - vì - nó. Nó là tồn tại độc lập, không vì cái nào khác. Do đó, nó chưa phải là đối tượng của cái khác. Tuy nhiên, đối với các nhà triết học duy vật Macxit thì vật tự nó chỉ có trong tư duy, trong tưởng tượng chứ không có trong hiện thực. Theo V.I.Lênin (1963): "vật - tự - nó, nói chung, là một sự trừu tượng trống rỗng và chết. Trong sự sống và sự vận động, tất cả và mọi vật thường "tự nó" và cũng là "vì những cái khác", trong một quan hệ với cái khác. "Trong quan hệ với cái khác, vật - tự - nó đó trở thành đối tượng của cái khác. Ở đây có hai điểm quan trọng liên quan tới nguồn gốc sâu xa của tâm lý con người: Thứ nhất: vật - tự - nó là thực thể có tính vật thể và bao giờ cũng ở trong mối quan hệ với thực thể khác; do đó, thứ hai: bao giờ cũng là đối tượng cho cái khác và có những cái khác làm đối tượng cho mình. Như vậy, vì là quan hệ tích cực của con người với thế giới, hoạt động bao giờ cũng phải có đối tượng nhất định. "Bản thân khái niệm hoạt động đã ngầm bao hàm khái niệm đối tượng của hoạt động" (A.N.Leonchev 1989). Với tư cách là đối tượng của hoạt động, thực thể khách quan không còn là vật tự nó, mà là vật vì cái khác. Lúc này, trong hoạt động xuất hiện 3 yếu tố: chủ thể - đối tượng và quy trình chuyển hoá giữa chúng (dĩ nhiên, ngoài 3 yếu tố trên còn có công cụ và điều kiện khách quan diễn ra hoạt động và các yếu tố khác).

Nếu tách riêng (trong tư duy) đối tượng để xét một cách độc lập, ta thấy có hai đặc trưng. Thứ nhất, tính chất của thực thể và hình thức tồn tại của nó. Như đã biết, C.Mác đã chỉ rõ đối tượng của hoạt động bao gồm những vật thể tự nhiên và những vật thể do con người làm ra, trong đó loại thứ hai là chủ yếu. Chúng chính là sản phẩm của một (đồng thời là của cả hệ thống) hoạt động trước đó. Về phương diện tâm lý học, nó chính là vật thể mang nội dung văn hoá - xã hội- tâm lý, là một đại diện của lịch sử văn hoá nhân loại. Trong cấu trúc nội dung của thực thể bao gồm nội dung của thực thể đó và logic thao tác hình thành nó. Chính nội dung và lôgic này của đối tượng là cái mà chủ thể cần phải có trong và sau khi kết thúc hoạt động. Nói cách khác, nó là cái mà đối tượng sẽ hiến cho chủ thể, vì chủ thể. Trong phạm vi bao quát thực thể tồn tại dưới ba hình thức: vật chất (vật thật); ký hiệu và ý nghĩ. Các hình thức tồn tại này của đối tượng quy định hình thức hoạt động: vật chất bên ngoài, tinh thần và bên trong (thực ra, sự phân định các hình thức tồn tại của của đối tượng và hình thức hoạt động chỉ là tương đối và có tính lịch sử). Thứ hai: quan hệ giữa chủ thể đối tượng. Ở đây cũng có ba đặc điểm: đặc điểm thứ nhất, quan hệ giữa chủ thể - khách thể không phải là một chiều từ chủ thể tác động đến khách thể, mà là cả hai phía đều thể hiện tính tích cực của mình. Đặc điểm thứ hai: cả chủ thể và đối tượng đều không xuất hiện đầy đủ ngay từ đầu như hai lực lượng xa lạ, đối ngược nhau, chiếm lĩnh nhau. Trong hoạt động, đối tượng được bộc lộ dần theo hoạt động của chủ thể. Chủ thể tự tìm dần bản thân mình trong đối tượng, được sinh thành bởi đối tượng. Nói chính xác hơn, đối tượng và chủ thể sinh thành lẫn nhau thông qua mặt đối lập của mình, kết thúc hoạt động, đối tượng được chủ thể hoá còn chủ thể được vật hoá trong sản phẩm, đến lượt nó, sản phẩm này lại trở thành khách thể, thành đối tượng cho hoạt động khác. Đặc điểm thứ ba: trong suốt quá trình hoạt động, đối tượng xuất hiện hai lần (cần phân biệt hiện tượng lộ rõ của đối tượng với sự hiện diện và hình thành, chuyển hoá dần của nó trong hoạt động): lần thứ nhất, trong tồn tại độc lập của nó, bắt hoạt động của chủ thể phải phụ thuộc vào nó và cải tạo hoạt động ấy. Lần thứ hai, là hình ảnh của đối tượng, kết quả của sự phản ánh tâm lý về những thuộc tính của đối tượng, một sự phản ánh chỉ thực hiện được do hoạt động của chủ thể chứ không phải bằng cách nào khác. Điều này có nghĩa là "tác nhân dẫn vào" điều khiển các quá trình hoạt động, lúc đầu là bản thân đối tượng, rồi sau đó mới là hình tượng về đối tượng với tư cách là sản phẩm chủ quan của hoạt động ghi lại, cố định lại và chứa đựng nội dung đối tượng của hoạt động. Nói cách khác, có hai lần chuyển hoá: đối tượng chuyển thành quá trình hoạt động và hoạt động chuyển thành sản phẩm của hoạt động chủ quan. (A.N.Leonchev 1989). Sự chuyển hoá hai lần như vậy diễn ra đối với cực chủ thể và cực khách thể (hoạt động làm biến đổi khách thể đồng thời chuyển hoạt động đó từ dạng động sang dạng tĩnh, được kết tinh trong sản phẩm khách quan của hoạt động).

Theo A.N.Lêônchev, tính đối tượng như trên diễn ra trong mọi hoạt động của con người.

Created by AM Word$_2$CHM

4.3.3. Phân loại hoạt động và xác định nguồn gốc của chúng

Hoạt động bên trong và hoạt động bên ngoài có cùng cấu trúc. Hoạt động bên trong có nguồn gốc từ hoạt động bên ngoài, là sự hình thành từ hoạt động bên ngoài.

Thực ra, vấn đề hoạt động bên trong, hoạt động bên ngoài và quan hệ giữa chúng đã được giải quyết về phương diện triết học. Trong đa số trường hợp, hoạt động bên trong được hiểu là hoạt động của tư duy, ý thức, còn bên ngoài là cái cảm tính, cảm giác, trực quan. Đỉnh cao của sự phân biệt và tách rời hai hoạt động này trong triết học siêu hình thế kỷ XVII-XVIII trong thế đấu tranh giữa hai cực đối lập: duy lý (Triết học Decaste) và duy cảm (Locke). Các nhà duy lý giữ lập trường: Tôi tư duy tức là tôi tồn tại. Xu hướng này được phát triển đến đỉnh cao trong triết học biện chứng duy tâm của Hegel, với luận đề triết học hoạt động của tự ý thức, tức là của ý niệm tuyệt đối, tinh thần tuyệt đối. Sự tha hoá của tự ý thức sẽ dẫn đến các hoạt động thực tiễn, bên ngoài. Các nhà duy cảm, với lập trường ngược lại; không có cái gì có trong lý tính mà trước đó lại không có trong cảm tính. Trong một luận cương về Phoi-ơ-bắc, C.Mác đã phê phán sự ấu trĩ của các nhà duy vật trực quan và sự lộn ngược của các nhà biện chứng duy tâm, từ đó hình thành phạm trù hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính và sự tha hoá của nó dẫn đến xuất hiện hoạt động tinh thần. Đối tượng của hoạt động này là gì? Một cách khái quát: đối tượng của hoạt động thực tiễn là các vật thể cảm tính với đầy đủ các thuộc tính vật lý của nó, còn đối tượng của hoạt động tinh thần là ý niệm (khái niệm). Vấn đề đặt ra: ý niệm là gì? nguồn gốc của nó. C.Mác đã chỉ ra: "ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biến trong đó". Điều này có nghĩa là đối tượng của hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính và của hoạt động tinh thần đều có cùng bản chất và nội dung (về cấu trúc), chúng chỉ khác nhau về hình thức biểu hiện (hình thái): vật thể vật lý và ý niệm (khái niệm). Về nguồn gốc lịch sử - phát sinh, lúc đầu, hoạt động tinh thần gắn liền trực tiếp với hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính, sau đó mới dần được tách ra khỏi hoạt động này và có tính độc lập tương đối.

Dưới góc độ tâm lý học, đã xuất hiện nhiều công trình nghiên cứu cơ chế hình thành cái tâm lý bên trong của con người và đã phát hiện ra lôgic quá trình chuyển hoá phù hợp với quan điểm triết học của C.Mác. Toàn bộ các công trình đó đã toát lên hai vấn đề có tính chất then chốt trong tâm lý học: Thứ nhất: hoạt động bên ngoài và hoạt động bên trong có cấu tạo chung giống nhau. Thứ hai: hoạt động bên trong có nguồn gốc từ bên ngoài, quá trình hình thành hoạt động bên trong là quá trình chuyển đối tượng từ bên ngoài vào bên trong. Quá trình này không phải là hoạt động bên ngoài di chuyển vào "bình diện ý thức" bên trong đã có từ trước, mà đó là quá trình hình thành nên bình diện bên trong ấy. Theo A.N.Lêônchev việc phát hiện ra cấu tạo chung giữa hai loại hoạt động là một trong những phát hiện quan trọng nhất của khoa học tâm lý hiện đại (1989).

Nhân đây, cũng cần nhấn mạnh lại, việc phân biệt hoạt động bên trong và bên ngoài (hoạt động vật chất, thực tiễn, cảm tính và hoạt động tinh thần, ý thức) chỉ là tương đối và có tính lịch sử (cả về phương diện triết học lẫn tâm lý học). Theo cách tiếp cận hoạt động, không phải hoạt động bên trong là hoạt động hoàn toàn có tính chất tâm lý, còn hoạt động vật chất, thực tiễn là phi tâm lý, làm nền để

nảy sinh tâm lý. Cần luôn luôn ý thức, cả hoạt động bên ngoài (vật chất, cảm tính), cả hoạt động bên trong (hoạt động của ý nghĩ) đều là hoạt động tâm lý, nghĩa là, chúng đều là các dạng hoạt động của con người và được tâm lý học xét dưới góc độ phản ánh tâm lý của chúng. Về phương diện này, chúng đều có chung đối tượng và giống nhau về cấu trúc. Phát hiện ra và mô tả cấu trúc chung của hoạt động là đóng góp to lớn của A.N.Lêônchev cho tâm lý học hoạt động.

Created by AM Word2CHM

4.3.4. Cấu trúc chung của hoạt động.

Cống hiến lớn lao của các nhà tâm lý học Xô Viết là xây dựng và kiên trì phương pháp tiếp cận hoạt động trong nghiên cứu các chức năng tâm lý người. Tuy nhiên, phương pháp này sẽ trở thành trống rỗng nếu không xác định được cấu trúc của hoạt động với tư cách là công cụ của nhà nghiên cứu. Vì thế, thành tựu thực tiễn của A.N.Lêônchev chính là ở chỗ đã xác định và mô hình hoá được cấu trúc chung của một hoạt động bất kỳ trong hệ thống đa dạng, sinh động của cá nhân. Công việc này, được A.N. Leonchev thực hiện trong suốt mấy chục năm (1947 - 1975).

Như đã biết, về phương diện triết học và kinh tế chính trị học, sau khi trừu tượng các đặc trưng riêng của mọi hình thức hoạt động cụ thể, C. Mác đã xác lập được cấu trúc chung của một hoạt động trừu tượng. Ông viết trong bộ "Tư bản", quyển một, phần thứ nhất: "những yếu tố đơn giản của quá trình hoạt động là: Sự hoạt động có mục đích, hay bản thân sự lao động, đối tượng lao động và tư liệu lao động". Cấu trúc này được C. Mác xây dựng trên quan điểm chuyển hoá giữa hoạt động (chủ thể) công cụ (tư liệu) đối tượng sản phẩm. Cần nhấn mạnh lại tư tưởng trung tâm của Các Mác, Hegel và các nhà biện chứng vĩ đại khác là sự chuyển hoá. Vì vậy chìa khoá để ta hiểu cấu trúc hoạt động do C. Mác xây dựng trong triết học và do A.N.Lêônchev triển khai trong tâm lý học là chuyển hoá chức năng của các đơn vị cấu thành cấu trúc.

Những mô tả đầu tiên có tính phác thảo về cấu trúc của hoạt động được A.N.Lêônchev trình bày năm 1947 trong tiểu luận "Khái niệm về sự phát triển tâm lý". Năm 1959, mô hình này được rõ hơn trong tác phẩm nổi tiếng của ông "Những vấn đề phát triển tâm lý". Năm 1975, công trình được hoàn thiện và tổng kết trong "Hoạt động - Ý thức - nhân cách". Ngày nay nội dung cơ bản của cấu trúc hoạt động do A.N.Lêônchev xác định, được trình bày trong rất nhiều sách giáo khoa tâm lý học và trong các chuyên khảo. Dưới đây là một số nội dung chủ yếu trong cấu trúc của hoạt động theo quan điểm A.N.Lêônchev.

Có thể phân tích cấu trúc hoạt động theo nhiều cách: theo trục hoạt động động cơ, hành động mục đích, thao tác phương tiện trong mối quan hệ với hoạt động hành động thao tác, vế thứ nhất thuộc về đối tượng, vế thứ hai là chủ thể v.v… Dù phân tích theo kiểu nào cũng phải thường xuyên ghi nhớ: hoạt động là đơn vị phân tử, chứ không phải là đơn vị hợp thành. Vì vậy, cấu trúc của hoạt động không phải là sự kết hợp của các bộ phận tạo thành một khối chỉnh thể mà là cấu trúc chức năng và chuyển hoá chức năng của các đơn vị của hoạt động. Nói cách khác chức năng và chuyển hoá chức năng là bản chất trong cấu trúc hoạt động, là chìa khoá để giải mã khía cạnh phản ánh tâm lý của hoạt động và của các đơn vị phân tử của nó.

Theo A.N.Lêônchev, trong dòng liên tục các hoạt động khác nhau tạo nên đời sống cá nhân, nếu ta "lấy" ra một hoạt động bất kỳ, tại thời điểm xác định và trừu hoá (loại bỏ) mọi sự khác nhau về hình thức biểu hiện và tính chất riêng, sẽ còn lại quan hệ chủ thể đối tượng, thông qua công cụ hoạt động.

Đối tượng hoạt động là khách thể có hai đặc tính: đặc tính vật và đặc tính chức năng kích thích, hướng dẫn hoạt động của chủ thể trong quá trình chiếm lĩnh nó.

Trong mối quan hệ với chủ thể đối tượng là cái khách quan, là cái hấp dẫn, keo và chi phối các động tác của chủ thể về phía mình. Khi nói đối tượng của hoạt động, nhất thiết phải phân biệt hai phương điện: thực thể khách quan và chức năng của nó. Như đã biết, trong bất kỳ tình huống quan hệ nào với chủ thể của hoạt động, đối tượng cũng là một thực thể khách quan, chứa đựng nội dung tâm lý mà chủ thể cần có sau khi kết thúc hoạt động. Trong nội dung đó bao hàm đặc tính vật lý của thực thể và lôgic thao tác tạo ra thực thể đó. Mặt khác, trong từng tình huống quan hệ cụ thể, các thực thể khách quan này có chức năng riêng. Với tư cách là đối tượng trong quan hệ với hoạt động, nó là động cơ, có chức năng kích thích chủ thể, với tư cách là đối tượng của hành động, nó là mục đích của hành động, có chức năng hướng dẫn chủ thể, còn với tư cách là đối tượng của thao tác, nó là phương tiện, là công cụ của chủ thể, có chức năng là cơ cấu thao tác, cơ cấu kỹ thuật để chủ thể triển khai đến mục đích hành động. Nói cách khác, tuy là một thực thể khách quan có nội dung tâm lý - xã hội, nhưng trong các tình huống quan hệ với chủ thể, đối tượng (vật khách quan) có thể là động cơ (có chức năng kích thích), là mục đích (chức năng hướng dẫn) hoặc phương tiện (chức năng kỹ thuật). Khi đó, về phía chủ thể, các động tác cá nhân có thể trở thành hoạt động, hành động hoặc thao tác (mặc dù, về phương diện sinh lý, thần kinh, cơ bắp, chúng đều là các động tác của cá thể).

Động cơ - hoạt động

Động cơ là đối tượng (vật chất hay tinh thần), mà chủ thể cần chiếm lĩnh thông qua hoạt động, nhằm thoả mãn một nhu cầu được vật hoá trong đối tượng đó.

Trong quan hệ với chủ thể với tư cách là hoạt động, đối tượng chính là động cơ của hoạt động, kích thích chủ thể tiến hành hoạt động để chiếm lĩnh nó. Sở dĩ đối tượng, với tư cách là động cơ, có khả năng như vậy là vì đằng sau nó, bao giờ cũng là nhu cầu, nó bao giờ cũng đáp ứng một nhu cầu này hay nhu cầu khác. Hoạt động đáp ứng nhu cầu của chủ thể.

Khi đề cập đến nhu cầu, A.N.Lêônchev đã xác định hay cấp độ của nó: là trạng thái tâm lý trên trong, là điều kiện bắt buộc của hoạt động. Nó thể hiện trạng thái thiếu thốn của cơ thể. Nhưng do chưa có đối tượng để thoả mãn, nên ở cấp độ này, nhu cầu chỉ có khả năng phát động sức mạnh của các chức năng tâm lý và tạo ra sự kích thích chung. Kết quả, dẫn đến các hành vi tìm tòi vô hướng. Cấp độ thứ hai, cao hơn, nhu cầu "gặp gỡ" đối tượng hay cấp độ nhu cầu có đối tượng. Ở cấp độ này, nhu cầu có khả năng kích thích, hướng dẫn và điều chỉnh hoạt động theo một hướng rõ ràng: hướng độ đối tượng thoả mãn nhu cầu. Như vậy nhu cầu theo đúng nghĩa tâm lý học (ở cấp độ tâm lý) phải gắn liền với đối tượng của nó. Nói cách khác, nhu cầu phải được "vật hoá", "đối tượng hóa" vào trong thực thể khách quan, ở bên ngoài chủ thể, hướng dẫn và kích thích chủ thể về phía đó. Sự phát triển của nhu cầu là sự phát triển nội dung đối tượng của nó. Về phương diện triết học, ta thấy, bản thân đối tượng của hoạt động hiện ra trước chủ thể như là cái đáp ứng nhu cầu này hay khác của chủ thể. Đồng thời, chính đối tượng đó cũng là sự đối tượng hoá nhu cầu của con người.

Mục đích - Hành động

Mục đích là đối tượng mà chủ thể ý thức cần phải chiếm lĩnh nó, làm phương tiện để thoả mãn nhu cầu hoạt động.

Xét về phương diện nguồn gốc phát sinh hoạt động (cả phương diện loài và cá nhân), lúc đầu hoạt động nhằm đáp ứng trực tiếp nhu cầu của mỗi người. Về sau, do sự phát triển của kỹ thuật và phân công lao động (sự phát triển của hoạt động), dẫn đến tách ra những đối tượng bộ phận, đóng vai trò

trung gian, không trực tiếp thoả mãn nhu cầu của chủ thể. Nhưng nhờ kết quả đó, chủ thể hướng tới thoả mãn nhu cầu của mình. Đối tượng được tách ra đó chính là mục đích, tương ứng với nó là hành động. Như vậy, về nguyên thuỷ, đối tượng với tư cách là mục đích, là vật trung gian giữa chủ thể với động cơ. Muốn thoả mãn nó, chủ thể phải hành động. Hành động được A.N.Lêônchev định nghĩa là quá trình bị chi phối bởi biểu tượng về kết quả phải đạt được, nghĩa là quá trình nhằm một đối tượng được ý thức cần phải chiếm lĩnh. Khái niệm mục đích quan hệ với hành động cũng giống như khái niệm động cơ quan hệ với hoạt động.

Động cơ có chức năng kích thích hoạt động của chủ thể.

Mục đích có chức năng hướng dẫn chủ thể tới đối tượng thoả mãn nhu cầu.

Việc tách đối tượng bộ phận trở thành mục đích hành động, dẫn đến sự phân ly chức năng của động cơ (xét về nguồn gốc phát sinh). Lúc đầu động cơ bao hàm cả chức năng kích thích và hướng dẫn chủ thể đến đối tượng thoả mãn nhu cầu. Nhưng khi hoạt động phát triển, được phân ly, xuất hiện những đối tượng và sản phẩm trung gian. Những sản phẩm (đối tượng) này đảm nhận chức năng dẫn chuyền (hướng dẫn) chủ thể tới động cơ. Bây giờ xuất hiện sự phân hoá: động cơ vẫn duy trì chức năng kích thích còn mục đích có chức năng hướng dẫn. Việc phân định chức năng của động cơ và của mục đích cho phép ta nhận ra hoạt động hay hành động. Chẳng hạn động tác vẽ tranh của người hoạ sỹ là hoạt động hay hành động? Điều này phải căn cứ vào chức năng của đối tượng (tranh vẽ). Nếu bức tranh đó được vẽ với tư cách là thoả mãn nhu cầu sáng tạo nghệ thuật thì đó là hoạt động. Lúc đó có hàng loạt các hành động bộ phận như tìm phong cảnh mẫu, quan sát… Còn nếu việc vẽ tranh nhằm mục đích trả bài thi tốt nghiệp hoặc nhằm phục vụ cho việc quảng cáo mua bán v.v… thì nó là hành động, nhằm hướng tới động cơ không cùng với mục đích vẽ bức tranh (điểm thi, kiếm tiền).

Điều quan trọng bậc nhất ở đây là xác định quan hệ giữa mục đích và động cơ, từ đó dẫn đến quan hệ hoạt động và hành động.

Trong quan hệ mục đích: động cơ có đặc điểm vừa độc lập vừa phụ thuộc và chuyển hoá cho nhau. Mục đích là đối tượng mà chủ thể cần chiếm lĩnh, nó chứa đựng nội dung tâm lý và kỹ thuật hình thành, vì vậy nó có khả năng tồn tại độc lập tồn tại vì nó trong mối quan hệ với hành động, dẫn đến hành động cố tính độc lập và tính xác định cao. Trong tình huống độc lập, hành động được thực hiện nhằm giải quyết hai câu hỏi: đạt được cái gì? và đạt được cái đó bằng cách nào, như thế nào? Mặt khác, mục đích không tồn tại tự thân, hoàn toàn vì nó, mà còn vì cái khác, do đó hành động thường được liên hệ với các hành động khác, nhằm hướng tới thoả mãn nhu cầu nào đó, tức là trả lời câu hỏi vì cái gì? Từ đó mục đích dẫn đến động cơ. Về phía chủ thể, hoạt động tồn tại dưới hình thức hành động hay chuỗi các hành động. Nếu loại trừ khỏi hoạt động tất cả những hành động thực hiện nó thì nói chung, hoạt động chẳng còn gì. Nói cách khác, hành động tạo nên đời sống của hoạt động. Ở đây, có hai khía cạnh quan trọng, mang ý nghĩa phương pháp luận: thứ nhất: so với hoạt động, hành động là đơn vị tâm lý có tính độc lập và có tính xác định cao. Nó có thể tự do tham gia, kết hợp với các hành động khác để tạo ra chuỗi hành động thực hiện một hoạt động nào đó. Ngược lại, hoạt động chỉ có thể được thực hiện thông qua hành động. Trong thực tiễn, có trường hợp hoạt động được biểu hiện bởi một hành động, khi đó về phía đối tượng, mục đích của hành động có khả năng thực hiện chức năng của động cơ là hướng dẫn và kích thích chủ thể hoạt động. Nói cách khác mục đích đó đã trực tiếp thoả mãn nhu cầu của chủ thể. Thứ hai: trong đa số trường hợp, động cơ được phân ly thành nhiều mục đích bộ phận. Vì vậy, về phía chủ thể, hoạt động được thực hiện bởi các hành động cụ thể, ứng với mỗi mục đích riêng. Do đó, vấn đề quan trọng là ở chỗ, phải xác định được vùng các mục đích phù hợp với việc thoả mãn một động cơ nào đó, để từ đó xác định chuỗi các hành động tương ứng dẫn đến động cơ.

Điều này có ý nghĩa sống còn trong quá trình hình thành hoạt động của cá nhân.

Thao tác là cơ cấu kỹ thuật của hành động, là phương thức triển khai của hành động.

Thao tác có chức năng là phương tiện của hành động.

Trở lại vấn đề hành động, như đã biết, để thực hiện một hành động nào đó, ít nhất phải thoả mãn hai điều kiện: một mặt về phía chủ thể phải ý thức được đối tượng cần hình thành, tức là phải trả lời được câu hỏi: đạt tới cái gì? Mặt khác, về phía khách quan, hành động bị chi phối bởi hai yếu tố những hoàn cảnh vật chất bên ngoài (xã hội, tự nhiên v.v….) và lôgíc kỹ thuật để hình thành đối tượng, tức là phải trả lời được câu hỏi: đạt tới cái đó như thế nào? Nói cách khác, hành động phải thực hiện nhiệm vụ (Nhiệm vụ, là mục đích được đề ra trong những hoàn cảnh nhất định). Muốn vậy phải có phương thức hành động, A.N.Lêônchev gọi nó là thao tác.

Về lý thuyết, hành động và thao tác đều là quá trình tác động của chủ thể lên đối tượng, nhưng giữa chúng có sự khác nhau về bản chất, hành động là một đơn vị tâm lý trọn vẹn, bao hàm mục đích tâm lý và các thao tác thực hiện mục đích. Không có hành động không có mục đích. Vì vậy, hành động bao giờ cũng là hành động tâm lý của chủ thể (dù nó được thể hiện dưới bất kỳ hình thức nào). Ngược lai, thao tác không phải là đơn vị tâm lý độc lập, nó không có mục đích riêng, chỉ là phương tiện để thực hiện mục đích của một hành động nào đó. Nó thuần tuý là cơ cấu kỹ thuật của hành động. Thao tác có thể được tháo lắp ra khỏi hành động và tự do tham gia vào bất kỳ hành động nào, nếu hành động đó phù hợp với nó về lôgíc. Nói chung, số phận của thao tác là sớm hay muộn cũng trở thành chức năng của máy móc. Mặt khác, tuy là phần tử được hành động "vay mượn", nhưng thao tác làm nên nội dung kỹ thuật của hành động, là sự vận hành của hành động đến mục đích. Vì vậy thao tác không "lệ thuộc" vào hành động, mà ngược lại, tiến trình tiến tới mục đích phụ thuộc vào các thao tác này. Hiển nhiên là với cùng một mục đích nhưng trong những điều kiện khác nhau, chủ thể hành động phải có các thao tác khác nhau. Thao tác được sinh ra từ đâu và như thế nào?

Thao tác được sinh thành từ hành động, nó là kết quả của việc cải tổ hành động, do việc đưa hành động này vào hành động kia hay do diễn ra "kỹ thuật hoá" hành động.

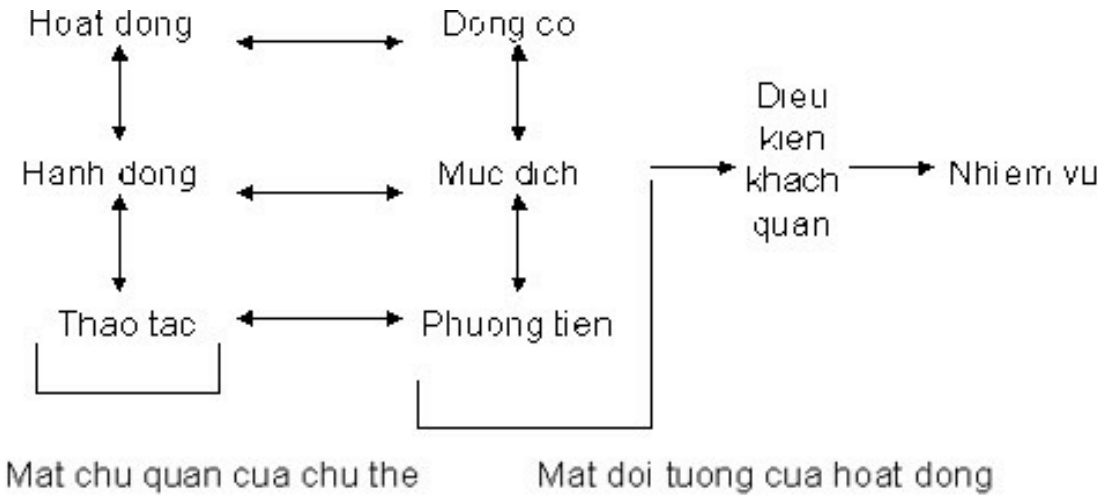
Mục đích hành động (với tư cách là đối tượng cần đạt được của hành động), không chỉ chứa đựng nội dung đối tượng mà còn bao hàm cả cách làm ra nó (lôgíc thao tác dẫn đến đối tượng). Khi còn là mục đích - đối tượng, chủ thể chưa biết lôgíc này (vì vậy chủ thể phải ướm thử và điều chỉnh các cử động của mình theo biểu tượng về cách đó). Nhưng khi đã chuyển thành mục đích - sản phẩm, thì chủ thể không chỉ nắm được nội dung của đối tượng mà còn nắm luôn cả cách làm ra nó - tức là tạo ra cho mình các thao tác tạo ra sản phẩm đó.

Bước tiếp theo của quá trình chuyển hoá hành động hành thao tác là luyện tập hành động và chuyển hành động đã được luyện tập vào việc thực hiện hành động khác, sau khi tiến hành “kỹ thuật hoá” hành động đó (tức là tước bỏ mục đích của nó). Về phía khách quan, đó là quá trình chuyển hoá từ mục đích thành phương tiện.

Minh hoạ đơn giản nhất cho quá trình này là việc hình thành các thao tác đọc của học sinh. Lúc đầu, việc đọc được hình thành với tư cách là hành động có mục đích - hành động đọc chữ. Mục đích là tách tiếng ra khỏi các ký hiệu ghi âm và chuyển chúng từ ký hiệu thị giác thành tín hiệu âm thanh, phát ngôn được dòng âm thanh đó có quy tắc ngữ pháp, đúng thanh điệu, ngữ điệu. Sau khi thực hiện được (đã biết đọc thành thạo), học sinh chuyển hành động đọc này vào trong hành động đọc bài văn. Bây giờ, trong ý thức các em không còn tồn tại các yếu tố mục đích của hành động đọc chữ, mà chỉ còn có thao tác đọc, nó đã trở thành phương tiện để học sinh triển khai đọc bài văn, với mục đích là tìm hiểu

và cảm thụ nội dung, nghệ thuật của bài văn đó.

Tóm lại, trong dòng hoạt động tạo nên đời sống tâm lý con người, sự phân tích đã tách ra những hoạt động riêng rẽ, dựa theo động cơ kích thích chúng. Tiếp đến, tách ra những hành động - những quá trình được hướng dẫn bởi mục đích có ý thức. Cuối cùng là những thao tác phụ thuộc trực tiếp vào các điều kiện khách quan, mà trong đó chủ thể phải sử dụng các phương tiện nào đó để đạt đến mục đích cụ thể. Sự phân tích trên không phải là sự chia nhỏ hoạt động thành các yếu tố mà là vạch ra các quan hệ bên trong đặc trưng của hoạt động - các quan hệ chức năng và sự chuyển hoá giữa các chức năng của nó. Có thể mô hình hoá quan hệ bên trong của hoạt động bằng sơ đồ sau:



Việc phát hiện cấu trúc chung của hoạt động có ý nghĩa hàng đầu trong việc giải quyết hàng loạt vấn đề lý luận và thực tiễn của tâm lý học. Chẳng hạn, trong lĩnh vực dạy học, trước hết là vấn đề hình thành hoạt động học tập cho học sinh. Để làm được việc này đầu tiên và quan trọng nhất là phải hình thành được hành động học tập. Muốn vậy, thầy giáo (và học sinh) phải xác định rõ ràng, đầy đủ, sâu sắc và triệt để mục đích của hành động và các thao tác (phương tiện) triển khai tới mục đích đó. Trên cơ sở hành động được hình thành, các em tiếp tục luyện tập, "kỹ thuật hoá", để biến nó thành phương tiện cho hành động học tập tiếp theo.

Created by AM Word2CHM

4.3.5. Sự phát triển tâm lý trẻ em

Trong số các thành tựu nghiên cứu của A.N.Lêônchev, nổi bật lên đóng góp của ông về vai trò của hoạt động và hoạt động chủ đạo trong sự phát triển tâm lý trẻ em, trước hết là vấn đề nguồn gốc, nội dung và phương thức của sự phát triển.

Nguồn gốc và nội dung của sự phát triển tâm lý trẻ em theo cách tiếp cận hoạt động.

Nguồn gốc của sự phát triển của mọi cá nhân và xã hội trong hiện tại và tương lai là nền văn hoá vật chất và tinh thần do các thế hệ nhân loại sáng tạo ra.

Trong truyền thống tâm lý học cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX vấn đề nguồn gốc sự phát triển tâm lý được quy về việc tách (một cách siêu hình) các yếu tố sinh học, tự nhiên của cá nhân (thể chất, cấu trúc hệ thần kinh, cấu trúc gen, khả năng di truyền,v.v...) và yếu tố môi trường xã hội, sau đó xác định vai trò và mối quan hệ giữa các yếu tố này trong quá trình phát triển của trẻ em. Từ góc độ riêng của mình, giữa các nhà tâm lý học nổ ra tranh luận gay gắt. Một bên giữ quan điểm quyết định luận sinh học, còn bên kia là quyết định luận xã hội giữa hai thái cực là các nhà tâm lý học trung dung, với học thuyết hai yếu tố.

Những năm ba mươi của thế kỷ XX, hàng loạt công trình nghiên cứu tâm lý học đã chỉ ra sự cực đoan là ấu trĩ khoa học, còn thuyết hội tụ là sự ghép máy móc hai yếu tố tự nhiên và xã hội trong sự phát triển.

Không ai phủ nhận vai trò của yếu tố tự nhiên, di truyền trong sự phát triển người. Nhưng ở đây cần luôn luôn ý thức rằng: về phương diện loài, các yếu tố tự nhiên, nhục thể (cơ thể) của con người là một bộ phận của sự phát triển, là sản phẩm của nó. Các Mác và Ph. Ăngghen đã chứng minh việc tạo ra "con người" là do lịch sử loài người. Về phương diện cá nhân, như các công trình nghiên cứu bằng phương pháp trẻ em sinh đôi đã chỉ rõ, các yếu tố thần kinh, cấu trúc gen, cấu trúc di truyền, v.v... chỉ là cơ sở vật chất, điều kiện của sự phát triển. Nó ảnh hưởng tới tốc độ, nhịp độ, sắc thái, biểu hiện và quy định giới hạn của sự phát triển, nhưng nó không quy định nội dung của sự phát triển. Trong khi đó, đây mới thực sự là bản chất của nó. Vấn đề môi trường xã hội, phải được xét khác với các yếu tố tự nhiên trong quá trình phát triển của trẻ em. Sự thật ở đây là gì? Đúng là cái gì mà đứa trẻ cần có trong hiện tại và tương lai cuộc sống tâm lý của mình, thì chưa có và không bao giờ có sẵn ở bên trong các cơ chế sinh học của nó. Ngược lại, những cái đó đã có ở bên ngoài nó, trong nền văn hoá - xã hội, tức là trong môi trường xã hội. Về đại thể, môi trường xã hội không phải là điều kiện (như trong sự phát triển của động vật) mà là nguồn gốc của sự phát triển. Tuy nhiên, nói như vậy chưa thực sự chính xác. Bằng quan sát kinh nghiệm, người ta cũng dễ nhận thấy hai đứa trẻ trong một gia đình, các học sinh trong cùng lớp, trẻ em cùng khu dân cư… nghĩa là cùng một môi trường xã hội, nhưng chúng là các nhân cách khác nhau cả về bản chất và chiều hướng phát triển. Ở đây, cần tránh quan niệm về vai trò của môi trường xã hội như một số nhà tâm lý - xã hội học Pháp: xã hội là cái có sẵn, một thế lực xa lạ, có sức mạnh cưỡng bức và xâm nhập vào đứa trẻ, biến nó từ đứa trẻ tự nhiên cá nhân thành đứa trẻ xã

hội. Thực ra, cái xã hội đó hoàn toàn không có trước con người, đối ngược với con người và bất biến. Nó chính là sản phẩm của hoạt động của con người, biến đổi và phát triển cùng với sự biến đổi và phát triển của con người.

Môi trường xã hội vừa quy định sự phát triển của con người vừa là sản phẩm của nó. Chữ "vừa" ở đây không có nghĩa là sau này là cái kia mà là do cái này có cái kia, cái này quy định cái kia và ngược lại. Vì vậy, về cả phương diện loài người lẫn phương diện cá nhân, luận điểm của Các Mác: "Con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy", phải được coi là định lý của sự phát triển. Như vậy, môi trường xã hội là nguồn gốc của sự phát triển, nhưng còn ở dạng tiềm năng. Nó trở thành nguồn gốc hiện thực khi và chỉ khi diễn ra quan hệ sinh thành lẫn nhau giữa nó với hoạt động của chủ thể. Nó chính là tình huống xã hội của sự phát triển theo cách hiểu của L.X.Vưgotxki, tức là tình huống trong đó có sự tác động qua lại giữa đứa trẻ với môi trường xã hội (thế giới đồ vật và quan hệ với người lớn) bao quanh nó trong mỗi giai đoạn phát triển, hoặc là tính môi trường cỏn con của riêng mỗi đứa trẻ, được tạo ra bằng cách thông qua hoạt động của mình, đứa trẻ "rút tỉa" từ môi trường xã hội chung những cái phù hợp với nhu cầu phát triển bản thân mình, theo cách nói của Đ.B. Encônhin. Nói ngắn gọn, trong môi trường xã hội chung, mỗi đứa trẻ có môi trường phát triển riêng của mình, tuỳ thuộc vào việc triển khai hoạt động của trẻ trong môi trường đó. Môi trường riêng này mới thực sự là nguồn gốc của sự phát triển.

Vấn đề nội dung và phương thức phát triển tâm lý, nhân cách trẻ em.

Ngay trong tác phẩm có tính chất cương lĩnh "Ý thức như một vấn đề của tâm lý học hành vi", L.X.Vưgotxki phân biệt sự khác nhau về chất giữa kinh nghiệm của con vật với con người. Phát triển các luận điểm của L.X.Vưgotxki, A.N.Lêônchev đã cố gắng làm sáng tỏ phương thức hình thành và phát triển tâm lý trẻ em. Trong hệ thống lý luận của ông, nổi lên những điểm sau đây:

Thứ nhất: quy luật duy nhất quyết định sự phát triển của con người là những quy luật xã hội lịch sử.

Cần phải xác định đúng vai trò của yếu tố tự nhiên và quy luật tự nhiên trong sự phát triển người. Theo A.N.Lêônchev, quá trình chuyển từ động vật lên con người về đại thể có ba giai đoạn. Giai đoạn 1: chuẩn bị về mặt sinh vật của con người (từ đầu kỷ thứ ba đến cuối kỷ thứ tư). Đây là những động vật đã biết sử dụng những công cụ thô sơ chưa qua chế tạo và đã có phương tiện giao tiếp đơn giản. Trong giai đoạn này quy luật sinh vật học chiếm độc tôn. Giai đoạn hai: chuyển sang người, kéo dài từ vượn người đến người Nêanđéctan. Đặc trưng của giai đoạn này là con người đã sản xuất ra công cụ lao động, đã tạo ra lao động và xã hội. Trong giai đoạn này, các quy luật sinh vật học vẫn chiếm ưu thế, con người vẫn tiếp tục biến đổi về mặt hình thái giải phẫu. Tuy nhiên, trong giai đoạn này đã xuất hiện nhân tố mới: các quy luật xã hội lịch sử, do lao động sản xuất tạo ra. Giai đoạn thứ ba: con người hiện đại (Homo Sapiens). Trong giai đoạn này, sự thay đổi căn bản tổ chức cơ thể của con người đã được hoàn thành và đã có tất cả những thuộc tính sinh vật cần thiết cho sự phát triển xã hội - lịch sử. Quy luật duy nhất quyết định sự phát triển của con người là những quy luật xã hội lịch sử. Mặc dù, tác động của quy luật biến dị - di truyền vẫn hoạt động, nhưng nó không quyết định sự phát triển xã hội của loài người.

Thứ hai: Những thành tựu phát triển được tích luỹ lại và được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác dưới dạng các hiện tượng của nền văn hoá vật chất và tinh thần. Dạng lưu giữ này chỉ có trong xã hội loài người. Phương thức để tạo ra, gìn giữ và truyền lại các thành tựu phát triển đó là hoạt động, trước hết là lao động sản xuất - dạng hoạt động cơ bản của con người. Nền văn hoá vật chất và tinh thần do các thế hệ nhân loại sáng tạo ra là nguồn gốc vô tận cho sự phát triển của mọi cá nhân hiện tại

và tương lai. Dĩ nhiên, nền văn hoá vật chất và tinh thần phong phú đó, nguồn gốc tâm lý vô tận đó, lúc đầu ở bên ngoài đối với tất cả trẻ em.

Thứ ba: làm thế nào để đứa trẻ có được kinh nghiệm lịch sử - xã hội mà vốn dĩ ở bên ngoài nó? Ở đây xuất hiện cơ chế lĩnh hội.

Khi phân biệt con người với con vật, cả L.X.Vưgotxki và A.N.Lêônchev đều dựa vào kinh nghiệm của hành vi. Con vật chỉ có hành vi loài và hành vi cá thể (kinh nghiệm cá thể), còn con người ngoài những kinh nghiệm đó còn có kinh nghiệm lịch sử, xã hội và kinh nghiệm lao động.

Cơ chế để hình thành kinh nghiệm loài và kinh nghiệm cá thể động vật là thích nghi, tức là đưa hành vi loài thích nghi với các yếu tố biến đổi của môi trường, qua đó con vật tạo ra cho mình một kinh nghiệm.

Khi sinh ra, xung quanh đứa trẻ là thế giới đồ vật do con người tạo ra và thế giới quan hệ của người lớn. Đứa trẻ phát triển trong các thế giới đó, nhưng không phải là cơ chế thích nghi với chúng mà lĩnh hội chúng.

Quá trình thích nghi và lĩnh hội khác nhau ở chỗ, thích nghi sinh vật là quá trình thay đổi các thuộc tính loài, năng lực và hành vi bẩm sinh của cá thể, do đòi hỏi của sự thay đổi môi trường xung quanh. Quá trình lĩnh hội là quá trình tái tạo lại cho bản thân những thuộc tính, năng lực và các phương thức hành vi do con người đã hình thành trong lịch sử. Vì vậy bao giờ nó cũng là quá trình tích cực. Bởi lẽ đó là quá trình hoạt động đối với đồ vật, tiếp thu nó, nắm vững và sử dụng nó, qua đó tạo nên cho chủ thể những năng lực mới, những chức năng tâm lý mới. Ví dụ dễ nhận thấy nhất của hoạt động này là việc trẻ em học cách sử dụng các công cụ, phương tiện vật chất (thìa, đũa, cách mặc quần áo, sử dụng các phương tiện kỹ thuật…), tinh thần (sử dụng ngôn ngữ, văn học, nghệ thuật…) hàng ngày.

Thứ tư: như vậy, sự lĩnh hội của trẻ em là sự tái tạo lại các hoạt động của người lớn (hoạt động này được vật hoá trong các sản phẩm văn hoá - đối tượng chiếm lĩnh của trẻ em), bằng hoạt động của mình. Đây là hai hoạt động tương ứng, nhưng ngược nhau, hoạt động của người lớn được chuyển vào vật phẩm - sản phẩm, còn hoạt động lĩnh hội của trẻ em là "tách" hoạt động đó của người lớn ra khỏi vật phẩm đối tượng, chuyển nó thành của bản thân. Tuy nhiên vấn đề đặt ra là đứa trẻ có trực tiếp, tự lực lĩnh hội được không? Nói cách khác, trẻ em có thể tự mình làm việc với thế giới đồ vật được không? Câu trả lời của A.N.Lêônchev là không. Những thành tựu phát triển của con người được kết tinh trong các vật phẩm văn hoá không đơn thuần là cái cho sẵn đối với sự phát triển của trẻ em, mà mới chỉ đặt ra trước đứa trẻ. Muốn chiếm được nó, trẻ em phải thông qua người lớn. Cả L.X. Vưgotxki và A.N.Lêônchev đều khẳng định, quan hệ của trẻ em với thế giới bao giờ cũng thông qua quan hệ của con người với người khác. Hoạt động của trẻ em bao giờ cũng nằm trong giao tiếp. Giao tiếp dưới hình thức ban đầu của nó, dưới hình thức cùng hoạt động, hoặc dưới hình thức cao, giao lưu bằng ngôn ngữ hoặc bằng ý nghĩ cũng đều là điều kiện tất yếu và chuyên biệt của sự phát triển con người trong xã hội. Chính trong quá trình đó, trẻ em học được các hoạt động tương ứng. Về mặt chức năng, quá trình giao tiếp giữa người lớn với trẻ em là quá trình giáo dục. Ở đây cần phân biệt hai góc độ: mức độ quan hệ giữa trẻ em với người lớn, thông qua đó xác định mức độ học của trẻ em, với sự tất yếu tồn tại quan hệ người lớn - trẻ em trong hoạt động. Về mức độ học của trẻ, lúc đầu là bắt chước, sau đó là học tập (giáo dục) có chủ đích của nhà trường, cuối cùng là hình thức tự học. Dù ở bất kì mức độ nào, bao giờ cũng hiện diện sự hợp tác người lớn - trẻ em.

Thứ năm: toàn bộ sự phân tích nêu trên cho thấy, sự phát triển của trẻ em chính là sự thay đổi vị trí của nó trong hệ thống các quan hệ xã hội. Tuy nhiên, sự thay đổi này chỉ là biểu hiện của sự phát

triển tại một thời điểm nhất định. Cái trực tiếp quy định sự phát triển tâm lý của trẻ em là chính bản thân cuộc sống của nó. Nói cách khác, đó là sự phát triển của hoạt động của đứa trẻ. Theo nghĩa này, L.X.Vưgotxki đã chỉ rõ, động lực của sự phát triển của trẻ em là hoạt động phá vỡ cơ sở phát triển của một độ tuổi nào đó, thủ tiêu tình huống xã hội của sự phát triển cũ, thiết lập tình huống mới. Hay nói như Đ.B.Encônhin là chỉ có hoạt động của bản thân trẻ em để nắm lấy thực tại mới là động lực làm cho trẻ với cương vị là thành viên của xã hội, phát triển được tâm lý và ý thức của mình. Mặt khác, cần luôn luôn nhớ rằng: sự phát triển của hoạt động, thường xuyên phụ thuộc vào những điều kiện sống hiện có của trẻ. Toàn bộ các vấn đề nêu trên dẫn đến việc nghiên cứu sự phát triển tâm lý trẻ em tất yếu phải xuất phát từ phân tích hoạt động của nó, phân tích sự hình thành của hoạt động ấy trong những điều kiện xác minh của đời sống cá nhân. Mặt khác; cuộc sống không phải là sự tiếp diễn máy móc của các hoạt động riêng biệt, có những dạng hoạt động trong giai đoạn này đóng vai trò chủ yếu đối với sự phát triển nhân cách của trẻ, còn hoạt động khác thì phụ thuộc. Vì thế, sự phát triển tâm lý trẻ em không phải phụ thuộc vào hoạt động nói chung mà vào hoạt động chủ đạo.

Created by AM Word2CHM

4.3.6. Hoạt động chủ đạo trong sự phát triển của trẻ

Công lao phát hiện ra hoạt động chủ đạo và sử dụng nó để phân chia và điều khiển các giai đoạn phát triển tâm lý trẻ em thuộc về A.N.Lêônchev và Đ.B.Encônhin, người cộng sự và học trò của ông.

A.N.Lêônchev cho rằng, mỗi giai đoạn phát triển tâm lý trẻ em đặc trưng bởi một quan hệ nhất định của trẻ với thực tại có tính chất chủ đạo trong một giai đoạn nhất định, bởi một kiểu hoạt động nhất định - hoạt động chủ đạo.

Dấu hiệu để xác định chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác chính là sự thay đổi kiểu hoạt động chủ đạo, thay đổi quan hệ chủ đạo của đứa trẻ với thực tế.

Hoạt động chủ đạo là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu nhất trong các quá trình tâm lý và trong các đặc điểm tâm lý của nhân cách trẻ em ở giai đoạn phát triển nhất định của nó.

Có thể căn cứ vào tính chất biểu hiện của đối tượng hoạt động để phân loại hoạt động vui chơi, học tập, lao động sản xuất, hoạt động chính trị xã hội, sáng tạo khoa học, nghệ thuật, v.v… Một trong cách phân chia phổ biến là căn cứ vào vai trò của nó trong việc hình thành và phát triển các chức những tâm lý cá nhân trong từng giai đoạn nhất định: hoạt động chủ đạo và hoạt động thứ yếu, phụ thuộc.

Hoạt động chủ đạo có 3 đặc điểm:

Thứ nhất: là hoạt động mà trong đó làm nảy sinh và diễn ra sự phân hoá thành những dạng hoạt động mới khác. Chẳng hạn, trong hoạt động vui chơi của trẻ em mẫu giáo (với tư cách là hoạt động chủ đạo của giai đoạn lứa tuổi này), lần đầu tiên làm xuất hiện hoạt động học tập của các em (theo nghĩa hẹp của từ này). Khi chơi, các em đã bắt đầu học.

Thứ hai: là hoạt động mà trong đó các quá trình tâm lý riêng biệt được hình thành hay được tổ chức lại. Trong chơi đùa trẻ em hình thành các quá trình tưởng tượng tích cực, trong học tập hình thành quá trình tư duy trừu tượng v.v… Ở đây cần lưu ý, không nên hiểu máy móc tất cả quá trình tâm lý trong mỗi giai đoạn nào đó đều được nảy sinh trong hoạt động chủ đạo. Có nhiều quá trình tâm lý được hình thành và được tổ chức lại không trực tiếp ở ngay bên trong hoạt động chủ đạo, nhưng về cơ bản, những quá trình đó có trong các dạng hoạt động khác về nguồn gốc, gắn với hoạt động chủ đạo của giai đoạn hiện thời.

Thứ ba: là hoạt động mà những biến đổi tâm lý cơ bản của nhân cách trẻ em trong giai đoạn đó, phụ thuộc chặt chẽ vào nó. Chẳng hạn, các khả năng ứng xử của trẻ phù hợp các chuẩn mực xã hội ở tuổi mẫu giáo, được hình thành thông qua hoạt động chơi của chúng.

Như vậy, dấu hiệu để xác định hoạt động chủ đạo không phải là những chỉ số đơn thuần về số lượng. Nó không phải là hoạt động hay gặp nhất trong giai đoạn phát triển nào đó cũng không phải là

hoạt động đứa trẻ giành nhiều thời gian vào đó. Hoạt động chủ đạo là hoạt động chi phối các hoạt động khác, tạo nên cấu trúc đặc trưng của nhân cách và định hướng sự phát triển của nhân cách đó.

Như đã biết, khi phân tích cấu trúc hoạt động lao động sản xuất, hoạt động thực tiễn, Các Mác đã chỉ rõ, hoạt động hiện tại của cá nhân không phải là cái gì đó độc lập. Ngược lại nó bị quy định bởi những điều kiện sống của cá nhân, bởi những thành quả của hoạt động trước đó. "Do sự việc đơn giản là mỗi thế hệ sau đã có sẵn những lực lượng sản xuất do những thế hệ trước đây xây dựng lên và được thế hệ mới dùng làm nguyên liệu cho sự sản xuất mới". Chuyển vào trong lĩnh vực tâm lý học, ta thấy, hoạt động chỉ đạo cung cấp nội dung chủ yếu cho sự phát triển trong mỗi giai đoạn nhất định. Vấn đề đặt ra là nội dung đó do đâu mà có? Dĩ nhiên nó phải tồn tại trong môi trường xã hội đã có. Vả lại, môi trường xã hội không phải là cái bất biến, nó thường xuyên thay đổi theo sự phát triển của xã hội. Thành ra, nội dung hoạt động của cá nhân trẻ em phụ thuộc vào nội dung xã hội và phụ thuộc vào sự biến đổi của nội dung đó. Về phía nhân cách trẻ em ta thấy, nó mang bản chất của xã hội và mang tính chất lịch sử. Điều này do chính nội dung của hoạt. động tạo ra, trong sự chế ước của hoàn cảnh xã hội. Ai cũng biết rằng trẻ em trong các giai đoạn xã hội khác nhau, trong các dân tộc khác nhau, các quốc gia có trình độ phát triển khác muốn sẽ được tạo ra nội dung cụ thể cho sự phát triển khác nhau.

Sự thay thế hoạt động chủ đạo trong các giai đoạn phát triển của trẻ em.

Trong các công trình lý luận của A.N.Lêônchev, không tìm thấy ông trực tiếp khẳng định trong mỗi giai đoạn phát triển của trẻ em có bao nhiêu hoạt động chủ đạo. Tuy nhiên, qua các nghiên cứu có tính chất thực tiễn như: "cơ sở tâm lý học của trò chơi ở tuổi mẫu giáo", A.N.Lêônchev đã xác định hoạt động chủ đạo trong sự phát triển của trẻ em giai đoạn này là hoạt động vui chơi. Khi phân tích điều kiện quy định một hành động chủ đạo, ông cũng xác lập lôgíc chuyển hoá các hoạt động chủ đạo tương ứng với từng giai đoạn: hoạt động vui chơi - tuổi mẫu giáo, việc học tập có hệ thống trong nhà trường - tuổi học sinh, hoạt đông chuẩn bị chuyên môn hay lao đông sản xuất, v.v… - tuổi trưởng thành. Từ những công trình nghiên cứu trên, có thể hướng đến quan điểm của ông, cho rằng trong mỗi giai đoạn phát triển có một hoạt động chủ đạo tương ứng.

Phát triển theo hướng này, trong các công trình nghiên cứu của mình, Đ.B.Encônhin đã dựa trên các lớp đối tượng mà trẻ em hướng tới để xác định hình thái hoạt động. Từ đó, ông chia đối tượng thành hai lớp: lớp A, gồm những quan hệ giữa trẻ em với người lớn, với xã hội nói chung. Nói vắn tắt, đó là quan hệ người - người theo nghĩa hẹp của nó. Lớp B, gồm quan hệ của trẻ em với thế giới vật thể có trong thiên nhiên và do con người sáng tạo ra. Từ giả thuyết này, Encônhin cho rằng, trong mỗi giai đoạn phát triển của trẻ em có một hoạt động chủ đạo và các giai đoạn này chuyển tiếp cho nhau do sự thay thế một hoạt động chủ đạo này bằng một hoạt động chủ đạo khác. Chẳng hạn, theo Đ.B.Encônhin, từ lúc mới sinh đến khi 7 tuổi, trẻ em trải qua ba giai đoạn phát triển với các lớp quan hệ khác nhau: giai đoạn sơ sinh: từ lúc mới sinh đến một tuổi; giai đoạn tuổi thơ: từ 1 đến 3 tuổi; giai đoạn mẫu giáo: từ 3 đến 7 tuổi.

Sự thay thế từ hoạt động chủ đạo này sang hoạt động chủ đạo khác của giai đoạn tiếp theo chiếm vị trí trung tâm của lý thuyết về hoạt động chủ đạo. Đồng thời là một trong những đóng góp to lớn của A.N.Lêônchev về lĩnh vực này.

A.N.Lêônchev cho rằng, thời điểm xác định sự thay thế từ hoạt động chủ đạo này sang hoạt động khác được đặc trưng bởi vị trí của đứa trẻ trong mối quan hệ giữa nó với thực tại xung quanh. Theo ông, quá trình phát triển dẫn trẻ đến chỗ nhận thức vị trí mà nó đang chiếm trong thế giới quan hệ vôi mọi người xung quanh không còn phù hợp với khả năng của nó, đứa trẻ xuất hiện nhu cầu muốn thay đổi vị trí hiện tại của mình. Từ đó, nảy sinh mâu thuẫn giữa khả năng của sự phát triển của trẻ với

chính mức phát triển mà đứa trẻ đang có do hoạt động hiện thời tạo ra. Việc giải quyết mâu thuẫn này tất yếu dẫn đến thay thế hoạt động chủ đạo này bằng hoạt động chủ đạo khác trong các giai đoạn phát triển, trước hết phải nắm được cơ chế chuyển hoá từ hoạt động này sang hoạt động khác. Cũng tức là cơ chế hình thành hoạt động từ hành động và ngược lại. Đây chính là chìa khoá để ta hiểu được toàn bộ vấn đề chuyển hoá của các loại hoạt động tâm lý nói chung, hoạt động chủ đạo nói riêng. Để giải quyết vấn đề này, chúng ta phải quay lại cấu trúc hoạt động do Lêônchev xác định.

Chúng ta nhớ lại, A.N.Lêônchev luôn luôn gắn hoạt động của cá nhân với động cơ của nó. Đồng thời động cơ luôn được hiểu là đối tượng hoá của nhu cầu nào đó, rốt cuộc hoạt động, về bản chất là hướng tới thoả mãn nhu cầu. Trong khi đó, hành động có ý nghĩa khác. Đó là quá trình mà đối tượng của nó không trực tiếp trùng với động cơ, không trực tiếp thoả mãn nhu cầu. Đối tượng của hành động không tự nó thúc đẩy chủ thể hành động (vì nó không trực tiếp gắn với nhu cầu). Vì thế, muốn hành động xuất hiện, chủ thể phải ý thức được quan hệ của đối tượng đó với động cơ hoạt động mà hành động đó tham gia, tức là ý thức về đối tượng hành động như một mục đích hướng tới động cơ. Như vậy, mục đích dẫn đến động cơ, còn bản thân nó không phải là động cơ. Nó không phải là hiện thân của nhu cầu vào thực thể mà là thực thể dẫn đến đối tượng của nhu cầu. Vì vậy, mục đích bao giờ cũng có chức năng trung gian giữa chủ thể với động cơ. Việc phân biệt giữa hoạt động và hành động phải dựa vào đối tượng của nó có chức năng nào: mục đích hay động cơ. Hành vi học tập của trẻ em có thể là hoạt động học tập nếu nó được thúc đẩy bởi động cơ chiếm lĩnh tri thức, thoả mãn nhu cầu nhận thức của cá nhân. Nhưng nó có thể là hành động học, nếu được thực hiện với thục đích làm hài lòng cha mẹ và đằng sau sự hài lòng đó là các phần thưởng mà cha mẹ giành cho. Ở đây, mục đích học là phương tiện để đạt được động cơ khác, động cơ phần thưởng, nhu cầu được thưởng.

Giữa hoạt động và hành động có mối quan hệ đặc biệt, chuyển hoá cho nhau. Động cơ có thể chuyển thành mục đích, do đó, hoạt động chuyển thành hành động. Ngược lại, mục đích có thể phát triển thành động cơ, khi đó hành động là hoạt động. Sự chuyển hoá này là yếu tố cực kỳ quan trọng. Chỉ có bằng con đường chuyển hoá này, mới làm nảy sinh hoạt động mới, làm xuất hiện quan hệ mới giữa trẻ em với thực tại, từ đó làm xuất hiện hoạt động chủ đạo.

"Cơ chế" tâm lý của sự chuyển hoá này chính là sự hình thành động cơ mới trên cơ sở mục đích của hành động đã có. Để minh hoạ cho quá trình này, A.N.Lêônchev phân tích sự hình thành động cơ học tập của học sinh.

Giả sử, có một học sinh phải ngồi học bài ở nhà một cách không tự giác. Mặc dù nó ý thức được trách nhiệm của mình và những hậu quả xấu của việc không làm bài ở nhà (bị điểm kém, bị cha mẹ, cô giáo trách phạt v.v…). Nhưng sự ý thức đó vẫn chưa đủ để nó tự giác làm bài. Nó muốn được đi chơi, đi đá bóng. Bây giờ, cha mẹ nó ra điều kiện: làm xong bài mới được đi chơi, vì thế đứa trẻ ngồi vào bàn học. Về mặt tâm lý học, A.N.Lêônchev nhận thấy ở đây có hai động cơ thúc đẩy đứa trẻ ngồi học: loại thứ nhất: ý thức trách nhiệm và nhu cầu được điểm tốt và loại thứ hai: được đi đá bóng. Trong trường hợp này loại thứ nhất không có hiệu lực thúc đẩy đứa trẻ tự giác học bài, vì vậy, nó là loại động cơ chỉ được hiểu, còn loại thứ hai, có hiệu lực, Lêônchev gọi là "động cơ tác động thực tế". Về phía chủ thể hành vi học bài của đứa trẻ là hành động học (chưa phải là hoạt động học). Vấn đề quyết định tiếp theo là làm thế nào để động cơ chỉ được hiểu có thể trở thành động cơ có hiệu lực, khi đó ta chuyển được hành động lên hoạt động. Theo A.N.Lêônchev sự chuyển hoá này có thể diễn ra trong điều kiện kết quả của hành động có ý nghĩa hơn so với động cơ thực sự thúc đẩy hành động ấy. Trong minh hoạ trên, kết quả về điểm tốt, về lời khen do việc làm bài mang lại có ý nghĩa hơn so với động cơ được đi đá bóng của đứa trẻ, dẫn đến đứa trẻ tự giác làm bài không phải chỉ vì được đi chơi mà vì điều có ý nghĩa hơn: được đi chơi và được điểm tốt. Ở đây xuất hiện sự "đối tượng hoá" mới

những nhu cầu của đứa trẻ, đưa những nhu cầu này từ mức được ý thức lên mức cao hơn, mức có hiệu lực. Việc chuyển sang hoạt động chủ đạo mới giống với quá trình chuyển hoá trên. Điểm khác ở đây chỉ là "động cơ được hiểu" trở thành "động cơ hiệu lực" trong trường hợp chúng không ở trong lĩnh vực các quan hệ đứa trẻ hiện đang tham gia, mà nằm trong những quan hệ đặc trưng cho vị trí mà nó sẽ có trong giai đoạn phát triển cao hơn. Chẳng hạn, hành động học tập sau khi trở thành hoạt động học tập độc lập ở học sinh. Nó quy định vững chắc quan hệ của trẻ với thế giới xung quanh và dưới ảnh hưởng của nhà trường theo nhịp độ ngày càng tăng, nó sẽ vượt qua sự phát triển của những dạng hoạt động khác của trẻ. Dẫn đến những kết quả mới, những quá trình tâm lý mới của trẻ lần đầu tiên được xuất hiện trong hoạt động này và điều đó có nghĩa là hoạt động học tập bắt đầu đóng vai trò của hoạt động chủ đạo trong giai đoạn lứa tuổi học sinh.

Khi hoạt động và hoạt động chủ đạo đã được xác lập, tức là quan hệ cơ bản giữa trẻ em với hiện thức đã được triển khai và ổn định thì đồng thời xuất hiện quan hệ chi phối hoạt động - hành động. Trong các hoàn cảnh khác nhau, tùy theo hành động tham gia vào hoạt động nào, nó sẽ mang đặc tính tâm lý phù hợp với động cơ tương ứng của hoạt động đó. Hiển nhiên là cùng một hành động giải bài tập, với mục đích khách quan là giải bài tập, nhưng hành động này tham gia vào hoạt động học với động cơ tri thức sẽ khác với việc khi hành động này tham gia vào hoạt động học với động cơ quan hệ xã hội.

Như vậy, theo quan điểm hoạt động, sự phát triển của trẻ em diễn ra theo hai hướng, hướng cơ bản, quyết định sự phát triển là những biến đổi trong phạm vi quan hệ hiện thực của trẻ em với đời sống xã hội thông qua hoạt động dẫn đến biến đổi hành động, thao tác, chức năng. Hướng thứ hai là từ sự xắp xếp lại các chức năng, thao tác, phụ thuộc vào sự phát triển của hoạt động. Cùng với sự biến đổi thực tế vị trí của trẻ em trong quan hệ hiện thực, ý thức của nó cũng được biến đổi biểu hiện ở sự biến đổi động cơ hoạt động. Những động cơ mới luôn được nảy sinh, dẫn đến sự cải tổ các hành động trước đó của nó. Các hoạt động mà trước đó đóng vai trò chủ đạo được thay thế và trở thành hoạt động thứ yếu, làm nảy sinh hoạt động chủ đạo mới, trẻ em bước vào giai đoạn phát triển mới, cao hơn.

Việc đưa khái niệm hoạt động chủ đạo vào giáo dục có ý nghĩa thực tiễn to lớn; mỗi hoạt động chủ đạo sẽ mang lại một thành tựu mới, một cấu trúc tâm lý đặc trưng và từ đó, chủ thể sử dụng nó như là phương tiện để thực hiện các hoạt động của mình. Do đó, rốt cục, nhiệm vụ cơ bản của giáo dục là tổ chức quá trình hình thành các hoạt động chủ đạo của học sinh trong suốt quá trình phát triển từ sơ sinh đến trưởng thành, qua các giai đoạn khác nhau.

Created by AM Word2CHM

4.4. LÝ THUYẾT CỦA P.IA.GALPERIN VỀ CÁC BƯỚC HÌNH THÀNH HÀNH ĐỘNG TRÍ TUỆ VÀ KHÁI NIỆM

Trên đây, chúng ta đã tìm hiểu phạm trù hoạt động trong lý luận của L.X.Vưgotxki, A.N.Lêônchev, X.L.Rubinstein - những bậc tiền bối của dòng phái tâm lý học này. Nhờ họ, bức tranh tâm lý học hoạt động dần được phác hoạ rõ nét hơn. Tuy vậy, vẫn còn nhiều việc phải làm. Một trong số đó là phân tích lôgíc của quá trình hình thành hoạt động tâm lý, tức là lôgíc tâm lý của quá trình chuyển hành động từ bên ngoài thành hành động bên trong. Tại sao phải nghiên cứu vấn đề này? Như đã biết, cả L.X.Vưgotxki, A.N.Lêônchev, X L.Rubinstein đều đề xuất phương án lấy hoạt động thực tiễn của cá nhân làm điểm xuất phát của việc nghiên cứu tâm lý, ý thức người. Tuy nhiên, mỗi người trong số họ khai thác theo góc độ riêng. Lý thuyết của L.X.Vưgotxki là lời giải đáp sáng sủa nhất và sâu sắc nhất về vấn đề tính lịch sử cụ thể của tâm lý người, về bản chất xã hội của ý thức người trong quá trình phát triển cá thể và lịch sử của nó. Học thuyết này xuất phát từ tư tưởng: chính cấu trúc cơ bản của đời sống xã hội phải quy định cấu trúc cơ bản của tâm lý người. Vì đời sống xã hội dựa trên lao động, mà đặc trưng của lao động là dùng công cụ, nên theo L.X.Vưgotxki, sự khác biệt đặc trưng giữa tâm lý người và tâm lý động vật cũng là ở chỗ dùng các "công cự' đặc thù của hoạt động tâm lý. Mỗi kiểu dấu hiệu là cái "công cụ" như thế. Việc sử dụng các dấu hiệu, dẫn đến cải tổ hoạt động tâm lý. Ở người, các chức năng tâm lý gián tiếp và chủ định cấp cao, có tính xã hội - lịch sử thay thế các chức năng tâm lý trực tiếp và không chủ định, cấp thấp, tự nhiên, mà về bản chất còn là các chức năng tâm lý động vật. Sự chuyển tiếp này diễn ra không phải chỉ trong quá trình phát triển loài người, mà cả trong sự phát triển của cá nhân. Thoạt đầu, các dạng hoạt động tâm lý mới, cấp cao, có tính xã hội lịch sử được hình thành ở bên ngoài và chỉ sau đó mới biến thành các dạng bên trong. Về cơ bản, các chức năng tâm lý của người gần với hoạt động lao động. Những hình thái mới này của hoạt động tâm lý đều nảy sinh trong hoạt động bên ngoài và chỉ sau đó chúng mới chuyển vào bên trong, vào lĩnh vực "tâm lý thuần tuý". Tất cả những điều nêu trên là một bước tiến khổng lồ trên con đường khắc phục sự tách biệt tuyệt đối giữa hoạt động tâm lý với hoạt động vật chất. Nhưng L.X.Vưgotxki chẳng những không giải quyết mà cũng không đặt ra vấn đề nội dung cụ thể của hoạt động tâm lý. Quá chú ý đến tính gián tiếp, đến việc sử dụng công cụ và không xét đầy đủ bản chất xã hội và quá trình tổ chức xã hội của lao động. Thành thử, về sau, L.X.Vưgotxki coi nghĩa của từ - khái niệm - là chìa khoá để hiểu cấu tạo ý thức và sự phát triển của khái niệm là khâu chủ đạo trong quá trình phát triển tâm lý người. Thế là không còn vấn đề về nội dung cụ thể của hành động, kể cả vấn đề "bản chất" của hành động trí tuệ.

A.N.Lêônchev và cộng sự của ông nghiên cứu tiếp vấn đề của L.X.Vưgotxki. Quan điểm chủ yếu của A.N.Lêônchev cho rằng không phải ý thức và tác động qua lại giữa ý thức với ý thức mà chỉ có hoạt động thực tiễn của trẻ, một hoạt động bao giờ cũng có suy nghĩ, mới quy định sự phát triển tâm lý nói chung. Không phải khái niệm, mà là hoạt động có suy nghĩ mới là chìa khoá để hiểu tâm lý.

Phương hướng này đề ra hai nhiệm vụ: làm cho khái niệm hoạt động có suy nghĩ thành khái niệm có nội dung tâm lý và phải tránh được sự hiểu mơ hồ, chủ quan về ý.

Mục đích thứ nhất được thực hiện nhờ xác lập được quan hệ giữa hoạt động, hành động và thao tác, cũng như mối liên hệ giữa các yếu tố cơ bản của hoạt động có suy nghĩ như động cơ của hoạt động với mục đích của hành động, mục đích của hành động với kết quả của thao tác đó. Như vậy, đã vạch ra được cấu trúc đại thể của hoạt động có suy nghĩ. Chính những biến đổi của hoạt động ấy quy định và giải thích được những hiệu quả khác nhau của mỗi hoạt động tâm lý riêng rẽ, đồng thời bản thân những sự biến đổi ấy được cắt nghĩa bởi sự thay đổi của các điều kiện sống thực tế của trẻ, của hoàn cảnh gia đình, nhà trường và xã hội của nó.

Nhiệm vụ thứ hai được thực hiện thông qua việc giải quyết các khâu của hoạt động có suy nghĩ, được biểu hiện thông qua vật thể. Chẳng hạn, ý của hành động chính là mối quan hệ giữa động cơ của hoạt động nói chung với mục đích của hành động riêng lẻ, và quan hệ ấy là quan hệ giữa hai đồ vật có chức năng nhất định trong cấu trúc khách quan của hoạt động.

Trong hệ thống quan điểm của A.N.Lêônchev, hoạt động bên ngoài của trẻ em được coi là hiện tượng tâm lý cơ bản, nó có cấu trúc tâm lý chung rõ rệt cùng những đặc điểm tâm lý của từng yếu tố riêng. Không phải những quá trình tâm lý thần bí, mà là hoạt động có suy nghĩ và có đối tượng mới là đối tượng trực tiếp của tâm lý học. Trọng tâm của sự phát triển tâm lý trẻ em đã chuyển từ khái niệm sang hoạt động và điều này rõ ràng là có ý nghĩa tích cực lớn lao. Nhưng trong cả hệ thống quan điểm này, vấn đề nội dung cụ thể của các quá trình tâm lý vẫn chưa được giải quyết.

Thành tựu của các quá trình tâm lý phụ thuộc như thế nào vào cấu trúc của hoạt động có suy nghĩ đã được nghiên cứu. Thế mà bản thân cái quá trình tâm lý ấy là gì thì lại chưa.

Như vậy, tư tưởng lý thuyết tiến gần tới vấn đề cấu tạo cụ thể của hoạt động tâm lý. Đồng thời việc giải quyết vấn đề này phụ thuộc vào việc giải quyết mối quan hệ giữa hoạt động tâm lý với hoạt động bên ngoài. Tất nhiên mối quan hệ này phải được hiểu khác hẳn với tâm lý học hành vi (loại bỏ ý thức ra khỏi tâm lý học) hoặc tâm lý học ý thức (loại bỏ hoạt động bên ngoài ra khỏi ý thức). Ở đây, X.L.Rubinxtein đã có công nhấn mạnh mối quan hệ biện chứng này. Tuy nhiên, thuật ngữ "thống nhất" mà Rubinxtein dùng chỉ nói nên tính chất cần tìm của mối liên hệ giữa hoạt động bên ngoài với ý thức, còn bản thân mối liên hệ đó vẫn chưa được sáng tỏ. Như vậy, trong hệ thống Tâm lý học hoạt động hiện thời, vẫn còn một khoảng trống lớn: quá trình hình thành "cái tâm lý" diễn ra như thế nào?

P.Ia.Galpêrin đã cố gắng giải quyết vấn đề trên, thông qua lý luận về các bước hình thành hành động trí tuệ cá nhân.

P.Ia.Galperin, nhà tâm lý học Xô Viết - sinh ngày 2/10/1902, Tiến sĩ TLH (1965), tốt nghiệp Đại học Y khoa Khác-côv (Ucraina) chuyên ngành tâm lý thần kinh (1926), Phó giáo sư (1943), sau đó là Giáo sư bộ môn tâm lý MGU (1965), Chủ nhiệm bộ môn tâm lý học trẻ em và tâm lý học di truyền, Khoa tâm lý MGU (từ 1970).

Khởi đầu hoạt động khoa học của ông gắn liền với lịch sử phát triển lý thuyết tâm lý học đại cương về hoạt động. Ông là một cộng sự thân cận nhất của A.N.Leonchev trong thời gian làm việc ở Kháccôv (những năm 30). Dựa trên cơ sở các luận điểm căn bản của tâm lý học hoạt động, trước hết là sự giống nhau của cấu trúc hoạt động bên ngoài, hoạt động thực tiễn và hoạt động bên trong, hoạt động trí tuệ, ông đã đề xuất và thực nghiệm phương pháp hình thành các hành động trí tuệ và khái niệm theo giai đoạn. Đồng thời đã đưa ra cách giải thích mối quan hệ qua lại giữa dạy học và sự phát triển trí tuệ của trẻ em. Các công trình của ông đã mở đầu cho một chu trình lớn nghiên cứu thực nghiệm trong tâm lý học trẻ em và tâm lý học sư phạm, làm cơ sở cho việc soạn thảo các phương pháp cụ thể trong thực tiễn sư phạm.

Những tác phẩm chính: Phát triển những nghiên cứu về việc hình thành các hành động trí tuệ (1959); Những kết quả cơ bản nghiên cứu vấn đề hình thành các hành động trí tuệ và khái niệm (1965), Tâm lý học tư duy và học thuyết về sự hình thành các hành động trí tuệ (1966); Hình thành chú ý bằng thực nghiệm (1974); Nhập môn tâm lý học (Đồng tác giả - 1976); Những vấn đề cấp bách của tâm lý học lứa tuổi (Đồng các giả - 1978); Những vấn đề tâm lý - sư phạm của việc dạy nghề (1979). Ông là tác giả Thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn.

P.Ia. Galperin mất năm 1988

Các Mác cho rằng: "Nhân loại bao giờ cũng chỉ đặt ra cho mình những vấn đề mà mình có thể giải quyết được, vì bao giờ người ta cũng thấy rằng bản thân vấn đề chỉ nảy ra khi những điều kiện vật chất để giải quyết vấn đề đó đã có, hay ít ra cũng đang hình thành".

Sự phát triển của tâm lý học hoạt động đặt ra trước P.ra.Galperin và các nhà tâm lý học khác nhiệm vụ phân tích quá trình hình thành hành động tâm lý, đồng thời cũng cung cấp cơ sở cần thiết để giải quyết nó. Ở đây có ít nhất ba dữ kiện.

Thứ nhất: về phương diện lý luận, triết học Mác đã chỉ rõ: "ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biên trong đó". L.X.Vưgotxki, A.N.Lêônchev, X.L.Rubinxtein đã xác lập các mốc tâm lý cơ bản của quá trình chuyển vào trong này.

Thứ hai: về thực tiễn, hàng loạt công trình nghiên cứu của các nhà tâm lý học đương thời và trước đó, đã cung cấp khối lượng đồ sộ tư liệu mà P.Ia Galperin khái quát thành 3 nhóm: các tư liệu chứng minh điều kiện thực hiện các quá trình tâm lý giống điều kiện thực hiện các hoạt động bên ngoài. Từ đó cho phép giải thích sự phụ thuộc của các quá trình tâm lý vào các điều kiện bên ngoài đó. Nhóm tư liệu thứ hai, phản ánh hiện tượng rút gọn hoạt động tâm lý, làm sáng tỏ nguồn gốc và nội dung vật chất ban đầu của các hiện tượng tâm lý cá nhân. Đồng thời cho phép bắc nhịp cầu giữa các dạng triển khai đầy đủ với dạng rút gọn của các hoạt động tâm lý đó. Nhóm tư liệu thứ ba, nói về các mức độ thực hiện hành động từ ngoài vào trong và sự khác nhau giữa các mức đó. Điều này phản ánh các nấc thang, các bước của con đường mà hoạt động tâm lý sẽ trải qua, thoạt đầu từ bên ngoài, vật chất rồi biến thành thành tựu bên trong của ý thức.

Toàn bộ những những dự kiện lý luận và thực tiễn tâm lý học đã có, cho phép P.Ia.Galpêrin hình thành giả thuyết về các bước của hành động trí tuệ. Ông phát biểu quan điểm của mình như sau: "luận điểm chủ yếu của giả thuyết này là coi hoạt động tâm lý là kết quả của việc chuyển các hành động vật chất bên ngoài vào lĩnh vực phản ánh - vào lĩnh vực tri giác biểu tượng và khái niệm. Quá trình di chuyển ấy tiến hành theo một số bước; ở mỗi bước có sự phản ánh mới, một lần tái hiện hành động và sự cải tổ một cách có hệ thống hành động đó". Những công trình nghiên cứu của ông nhằm chứng minh giả thuyết nêu trên.

4.4.1. Đặc điểm của hành đông
4.4.2. Các bước hình thành hành đông trí tuê
4.4.3. Vấn đề nghĩa và ý trong quá trình hình thành hành đông trí tuê
4.4.4. Các cách đinh hướng viêc hình thành hành đông trí tuê cho trẻ em

Created by AM Word2CHM

4.4.1. Đặc điểm của hành động

P.Ia.Galpêrin cho rằng, trước hết phải hiểu được cấu trúc của hành động và các đặc điểm của nó. Sau đó mới có thể phân tích lôgíc của các bước hình thành nó trong đời sống cá nhân.

Có thể phân tích một hành động theo hai phương diện và cả hai phương diện này đều liên quan trực tiếp tới các bước hình thành nó: phân tích theo cấu trúc và theo đặc điểm.

Về cấu trúc, một hành động có thành hai phần không ngang nhau: phần định hướng và phần thực hiện. Phần định hướng quyết định phần thực hiện.

Định hướng hành động là hệ thống các thao tác triển khai trên vật mẫu (chứa đựng vật liệu, thao tác và sản phẩm của hành động), nhằm hướng dẫn chủ thể triển khai hoạt động vào vật liệu mới.

Phần định hướng hành động là một cơ chế điều khiển, định hướng hành động của chủ thể vào việc làm. Nó vừa là bước đầu tiên của hành động trí óc, vừa là một hành động độc lập, kiểm tra và điều chỉnh trong suốt quá trình thực hiện các bước của một hành động. Hành động định hướng có ba chức năng cơ bản: 1. Nhận thức (hiểu rõ cần phải làm gì); 2. Lập kế hoạch (làm như thế nào trong điều kiện cụ thể); 3. Kiểm tra hành động để điều chỉnh nó cho phù hợp với kế hoạch đã xác định.

Phần thực hiện là triển khai các bước để hình thành hành động trí óc. Trong lý luận của P.Ia.Galpêrin, các bước thực hiện hành động không phải đơn thuần là kỹ thuật, là thao tác để triển khai một hành động, mà thực chất chúng là các hành động được "tái diễn" và cải tổ hành động dưới một hình thức mới, vật liệu mới. Các hành động này liên kết với nhau theo tiến trình có trật tự tuyến tính cả quá trình chuyển vào trong của hành động ban đầu, vật chất, ở bên ngoài. Vì vậy, có thể gọi tên các hành động theo hình thức và vật liệu của chúng: hành động vật thật, hành động ngôn ngữ nói to, hành động ngôn ngữ bên trong v.v… Nếu căn cứ vào vị trí của hành động trong chuỗi lôgic chuyển vào ta có thể gọi đó là các mức, các bước của hành động.

Các thông số xác định hành động

P.Ia.Galperin dựa vào một số dấu hiệu đặc trưng để xác định mức độ hình thành và chất lượng của một hành động. Ông gọi đó là thông số (parametres):1. Hình thức hay mức độ thực hiện; 2. Độ khái quát của hành động; 3. Độ khai triển hành động; 4. Độ thành thạo của hành động. Thông số thứ nhất xác định mức độ thực hiện một hành động và được thể hiện bởi ba chỉ số (3 mức): hành động với vật thật (hay với dạng vật chất hoá của chúng); với lời nói to (không còn dựa trực tiếp vào vật thật) và hành động trong đầu. Ba thông số còn lại xác định chất lượng của hành động: hành động càng khái quát, rút gọn và thành thạo hơn thì chất lượng của nó càng cao.

Căn cứ vào thành phần và các thông số đặc trưng của hành động, P.Ia.Galperin đã xác lập và mô tả các bước của một hành động trí óc, hay nói cách khác, quá trình chuyển hoá và cải tổ các hành động từ bên ngoài thành hành động trí óc bên trong.

Created by AM Word2CHM

4.4.2. Các bước hình thành hành động trí tuệ

**** Bước 1: Lập cơ sở định hướng của hành động***

Theo P.Ia.Galperin, lĩnh hội được hành động không có nghĩa là nhớ lại được biểu tượng hành động đó đã được giới thiệu như thế nào, mà phải biết làm lại hành động đó với vật liệu mới, và từ vật liệu mới đó làm lại được sản phẩm đã định. Để làm được vật liệu đó, trước khi hành động, chủ thể phải chỉ ra được vật mẫu (tức là chỉ ra được hành động mẫu, vật liệu mẫu và sản phẩm của hành động mẫu). Đồng thời phải xác định được sự phân bố của vật liệu mới theo hành động mẫu với vật liệu đã có. Muốn vậy phải phân tích vật mẫu. Để làm được điều này, trước hết chủ thể tính đến các yếu tố khách quan của hành động mẫu, thành phần các thao tác của nó. Trường hợp tốt nhất là chủ thể theo dõi và thực hiện từng phần của hành động mẫu. Muốn vậy, phải chia hành động thành những thao tác vừa sức. Sau đó, đem sự phân chia này chuyển sang vật liệu mới. Nhờ đó giúp cho chủ thể cứ thực hiện hết phần này đến phần khác của hành động trên vật liệu mới, phù hợp với các thao tác của mình. Sự phân bố ấy, chính là cơ sở định hướng của hành động. P.Ia.Galperin cho rằng, lập cơ sở định hướng là nhiệm vụ chủ yếu và là nội dung chính của các quá trình hành động. Khi thực hiện hành động, cơ sở định hướng này quy định quy trình hướng vào việc làm, do vậy, nó là phần quan trọng nhất trong cơ chế tâm lý của hành động.

**** Bước hai: Hành động với đồ vật hay vật chất hoá.***

Lập cơ sở định hướng hành động thực chất mới chỉ là hệ thống các chỉ dẫn cách thức hành động, chưa phải là hành động. Hành động chỉ được thực hiện khi chủ thể tiến hành nó ở mức nguyên thuỷ: hành động với đồ vật hay với vật chất hoá, tức là hành động với các vật thật hoặc với các biến thể của nó như hình vẽ, sơ đồ, mô hình, hình mẫu… của vật thật đó. Các thứ này phản ánh khá trung thành một số tính chất của vật thật và hành động với vật thật đó. P.Ia.Galperin cho rằng, hành động với vật thật hay với dạng vật chất hoá của nó là nguồn gốc của mọi hành động trí tuệ trọn vẹn. Mục đích của nó là phân tích, tách nội dung đích thực của hành động tâm lý nằm trong đối tượng vật thật (hay vật chất hoá). Nội dung của bước này là chủ thể dùng tay để triển khai hành động, luyện tập, khái quát và rút gọn nó.

Triển khai hành động là chỉ ra tất cả thao tác của nó trong mối quan hệ qua lại với nhau. Việc triển khai này phải được thực hiện tới mức hết cỡ, tới mức không thể phân chia được sự vật nữa mới thôi. Sự triển khai triệt để hành động bằng thao tác vật chất là điều kiện số một để chỉ ra lôgíc khách quan của hành động, cũng tức là nội dung đích thực của khái niệm cần phải lĩnh hội.

Khái quát hành động là từ nhiều thuộc tính đa dạng của đối tượng, rút ra đúng những thuộc tính cần thiết cho việc thực hiện hành động.

Chỉ sau khi hành động được triển khai và được khái quát, chủ thể mới hiểu rõ nội dung thực sự của hành động. Tuy nhiên, hành động phải được luyện tập đến mức tương đối thuần thục. Khi đó bắt đầu xuất hiện việc rút gọn một số thao tác. Việc rút gọn này có ý nghĩa to lớn. Một mặt, làm cho hành

động được triển khai nhanh hơn, mặt khác, làm xuất hiện lôgíc mới, các thao tác thừa bị loại, nhờ đó các thao tác của hành động có chất lượng cao hơn, mà vẫn đảm bảo cơ chế tâm lý của các dạng hành động ban đầu, trọn vẹn. Tuy nhiên, theo P.Ia.Galpêrin, việc rút gọn các thao tác hành động được tiến hành qua luyện tập một cách có ý nghĩa. Nói cách khác đó là quy định rút gọn có chủ ý. Chỉ có như vậy chủ thể mới có khả năng sử dụng hành động đã rút gọn để quay về những dạng triển khai ban đầu; mới hiểu được mối liên hệ giữa các dạng hành động (đã được rút gọn) có các nguồn gốc khác nhau đó, tức là làm cho các dạng hành động được hình thành muộn hơn, cao hơn được ý thức. Nhờ có mối liên hệ này cho phép chủ thể khi cần thiết, có thể lập lại nội dung thực sự, đầy đủ, trọn vẹn của hành động trí tuệ. Như vậy, dù cho các thao tác được rút gọn không xảy ra, nó vẫn thực sự có mặt trong hành động. Về mặt tâm lý học, cơ chế tâm lý của hành động trọn vẹn không bị mất đi, tuy không được thực hiện nữa, điều này được tạo ra trong ý thức chủ thể lôgíc khách quan của hành động rút gọn.

Nhân đề cập tới hành động vật chất hay vật chất hoá trong quá trình hình thành hành động trí tuệ, cần lưu ý đến khía cạnh có tính phương pháp luận. Cả A.N.Lêônchev và P.Ia.Galperin đều nhấn mạnh sự cần thiết phải có hành động này trong lôgíc tâm lý của một hành động trí tuệ trọn vẹn, đầy đủ: không sai lầm, và nó phải được coi là nguồn gốc của các hành động tiếp theo. Tuy nhiên trong thực tế, tại một thời điểm nào đó, khi thực hiện một hành động trí tuệ nhất định nào đó, chủ thể không nhất thiết phải bắt đầu từ hành động này. Điều đó có nghĩa là không phải là không cần thiết, mà nó đã được thực hiện ở chỗ khác, trước đó. Còn trong một hành động trí tuệ mới, nhất thiết phải được bắt đầu từ hành động này. Việc phân biệt nêu trên có ý nghĩa thực tiễn to lớn, nó tránh được thái độ cực đoan, hoặc bỏ qua hành động này trong quá trình hình thành hành động trí óc cho trẻ em hoặc rập khuôn, máy móc, bất kỳ lúc nào cũng phải bắt đầu từ nó.

**** Bước 3. Hành động nói to không dùng đồ vật.***

Sau khi đạt được chất lượng cao của hành động với đồ vật hay với vật chất hoá (tổng quát, rút gọn và thành thạo), hành động được chuyển sang bước thứ ba: hành động nói to không dùng đồ vật.

P.Ia.Galperin đề nghị chú ý hai khía cạnh sau: thứ nhất: trong thực tiễn dạy trẻ nhỏ tuổi (chẳng hạn dạy phép đếm cho trẻ em đầu lớp 1), ta thường thấy hiện tượng sau khi tập đếm bằng tay (hành động vật chất), một số em có thể đếm tưởng tượng các đồ vật đó mà không cần sự có mặt của chúng. Vì vậy, nhiều người cho rằng trẻ đã biết đếm trong biểu tượng, đã chuyển hành động lên mức biểu tượng. P.Ia.Galperin nhận thấy rằng chỉ có một số rất ít trẻ em đếm được như vậy, còn hầu hết các biểu tượng này chỉ là sự thoảng qua. Vì vậy khi kết thúc quá trình dạy trẻ em học đếm, các em này không đếm các đồ vật bằng tưởng tượng được nữa. Các kết quả nghiên cứu của ông và cộng sự đã khẳng định, có thể dạy trẻ đếm đúng trong biểu tượng, nhưng chỉ với điều kiện vừa nói to, vừa học hành động cẩn thận. Hơn nữa, sau khi trẻ đã không dùng "biểu tượng" thì vẫn phải nói to, hễ không nói to, mà nói thầm, trẻ vẫn không thể đếm đúng được. Như vậy, nội dung thực sự của bước hành động mới ở đây không phải là đưa hành động lên mức biểu tượng mà lên mức nói to không dùng đồ vật. Đây chưa phải là hành động trí tuệ, bên trong. Nó vẫn là hành động bên ngoài. Thứ hai: biểu tượng, với tư cách là mức độ bên trong của hành động tâm lý, cũng như mức độ tri giác (mức hình ảnh không thể tách ra được nếu không dựa vào ngôn ngữ. Nếu không dùng ngôn ngữ thì biểu tượng trước sau vẫn chỉ là một thành phần của tri giác. Vì vậy, nếu không có sự luyện tập ở mức độ ngôn ngữ, thì nói chung, hành động vật chất không thể được phản ánh vào biểu tượng. Muốn bứt ra khỏi điểm tựa trực tiếp là vật chất, trước hết hành động buộc phải có điểm tựa ngôn ngữ, phải được luyện tập hành động có điểm tựa mới này.

Từ hai khía cạnh trên, tất yếu dẫn đến quá trình hình thành hành động trí óc phải có bước thứ

ba: tạo nên hành động ở mức nói to (không dựa vào đồ vật hay các hình ảnh vật chất của nó).

Theo P.Ia.Galperin, bước này có thể được triển khai độc lập cũng có thể bị nhập vào cùng một lúc với hành động vật chất. Điều đó không quan trọng. Vấn đề không phải là ở chỗ tách hay không tách riêng hành động này một cách hình thức, mà là ở chỗ nội dung đích thực của hành động này phải được thực hiện. Tức là phải tạo ra cho ngôn ngữ một chức năng mới. Trong các bước 1 và 2, ngôn ngữ chỉ là hệ thống chỉ dẫn, giúp trẻ em hiểu được hành động và vật liệu của nó, hiểu được thao tác đến vật liệu đó. Trong các bước này, nhiệm vụ của trẻ em không phải là hiểu được lời nói mà là hiểu hành động. Ngược lại, trong bước hành động với lời nói to, ngôn ngữ trở thành đối tượng của hành động. Ở đây, ngôn ngữ không chỉ đơn thuần là hệ thống ký hiệu chứa nghĩa theo các quy tắc thống nhất, mà còn là thực tại chứa đựng toàn bộ hành động, thao tác và vật liệu. Như vậy, chuyển hành động vào mức ngôn ngữ, không chỉ là cách diễn đạt hành động trong ngôn ngữ, mà trước hết là cách thực hiện bằng ngôn ngữ hành động với đồ vật; không chỉ thông báo về hành động, mà là hành động trong một dạng mới, dạng ngôn ngữ. Lôgíc của hành động với lời nói to hoàn toàn giống với hành động vật thật (hay vật chất hoá). Nó chỉ khác về hình thức thực hiện. Ở đây, đối tượng hành động được tách khỏi điểm tựa vật thật, và nhập vào lời nói to có quy tắc ngữ pháp.

Nội dung cơ bản của hành động với lời nói to là trẻ em nói to toàn bộ hành động vật chất của mình một cách trôi chảy theo đúng lôgíc của hành động và lôgíc của ngữ pháp. Để người khác và bản thân nghe thấy, giám sát và điều chỉnh. Nhờ đó, trẻ em có đối tượng phản ánh mới, đó là lời nói to có quy tắc chứa đựng nội dung hành động.

Cũng giống như hành động với vật thật, hành động với lời nói to cũng phải được thực hiện đầy đủ các thông số: triển khai hết cỡ hành động, luyện tập và khái quát, sau đó sẽ được rút gọn nhiều lần.

**** Bước 4: Hành động với lời nói thầm***

Theo P.Ia.Galperin, bước này có thể được xác định từ lúc hành động nói to được chuyển vào bên trong, cho đến lúc hành động nói thầm thành thạo.

Không nên hiểu đây là bước "lấy ngôn ngữ, trừ âm thanh". Bản chất của bước này chính là cấu tạo lại ngôn ngữ. Biến các "hình ảnh âm thanh của từ" thành biểu tượng. Nếu trong hành động vật chất, các hình ảnh tri giác phản ánh lôgíc thao tác của hành động tới đối tượng, thì trong hành động với lời nói to, lôgíc đó được chuyển từ trong hình ảnh tri giác vào hình ảnh âm thanh của từ. Vì vậy, trọng tâm thực sự của hành động nói thầm là sự cấu âm. Tuy nhiên, khác với hành động với lời nói to, là việc cấu tạo ngôn ngữ phải được hướng ra ngoài với đầy đủ quy tắc ngữ pháp, việc cấu âm trong hành động nói thầm không tạo thành âm thanh, vì vậy, nó cơ động hơn, khả năng rút gọn nhanh hơn.

Để thực hiện hành động nói thầm trước hết phải triển khai hành động xuất phát, tức là hành động nói to. Sau đó, hành động này từng bước, từng bước được tái diễn ở trong đầu. Vì vậy dạng đầu tiên của hành động trí tuệ thực sự là ngôn ngữ nói thầm được triển khai mạch lạc ra ngoài. Đặc điểm của ngôn ngữ thầm ở đây là về cấu trúc ngữ âm nó là ngôn ngữ ngoài, do đó, khi cần, chủ thể có thể nhanh chóng chuyển chúng sang dạng nói to, mạch lạc. Mặt khác, về phương diện nghĩa, nó bảo tồn toàn bộ lôgíc của hành động vật chất ban đầu, dưới hình thức âm không thành tiếng. Vì vậy nó chính là điểm tựa vật chất cuối cùng của lôgíc hành động ban đầu. Do đó, hành động với lời nói thầm vừa có tính vật chất, bên ngoài vừa là hành động tinh thần, bên trong, hành động trên biểu tượng tâm lý, được hình thành từ các hình ảnh âm thanh.

**** Bước 5: Hành động rút gọn với lời nói bên trong.***

Đặc trưng của bước này là ngôn ngữ không còn hướng ra ngoài. Vì vậy, nó không còn giữ

nguyên các quy tắc ngữ âm và ngữ pháp, mà hoàn toàn có tính cơ động cao và được rút gọn. Trong hình thái này, nội dung vật chất của hành động được biểu thị trong nghĩa của từ còn âm thanh của từ bị rút gọn tới mức tối đa. Ngôn ngữ hoàn toàn là ngôn ngữ bên trong, với đầy đủ các chức năng của nó như ta đã thấy trong công trình của L.X.Vưgotxki.

Tiến trình các bước hình thành hành động trí tuệ được mô tả ở trên, như là một dòng chảy các thao tác lôgíc từ ngoài chuyển vào trong. Qua mỗi bước, dòng chảy đó vừa được cấu trúc lại, chuyển hoá về hình thức, vừa được khái quát, rút gọn và cô đặc, để cuối cùng được một hành động trí tuệ thuần tuý mà vẫn giữ được nội dung vật chất ban đầu. Nhân đây, cần nhấn mạnh lại, theo Galpêrin, về nguyên tắc, việc hình thành hành động trí tuệ mới, nhất thiết phải trải qua các bước nêu trên, mặc dù trên thực tế, tuỳ thuộc đối tượng, một vài bước đầu của quá trình có thể được chủ thể tiếp nhận trước đó. Tuy nhiên, khi huấn luyện một hành động trí tuệ mới, trọn vẹn phải lưu ý đến sự có mặt của các bước đó trong tiến trình chung. Điều này sẽ giúp cho các thầy, cô giáo và học sinh tránh được sai lầm, cực đoan trong quá trình giúp đỡ học sinh hình thành khái niệm khoa học và hành động trí tuệ cho mình. Thực ra, những thao tác trí óc đã được hình thành trước đây, bây giờ chỉ việc "mang ra dùng" với tư cách là những năng lực tư duy vốn có, để nắm lấy một hành động mới. Nhưng nhân thể, cũng xin nói, chính sự kiện này dễ tạo ra ảo tưởng, cho rằng việc chuyển những hành động bên ngoài vào trong chỉ thuần tuý là một trường hợp riêng, chủ yếu đối với giai đoạn phát triển trí tuệ còn thấp. Thực ra, quá trình ấy cần phải tiến hành trong sự phát triển cá thể người. Nó có ý nghĩa then chốt trong việc cắt nghĩa sự hình thành tâm lý người.

Created by AM Word$_2$CHM

4.4.3. Vấn đề nghĩa và ý trong quá trình hình thành hành động trí tuệ

P.Ia.Galpêrin cho rằng, sau khi chuyển thành ngôn ngữ bên trong, quá trình thuần tuý ngôn ngữ đã vượt ra khỏi ý thức, chỉ để lại trong đó kết quả cuối cùng là nội dung vật chất của hành động. Trong ý thức của chủ thể, nội dung đó biểu hiện ra như ý nghĩa của lời diễn đạt ẩn, như cái được thông báo, mà không có bản thân quá trình thông báo đó (thuật ngữ của L.X.Vưgotxki trong ngôn ngữ bên trong từ chết trong ý nghĩ). Hành động trí tuệ diễn ra "không có hình ảnh", vì tài liệu cảm tính đã được khái quát, được trừu tượng từ trước đó. Hành động đã được chuyển vào hệ thống tín hiệu thứ hai, và ở đấy phần lớn hành động cũng đã được rút gọn. Nhưng hành động với ngôn ngữ ẩn này có kèm theo ý thức về ý nghĩa khách quan của nó. Bởi vì đằng sau dạng rút gọn đó, có cả hệ thống phức tạp những dạng hành động trước đó, các dạng này gắn hành động được rút gọn ấy với nội dung khách quan được triển khai triệt để và với sự biểu đạt ngôn ngữ trọn vẹn của nó.

Điều làm cho P.Ia.Galpêrin chú ý là trong suốt quá trình hành động được triển khai thường xuyên diễn ra sự phân cực đặc thù thành hai: đối tượng để suy nghĩ (tức là bản thân hành động, vật liệu của nó) và ý nghĩ về đối tượng đó. Ông coi chính ý nghĩ này như hành động tinh thần của chủ thể đối với đối tượng để suy nghĩ. Vấn đề mấu chốt đặt ra là dạng hành động tinh thần này được hình thành cùng với hành động đối tượng như thế nào?

P.Ia.Galpêrin cho rằng, trong tất cả các bước của hành động trí óc thường xuyên diễn ra hành động kiểm tra, đối chiếu các thao tác được luyện tập với thao tác mẫu. Nói cách khác, một hành động nhất thiết phải bao gồm cả quá trình thực hiện và quá trình kiểm tra.

Hành động kiểm tra giống như bất kỳ hành động nào khác, nó có đối tượng và lịch sử phát triển riêng. Đối tượng của nó là hành động thực hiện. Vì vậy, việc kiểm tra được hình thành theo cùng cơ chế với hành động thực hiện, tức là cũng phải trải qua các giai đoạn chuyển từ bên ngoài vào bên trong. Tuy nhiên, sự hình thành hành động kiểm tra tiến hành nhanh hơn so với hành động thực hiện. Lúc đầu, trong hành động vật chất (hoặc vật chất hoá), hành động kiểm tra được tiến hành bằng các phương tiện đồ vật - hành động kiểm tra bên ngoài, vật chất. Sau đó, chuyển dần việc kiểm tra bằng các phương tiện do "trí nhớ" đem lại - biểu tượng, khi đó nó trở thành hành động tinh thần.

Quá trình triển khai và luyện tập hành động kiểm tra được tiến hành với tốc độ nhanh hơn so với hành động thực hiện, nên việc rút gọn nó thuận lợi hơn so với hành động thực hiện. Kết quả là cuối mỗi bước hành động, việc kiểm tra được hoàn thành và thuần thục hơn so với hành động thực hiện. Việc rút gọn của nó dẫn đến nhiều khi chủ thể không nhận ra sự tồn tại của nó. Rút gọn việc kiểm tra có ý nghĩa là không cần phải so sánh giữa mẫu với quá trình và kết quả thực hiện của hành động, mà chỉ cần nhận thấy có hành động đó, tức là chỉ cần theo dõi hành động ấy. Hành động kiểm tra chuyển thành chú ý - hành động tự quan sát.

Khi hành động trí tuệ đạt tới bước ngôn ngữ bên trong, hành động thực hiện trở thành tự động hoá và vượt ra khỏi sự kiểm soát của ý thức, sự chú ý, (sự quan sát) chỉ nhận ra kết quả của hành độn.

Còn nội dung vật chất của hành động trở thành một khách thể của chú ý cần hướng tới, và toàn bộ sự chú ý được hướng vào nội dung này. Đối tượng được chú ý và sự chú ý được nhập vào chung một hiện tượng. Khách thể xuất hiện trong ý thức như là đối tượng để suy nghĩ và bản thân ý nghĩ về đối tượng đó. Do vậy, hành động trí tuệ hình như bị phản đối, một mặt của nó là nội dung vật chất được lồng vào hình thức "ngoài cảm tính" của nghĩa, còn mặt kia là động tác chú ý "thuần tuý" không có chút nội dung đồ vật. Nghĩa và ý của hành động trí tuệ đã được hình thành (điều này giống như trong công trình của J.Piaget trong những năm 1970 về quá trình hình thành thao tác trí tuệ - xin xem chương 3 của tài liệu).

Như vậy, sự nghiên cứu khách quan theo phương pháp phát sinh đã cho phép P.Ia.Galpêrin xác lập được nội dung thực sự của hành động trí tuệ. Chỉ có thể theo dõi từ đầu đến cuối quá trình hình thành hành động trí tuệ mới cho phép hiểu được những đặc điểm cơ bản của quá trình tâm lý này, cho phép hiểu được ý nghĩ được hình thành như thế nào, nó là gì và vì sao lại xuất hiện dưới dạng đó.

Việc giải thích nội dung thực sự của hành động trí tuệ - không những chỉ là kỹ năng thực hiện hành động với đồ vật ở trong đầu mà cố ý nghĩ có liên quan với kỹ năng đó, là bước đi cơ bản để giải quyết vấn đề nội dung cụ thể của hoạt động tâm lý - vấn đề cốt lõi cuối cùng trong tâm lý học hoạt động.

Created by AM Word2CHM

4.4.4. Các cách định hướng việc hình thành hành động trí tuệ cho trẻ em

Quá trình hình thành hành động trí tuệ mới bất kỳ nào cũng phải được bắt đầu từ sự định hướng của chủ thể vào đối tượng và quá trình thực hiện hành động. Đó là hành động của chính chủ thể. Tuy nhiên, chất lượng của việc định hướng này không chỉ phụ thuộc vào khả năng của chủ thể. Trong đa số trường hợp, nó phụ thuộc phần lớn vào chất lượng của vật mẫu và hệ thống chỉ dẫn của giáo viên, tức là cách thức định hướng. Nói cách khác, trong quá trình hình thành nội dung trí tuệ mới, phải tách bạch nội dung định hướng tâm lý nằm trong cơ cấu triển khai một hành động của chủ thể với các cách tác động từ bên ngoài nhằm giúp cho việc định hướng có hiệu quả hơn.

Để phân loại các cách định hướng khác nhau, người ta thường căn cứ vào các tiêu chuẩn sau đây:

1. Độ khái quát của việc định hướng.

2. Tính đầy đủ của việc định hướng.

3. Chủ thể định hướng.

Về lý thuyết, nếu tổ hợp ba tiêu chuẩn trên, ta có 8 loại định hướng phổ biến. Tuy nhiên, trong thực tiễn có 3 loại điển hình tạm gọi như sau:

Loại 1: Từng phần, không đủ, học sinh tự định hướng.

Loại 2: Từng phần, đầy đủ, giáo viên hướng dẫn.

Loại 3: Khái quát, đầy đủ, học sinh tự làm.

Giữa ba loại trên, có các loại giao thoa. Dưới đây là nội dung chủ yếu của mỗi loại nêu trên.

Loại định hướng thứ nhất: từng phần, không đủ, học sinh tự làm.

Trước khi hành động, chủ thể chỉ có các mẫu hành động và sản phẩm của nó, không có lời chỉ dẫn để thực hiện đúng đắn hành động. Chủ thể phải tự "mò mẫm" tìm lấy, xác lập lấy, rất chậm. Trên cơ sở định hướng này, quá trình hình thành hành động diễn ra theo cơ chế "thử và sai" vô số lần. Kết quả, chủ thể có thể thực hiện khá chính xác từng việc, nhưng không ổn định. Nên khi điều kiện thay đổi, hành động đã đạt được không đáp ứng, chủ thể phải làm lại từ đầu.

Điểm đặc trưng của loại định hướng này là chủ thể hành động không xác định được trước các điều kiện cần thiết, đảm bảo cho hành động thực hiện đúng. Nói cách khác, trong cơ cấu của hành động, mới nổi rõ yếu tố thục đích mà hành động phải hướng tới, còn cách thức, thao tác và các điều kiện để triển khai mục đích còn chưa có.

Phương pháp "thử và sai" vẫn được dùng phổ biến trong đời sống hàng ngày, trong nghiên cứu khoa học và dạy học, điển hình là trong dạy học chương trình hoá.

Loại định hướng thứ hai: Từng phần, đầy đủ, giáo viên hướng dẫn.

Khác với loại thứ nhất, trong loại định hướng thứ hai vừa có cả mẫu hành động và sản phẩm của nó, lại vừa có cả các chỉ dẫn để làm đúng hành động đó với vật liệu mới. Vì vậy, nếu chủ thể hành động tuân theo các chỉ dẫn đó, thì hành động sẽ không mắc sai lầm mà thực hiện nhanh chóng.

Trong dạy học, giáo viên chỉ ra các điểm tựa (mốc triển khai), các điều kiện để làm đúng hành động, học sinh luyện tập và tự mình tái hiện lại chúng trên vật liệu đã có. Nhờ đó, các em biết cách phân tích đến mức nhất định tài liệu theo góc độ hành động sắp thực hiện.

So với loại hình thứ nhất, loại này có nhiều ưu điểm hơn, học sinh không chỉ biết rõ mục đích hành động, mà còn biết cả cách để triển khai đến mục đích đó. Vì vậy không phải theo cơ chế "thử - sai" mà ngay từ đầu đã đạt mức đúng đắn của việc thực hiện. Tuy nhiên, nó có hạn chế là các cách thức và điều kiện hành động do giáo viên đưa ra đã có sẵn đối với học sinh, các em chỉ cần học thuộc và thực hiện theo chỉ dẫn đó. Hơn nữa, các chỉ dẫn này chỉ ứng với một hành động cụ thể. Khi chuyển sang hành động với vật liệu mới, giáo viên lại phải chỉ dẫn cho học sinh các mốc và điều kiện mới.

Loại định hướng thứ ba: Khái quát, đầy đủ, học sinh thực hiện.

Loại định hướng thứ ba có đặc điểm là việc huấn luyện phương pháp, cách thức phân tích việc làm mới được xếp lên hàng đầu. Trước khi bắt tay vào hành động cụ thể, các em được huấn luyện phương pháp chung của hành động, tức là phương pháp phân tích một hành động nào đó ra các đơn vị và các quy luật điều kiện kết hợp chúng với nhau (phân tích các điểm tựa và các điều kiện thực hiện); luyện tập cách phân tích này. Sau đó, căn cứ vào phương pháp chung, triển khai hành động cụ thể. So với hai phương pháp trên, phương pháp này lúc đầu mất nhiều thời gian để huấn luyện theo mẫu chung. Tuy nhiên, ưu điểm của nó là vừa có tính khái quát cao, vừa có khả năng cụ thể hoá. Yêu cầu cơ bản của nó, là trẻ em trước hết phải nắm được phương pháp chung nhất, sau đó biết cách cụ thể hoá vào các tình huống riêng. Trong khi chuyển vào các tình huống này, trẻ tự mình định hướng lấy (trên cơ sở nắm nguyên tắc chung). Sau khi đã nắm được cách thức phân tích hành động, các em sẽ dễ dàng thực hiện nó. Kết quả là các em chủ động và dễ dàng chuyển sang các dạng hành động khác nhau. Vì vậy, loại định hướng này có hiệu quả cao hơn. Tuy nhiên, theo P.Ia.Galpêrin, loại định hướng này chưa được áp dụng vào trong thực tiễn dạy học (1959).

Created by AM Word2CHM

4.5. PHẠM TRÙ HOẠT ĐỘNG TRONG CÔNG TRÌNH CỦA B.PH. LÔMÔV

Chúng ta đã tiếp cận các mốc phát triển của phạm trù hoạt động trong tâm lý học Xô Viết, được xây dựng trên nền tảng triết học Mácxít, coi hoạt động thực tiễn là phạm trù lịch sử - xã hội. Dễ dàng nhận thấy hệ thống lý luận từ L.X.Vưgotxki đến A.N.Leonchev, P.Ia. Galpêrin, Đ.B.Encônhin là trục phát triển chính, cốt lõi của tâm lý học này. Ngay từ khi ra đời, hệ thống lý luận trên thường xuyên quy tụ xung quanh nó nhiều công trình nghiên cứu: hoặc trực tiếp phân tích, đặt đi đặt lại vấn đề, qua đó nhằm phát triển, hoàn thiện lý luận và phương pháp luận đã có; hoặc hướng vào việc khai thác, vận dụng những thành tựu lý luận của nó vào thực tiễn, từ đó làm phát sinh những vấn đề mới về lý luận của phạm trù này so với yêu cầu phát triển của thực tiễn. Vả lại hệ thống lý luận từ L.X.Vưgotxki đến P.Ia.Galperin và Đ.B.Encônhin được phát triển theo hướng tiếp cận dẫn tới cấu trúc vĩ mô của hoạt động có đối tượng, với tư cách là đối tượng của tâm lý học; tiếp cận dẫn tới cơ chế nhập tâm, với tư cách là phương thức chuyển cái vật chất bên ngoài thành cái tâm lý bên trong. Hầu như toàn bộ nội dung chủ yếu của hệ thống lý luận này hướng vào giải quyết vấn đề phát sinh, phát triển tâm lý, nhân cách trẻ em, thông qua sự phát triển các dạng hoạt động, hoạt động chủ đạo của trẻ. Ở đây, mức độ và cơ chế tham gia của các chức năng tâm lý cá nhân vào hoạt động thực tiễn của người trưởng thành, của hoạt động mang tính nghề nghiệp diễn ra như thế nào - những vấn đề được đặt ra trong các công trình nghiên cứu của X L.Rubinxtein, đã không được phát triển trong các công trình tiếp theo của A.N.Leonchev và P.Ia.Galpêrin. Vậy là, dưới góc độ này hay góc độ khác cần phải tiếp tục phát triển hệ thống lý luận về phạm trù hoạt động, cả về chiều sâu và chiều rộng của nó.

Trong số rất nhiều công trình trực tiếp phân tích và phát triển hệ thống lý luận đã có về phạm trù hoạt động trong tâm lý học Xôviết, nổi lên quan điểm của B.Ph. Lômôv về hoạt động cùng nhau.

Boric Phêđorovic Lomov sinh năm 1927 tại thành phố Goocki. Năm 1951 ông tốt nghiệp Đại học Tổng hợp Leningrad (LGU), năm 1954 bảo vệ luận án Phó tiến sỹ và năm 1963 bảo vệ thành công luận án Tiến sỹ Khoa học tâm lý. Năm 1967, ông được bầu là Viện sỹ thông tấn Viện hàn lâm Khoa học giáo dục Liên Xô và đến năm 1976 là Viện sỹ thông tấn Viện hàn lâm Khoa học Liên Xô. Ông mất ngày 11/7/1989.

Tên tuổi của B.Ph.Lomov gắn liền với các vấn đề lý luận, phương pháp luận, nguyên tắc, cách tiếp cận hệ thống vấn đề phát triển, giao tiếp, tâm lý học nhân cách và các quá trình nhận thức. Sợi chỉ đỏ xuyên suốt hoạt động sáng tạo của ông là cách tiếp cận hệ thống trong nghiên cứu con người. Ông có công lớn trong việc phát triển tâm lý học đại cương, Tâm lý học kỹ sư, Tâm lý học xã hội, tâm lý học sư phạm và tâm lý học quản lý.

B.Ph.Lomov là một trong những thủ lĩnh của Tâm lý học Xô viết. Uy tín của ông vượt ra khỏi biên giới. Ông đã viết trên 300 tác phẩm khoa học, trong đó có hơn 10 cuốn chuyên khảo.

B.Ph.Lomov là người sáng lập Phòng thí nghiệm Tâm lý học kỹ sư ở Liên Xô (1959), là Trưởng khoa Tâm lý học LGU (1966), Viện trưởng Viện Tâm lý học thuộc Viện hàn lâm khoa học Liên

Xô từ 1971 cho đến khi qua đời.

Từ năm 1968 đến 1983, B.Ph.Lomov là Chủ tịch Hội tâm lý học Liên Xô. Từ năm 1972 là uỷ viên Ban chấp hành Hội tâm lý học thế giới, hai lần giữ cương vị Phó chủ tịch Hội. Công lao khoa học của ông được nhiều cơ quan khoa học nổi tiếng trên thế giới thừa nhận: Viện sỹ danh dự Viện Xắcsơn (Cộng hoà dân chủ Đức), Tiến sỹ danh dự Đại học tổng hợp Beclin, Tiến sỹ danh dự Đại học tổng hợp Onlu (Phần Lan), Huân chương vàng cho Nhà khoa học nước ngoài vĩ đại (Mĩ).

Những công trình khoa học chính: Con người và kỹ thuật - 1963, 1965, 1966; Con người trong các hệ thống điều khiển - 1967, Tâm lý học kỹ sư quân sự - 1970, Những vấn đề tâm - vật lý - 1974; Tâm vật lý các hệ thống giác quan - 1979, Tổng giác trong cấu trúc hoạt động - 1980, Vấn đề giao tiếp trong tâm lý học - 1981; Phương pháp luận tâm lý học kỹ sư, tâm lý học lao động và quản lý - 1981; Khoa học tâm lý ở các nước xã hội chủ nghĩa - 1981; Cẩm nang tâm lý học kỹ sư - 1982; Tâm lý học kỹ sư trong hoạt động quân sự - 1983; Những vấn đề lý luận và phương pháp luận của tâm lý học – 1984.

So với nhiều công trình nghiên cứu khác, các vấn đề do B.Ph.Lomov đặt ra có quy mô và tính chất riêng. Ở đây không đơn thuần là sự phát triển các thành tựu lý luận đã có. Ngược lại, nó mang tính chất của sự "đặt lại vấn đề" hoặc bổ sung cho những cái còn mờ nhạt trong hệ thống lý luận đó. Tất nhiên, cách đặt vấn đề của B.Ph.Lomov không phải là sự phủ định lý luận đã có trong tâm lý học Xôviết, mà là nêu ra các khía cạnh cần được nghiên cứu (theo quan điểm của tác giả). Vì vậy trên thực tế, các quan điểm của B.Ph.Lomov góp phần khẳng định tính chất phức tạp của phạm trù hoạt động trung tâm lý học, mặt khác, góp phần làm cho phương pháp tiếp cận hoạt động trong tâm lý học Xôviết thực sự trở thành phương pháp tiếp cận hệ thống về phạm trù này.

4.5.1. Đối tượng của tâm lý học hoạt động
4.5.2. Cấu trúc của hoạt động cá nhân
4.5.3. Hoạt động cùng nhau.
4.5.4. Hoạt động giao tiếp

Created by AM Word2CHM

4.5.1. Đối tượng của tâm lý học hoạt động

Về phương diện triết học, khi đề cập đến hoạt động thực tiễn, C. Mác đã xác định quan hệ tích cực giữa chủ thể với khách thể của hoạt động. Mặt khác, theo Ph. Ăngghen: "Không thể tránh được là tất cả cái gì thúc đẩy con người hoạt động đều phải trải qua đầu óc con người, cả ăn, uống cũng vậy, ăn uống cũng bắt đầu bằng cảm giác đói, khát, do bộ óc cảm thấy ảnh hưởng của thế giới bên ngoài vào con người biểu hiện trong đầu óc con người, phản ánh vào đấy dưới hình thức cảm giác, tư tưởng; động cơ, biểu hiện ý chí. Nói tóm lại, biểu hiện dưới hình thức "xu hướng lý tưởng", và dưới hình thức ấy, trở thành "lực lượng lý tưởng". Cũng theo nghĩa như vậy, C. Mác đã chỉ rõ sự khác biệt giữa hoạt động của con người với con vật (và của con người vẫn chưa hoàn toàn tách khỏi động vật) là ở chỗ hoạt động của con người có mục đích trước. Như vậy, C. Mác và Ph. Ăngghen đặt ra và nhấn mạnh tính chủ thể của người lao động trong quá trình tương tác với môi trường.

Khi chuyển vào trong lĩnh vực tâm lý học, phạm trù hoạt động, như đã thấy trong các công trình nghiên cứu của L.X.Vugotxki, X.L.Rubinstein, A.N.Leonchev và P.Ia.Galperin, được đặt ra như là đối tượng trực tiếp và được khai thác theo các luồng khác nhau, còn chủ thể của hoạt động được hiểu gián tiếp thông qua hoạt động tuỳ ý và được coi là kết quả của sự chuyển hoá do hoạt động mang lại. Vì vậy, vấn đề về nguồn gốc phát sinh, phát triển của hoạt động và đi liền với nó là sự phát sinh phát triển tâm lý, nhân cách con người về cả phương diện loài và cá thể (trẻ em) đã được nghiên cứu sâu và hệ thống. Cùng với lĩnh vực này, cấu trúc hoạt động (A.N.Lêônchev), sự hình thành hành động trong cấu trúc đó (P.Ia.Galperin), mối quan hệ chế ước (chi phối và biểu hiện) giữa hoạt động thực tiễn với yếu tố tâm lý của cá nhân (X L.Rubinxtêin) cũng được đặt ra và đạt những thành tựu to lớn cả về mặt lý luận, phương pháp luận và phương pháp cụ thể. Tuy nhiên, trong hệ thống lý luận đã có, tính chất và vai trò của các đặc trưng tâm lý cá nhân (quá trình, trạng thái, thuộc tính tâm. lý) của chủ thể trong hoạt động đó như thế nào, chưa được nghiên cứu nhiều so với các lĩnh vực khác và so với tầm quan trọng của chính nó trong hoạt động thực tiễn.

Có thể, khía cạnh chủ thể hoạt động trong các luận điểm của C.Mác và Ph. Ăngghen cũng như thực tế của lý luận về phạm trù này trong tâm lý học Xô Viết đương thời, đã dẫn B.Ph.Lomov tới phương diện khác trong việc tiếp cận phạm trù hoạt động: tiếp cận từ phía tâm lý học kỹ thuật, nghề nghiệp để phân tích các chức năng tâm lý trong hoạt động thực tiễn của cá nhân trưởng thành. Theo ông, việc nghiên cứu tâm lý con người một cách khách quan đòi phải phân tích hoạt động thực tiễn của cá nhân. Chỉ có thể bằng con đường này mới hiểu được sự khác biệt về chất giữa tâm lý người và tâm lý động vật, làm rõ bản chất của ý thức, nghiên cứu quan hệ qua lại giữa cái ý nghĩa và cái vô thức, làm rõ các quy luật khách quan điều khiển sự phát triển của các quá trình, các trạng thái và thuộc tính tâm lý. Nghiên cứu hoạt động, dĩ nhiên trước hết phải xác định đối tượng, phương tiện và các điều kiện đó (kể cả sản phẩm của nó). Tuy nhiên chúng được tâm lý học xem xét chỉ trong chừng mực cần thiết để hiểu các quá trình, trạng thái và thuộc tính tâm lý. Nói cách khác, đối tượng nghiên cứu của tâm lý học hoạt động không phải là đối tượng, phương tiện, điều kiện, sản phẩm của hoặc động, mà là

chủ thể của hoạt động. Cụ thể hơn, tâm lý học nắm lấy các khía cạnh của hoạt động mà nó liên quan tới việc nghiên cứu các hình thức, các dạng và các mức độ của sự phản ánh chủ quan hiện thực khách quan, nghĩa là nghiên cứu bình diện chủ quan của hoạt động. Ở đây, tâm lý học, trước hết quan tâm tới các vấn đề động cơ, mục đích, ý chí, cảm xúc… vai trò, chức năng và các động thái của các quá trình tâm lý (cảm giác, trí nhớ, tư duy…) được bao hàm trong hoạt động thực tế của con người. Đồng thời, nghiên cứu các quy luật hình thành và phát triển hệ thống phản ánh tâm lý như là "điều kiện bên trong" (thuật ngữ của X.L.Rubinstein), như là đặc điểm quan trọng nhất của chủ thể hoạt động và là bộ phận cấu thành hoạt động. Như vậy, tâm lý học nghiên cứu hoạt động, một mặt coi đó là hệ thống quy định các quá trình, trạng thái, thuộc tính tâm lý của chủ thể, mặt khác, nghiên cứu ảnh hưởng của các chức năng tâm lý này đến hiệu quả và chất lượng hoạt động. Nghĩa là xem tâm lý là nhân tố của hoạt động, có chức năng nhận thức và điều chỉnh hành động. Về phương diện này, có thể thấy B.Ph.Lomov tán thành và phát triển quan điểm của X.L.Rubinxtein về đối tượng nghiên cứu của tâm lý học hoạt động.

Created by AM Word$_2$CHM

4.5.2. Cấu trúc của hoạt động cá nhân

Mô hình cấu trúc tâm lý của hoạt động bao gồm các yếu tố cấu thành: Động cơ, mục đích, lập kế hoạch hoạt động, xử lý thông tin hiện thời, hình ảnh thao tác, ra quyết định hành động, kiểm tra kết quả và điều chỉnh hành động.

Để đi đến định nghĩa trên về cấu trúc của hoạt động, B.Ph.Lomov xuất phát từ hai tiền đề: Nhiệm vụ của tâm lý học hoạt động là phải giải quyết được mức độ và động thái của các chức năng tâm lý của chủ thể trong hoạt động; dựa trên các tư liệu kết quả nghiên cứu các sự kiện tâm lý cụ thể trong lĩnh vực kỹ thuật, kỹ sư theo hướng điều khiển học.

Theo B.Ph.Lomov, những yếu tố cấu thành trên không phải là những khối "biệt lập", đan xen hoặc kế tiếp nhau trong hoạt động, mà là những yếu tố nổi lên và làm rõ đặc trưng các bình diện (và mức độ) khác nhau của chức năng điều khiển, điều chỉnh tâm lý để chuẩn bị và thực hiện hoạt động nhằm làm biến đổi đối tượng của hoạt động thành sản phẩm.

Yếu tố động cơ là kích thích trực tiếp, nguyên nhân trực tiếp của hoạt động. Nhưng nó không quy định hoạt động trong các tình huống cụ thể. Cùng một động cơ có thể được thực hiện trong những hoạt động khác nhau. Có thể nhiều động cơ thúc đẩy một hoạt động, khi đó hoạt động trở thành hoạt động đa động cơ. Điều này liên quan tới nhu cầu, động cơ là sự phản ánh nhu cầu.

Khác với động cơ, mục đích hoạt động trên hệ trực tiếp với đối tượng của hoạt động và quy định tính chất của hoạt động. Mục đích được biểu hiện ở hai bình diện: sự hình dung mong muốn kết quả tương lai và mức độ đạt kết quả đó. Trên bình diện thứ nhất, mục đích là sự phản ánh đón trước (Xu hướng lý tưởng - thuật ngữ của F.Engels), phản ánh kết quả trong tương lai. Trong hình ảnh - mục đích, một mặt, phản ánh sự thay đổi của khách thể nhờ kết quả hoạt động của chủ thể; mặt khác, nó hấp thụ toàn bộ kinh nghiệm sống của chủ thể; mặt thứ ba, phản ánh các phương tiện hoạt động. Hình ảnh - mục đích thường xuyên thay đổi trong suốt quá trình hoạt động.

Trong cấu trúc cơ động của hoạt động cá nhân, động cơ - mục đích tạo thành "véctơ" cho hoạt động. Chúng xác định phương hướng và mức độ nỗ lực của chủ thể trong hoạt động. Là nhân tố điều chỉnh chủ đạo của hoạt động, quyết định cấu tạo và động thái của hoạt động, tổ chức toàn bộ quá trình, trạng thái và thuộc tính tâm lý được hình thành và triển khai trong hoạt động.

Kế hoạch hoạt động cũng là hình thức phản ánh đón trước và được hình thành trong ý thức của chủ thể, trước khi bắt đầu hoạt động. Nhưng khác với mục đích (phản ánh hình ảnh - lý tưởng), phản ánh sản phẩm trong tương lai của hoạt động, kế hoạch phản ánh chiến lược và chiến thuật thực hiện hành động trên cơ sở các điều kiện khách quan và chủ quan của hoạt động đang được triển khai.

Để biến đổi tượng thành sản phẩm, chủ thể không chỉ có hình ảnh - mục đích và kế hoạch, mà còn phải thu nhận thông tin trực tiếp từ khách thể, dưới dạng mã hoá (gián tiếp). Trong điều kiện này, quá trình thu nhận thông tin diễn ra theo hai cấp độ. Cấp độ đầu tiên là tri giác các hiện tượng vật chất,

với tư cách là vật mang thông tin; mức độ cao hơn: sự mã hoá các tín hiệu thu được và trên cơ sở đó hình thành các "bức tranh trí tuệ" về quá trình hoạt động và các điều kiện diễn ra quy trình đó. Bức tranh này được Lomov gọi là "Mô hình khái niệm".

Việc ra quyết định của chủ thể giữ vai trò "điều hoà" giữa "Mô hình khái niệm" với mục đích (mô hình hình ảnh - mục đích). Sự điều hoà này quy định phương án tìm tòi các giải quyết đưa ra giả thuyết, kiểm tra, đánh giá chúng, từ đó dẫn đến quyết định.

Quá trình ra quyết định bao gồm: làm rõ tình huống có vấn đề; đưa ra các phương án giải quyết khác nhau (các giả thuyết) đánh giá (kiểm tra) các phương án; chọn phương án giải quyết để đảm bảo đạt kết quả mong muốn. Theo B.Ph.Lomov có 5 loại quyết định: ngẫu hứng (ra quyết định không qua kiểm tra), mạo hiểm (giả thuyết chỉ được kiểm tra một phần), cân bằng (cân bằng giữa quá trình xây dựng và kiểm tra giả thuyết), thận trọng (kiểm tra lấn át việc đề xuất giả thuyết). Các dạng quyết định ngẫu hứng và thụ động thường mang lại kết quả thấp hơn so với thận trọng và mạo hiểm.

Việc ra quyết định có trong mọi hoạt động và là bộ phận quan trọng nhất. Nó liên quan tới toàn bộ hoạt động nói chung. Yếu tố quy định chủ đạo của việc ra quyết định là động cơ gắn liền với các nhân tố xã hội.

B.Ph.Lomov cho rằng những phân tích về cấu trúc hoạt động cá nhân như trên chỉ có tính chất phác hoạ. Sự nghiên cứu tiếp theo cần phải làm rõ động thái của chúng và sự chuyển hoá trong quá trình hình thành và phát triển hoạt động, nghĩa là quá trình phát sinh hệ thống.

Created by AM Word2CHM

4.5.3. Hoạt động cùng nhau.

Trong lĩnh vực hoạt động tâm lý, đóng góp chủ yếu của B.Ph.Lomov là các nghiên cứu về hoạt động cùng nhau. B.Ph.Lomov là một trong số ít người kiên trì nhấn mạnh nhiều lần lĩnh vực này trong tâm lý học. Tuy nhiên, cũng như hoạt động của cá nhân, vấn đề này cũng đã có cơ sở trong triết học và tâm lý học trước đó.

Dưới góc độ tâm lý học, khái niệm "Hoạt động cùng nhau" có nội hàm rất rộng. Nói chung, bất kỳ biểu hiện nào của đời sống xã hội cũng đều được coi là hoạt động cùng nhau của con người. Bất kỳ hoạt động nào của cá nhân đều là cấu thành của hoạt động cùng nhau. Như vậy, hoạt động cùng nhau giữa các cá nhân tạo thành hoạt động của nhóm xã hội, với các quy mô khác nhau. Trong đó diễn ra theo hai chiều hướng: sự tương tác giữa các chủ thể khi tiến hành hoạt động chung, thông qua các hành động khác nhau và hành động của các chủ thể được triển khai trong khuôn khổ của hành động nhóm. Giá trị của sự tương tác giữa các chủ thể đã được đặt ra và được đề cao trong các công trình của L.X.Vưgotxki, sau đó được phát triển bởi Đ.B.Enconhin, nhờ đó, đã hình thành được quan điểm có tính cách mạng trong dạy học: Dạy học tương tác, mà bản chất tâm lý của nó là sự hình thành các chức năng tâm lý cấp cao của trẻ em chỉ có thể được thực hiện bằng cơ chế lĩnh hội kinh nghiệm, thông qua sự tác động qua lại giữa chúng với người lớn. Chỉ có thể thông qua sự tương tác đó, trẻ em mới tiếp cận và tiếp nhận thế giới kinh nghiệm mà loài người đã tích luỹ được.

Như vậy giữa B.Ph.Lomov và A.N.Leonchev có quan niệm khác nhau về chủ thể hoạt động. Trong khi A.N.Leonchev cho rằng chủ thể hoạt động có thể là một cá nhân độc lập, cũng có thể là một nhóm cá nhân có cùng động cơ (tập thể mở - thuật ngữ của A.N.Leonchev), thì B.Ph.Lomov đề nghị cần tìm ra sự khác biệt giữa hai loại chủ thể đó. Trong hoạt động cùng nhau, giữa các chủ thể nảy sinh nhiều hiện tượng tâm lý mà nếu trong điều kiện bình thường không có ở các cá nhân. Điều này cho phép xác định: chủ thể với tư cách cá nhân phải được xét theo cấp độ tâm lý học đại cương, còn chủ thể mở - hoạt động cùng nhau, phải là đối tượng của tâm lý học xã hội hay xã hội học.

Hoạt động cùng nhau có cấu trúc tâm lý giống hoạt động cá nhân. Nghĩa là nó cũng bao gồm các yếu tố từ động cơ - mục đích hoạt động; lập kế hoạch; phân tích và tổng hợp thông tin; ra quyết định hành động và kiểm tra, điều chỉnh hành động.

Hoạt động cùng nhau cũng được hình thành từ các hành động với đối tượng vật chất và hành động với đối tượng tinh thần (đối tượng lý tưởng), giống sự hình thành hành động cá nhân. Điểm khác biệt ở đây là, trong quá trình hình thành hành động cùng nhau xuất hiện mối quan hệ giữa các thành viên. Hiệu quả hoạt động cùng nhau phụ thuộc mức độ quan hệ phối hợp này. Yếu tố cơ bản để tổ chức hoạt động cùng nhau là sự phối hợp các hành động cùng một thời gian, theo các nguyên tắc khác nhau: nối tiếp hành động của các thành viên; tiến hành song song các hành động của nhiều thành viên.

So với hoạt động cá nhân, hoạt động cùng nhau có nhiều đặc trưng. Trước hết là sự tác động qua lại về mặt tâm lý giữa các thành viên, diễn ra theo cơ chế bắt chước, ám thị, thuyết phục và lây lan

tâm lý. Sự hợp tác và thi đua (cạnh tranh). Về phương diện này, B.Ph.Lomov dựa vào sự phân tích của C.Mác về vai trò của hợp tác lao động trong công trường thủ công. Quan hệ liên nhân cách, được biểu hiện qua các biện pháp và phương thức lập kế hoạch, ra quyết định, kiểm tra lẫn nhau và đánh giá hành động của mình và của người khác. Đồng thời quá trình triển khai các thành tố trên ảnh hưởng ngược lại quan hệ liên nhân cách. Đặc trưng cuối cùng của hoạt động cùng nhau là trong đó diễn ra hoạt động giao tiếp. Hoạt động giao tiếp bện chặt với hoạt động cùng nhau, thấm vào toàn bộ quá trình hoạt động cùng nhau từ đầu đến cuối. Các chức năng tâm lý của giao tiếp được bộc lộ đầy đủ trong hoạt động cùng nhau.

Created by AM Word2CHM

4.5.4. Hoạt động giao tiếp

Thực ra trong các công trình của các bậc tiền bối lý thuyết hoạt động, vấn đề giao tiếp và tác động qua lại giữa các cá nhân trong hoạt động đã được đặt ra và giải quyết, nhất là giữa trẻ em với người lớn trong quá trình phát sinh và phát triển tâm lý của chúng, với tư cách là một dạng hoạt động đặc biệt. Tuy nhiên, phải đến thập kỷ 70 vấn đề này mới được tổng hợp khá đầy đủ theo các khía cạnh của nó. Một trong số những người có đóng góp trong lĩnh vực này là B.Ph.Lomov.

Ngay từ những năm 20 của thế kỷ XX, khi xác lập cơ sở triết học cho lý luận và phương pháp luận của tâm lý học khoa học, các nhà tâm lý học Xô Viết đã chú ý tới các chỉ dẫn của C.Mác và Ph.Ăngghen, V.I.Lênin về hoạt động và giao tiếp. Dựa trên những chỉ dẫn triết học đó, các nhà tâm lý học đã xác định về mặt tâm lý học bản chất xã hội và cấu của giao tiếp, vai trò của nó đối với sự hình thành và phát triển tâm lý con người nói chung, đối với hoạt động của anh ta nói riêng. Qua đó vạch ra con đường và quy luật hình thành giao tiếp trong đời sống của mỗi cá nhân và xã hội.

Theo B.Ph.Lomov, trước hết cần làm rõ quan hệ giữa chủ thể với đối tượng trong hoạt động và giao tiếp, từ đó xác định sự khác nhau và mối quan hệ giữa hai hoạt động. Cơ sở để phân biệt giữa giao tiếp và hoạt động trong tâm lý học là sự khác biệt của các quan hệ bộc lộ trong giao tiếp và hoạt động, chứ không phải ở mức độ trùng nhau giữa hai phạm trù này.

Đặc trưng của mối quan hệ chủ thể với đối tượng trong hoạt động là quan hệ chủ thể - khách thể, còn trong giao tiếp là chủ thể - chủ thể. Chỉ có thể làm rõ tính đặc trưng của hệ thống quan hệ chủ thể - chủ thể (các chủ thể - trong quan hệ nhóm) mới có thể nghiên cứu động lực của mối liên hệ giữa giao tiếp với hoạt động.

Các quan hệ chủ thể - chủ thể không chỉ là quan hệ chủ thể - chủ thể mà còn bao hàm cả quan hệ chủ thể - khách thể. Không chỉ là quan hệ cá nhân - cá nhân mà còn là cá nhân - nhóm, nhóm - nhóm. Nói khái quát, quan hệ chủ thể - chủ thể rất phức tạp và đa dạng. Vì vậy, việc phân biệt các mối quan hệ này, theo B.Ph.Lomov, phải dựa trên cơ sở tiếp cận hệ thống. Theo ông, cách tiếp cận này còn giúp nhà nghiên cứu xác định quan hệ tác động qua lại chủ thể - chủ thể với tư cách là đối tượng của tâm lý học đại cương, xã hội, sư phạm và kỹ sư v.v… Đồng thời, khi tách ra hoạt động và giao tiếp, điều đó không có nghĩa là đối lập tuyệt đối giữa chúng. Trong thực tế, chúng gắn bó mật thiết với nhau, chuyển hoá lẫn nhau và là hai mặt của lối sống cá nhân. Lối sống được hình thành và biểu hiện trong hoạt động với đồ vật và trong giao tiếp giao tiếp với người khác.

Theo B.Ph. Lômov, giao tiếp có ba chức năng: chức năng thông tin; chức năng điều chỉnh và chức năng cảm xúc.

Chức năng thông tin được thể hiện trong toàn bộ quá trình trình truyền và thu nhận thông tin của các chủ thể giao tiếp. Các quá trình này diễn ra liên tục trong suốt thời gian giao tiếp và có một số mức độ. Mức độ đầu là sự cân bằng thông tin giữa các chủ thể giao tiếp. Mức thứ hai là quá trình truyền và thu nhận các nghĩa xã hội. Trong trường hợp này, giao tiếp được hiểu như là sự thông báo,

dạy dỗ, hướng dẫn v.v… Mức độ thứ ba là mong muốn của các chủ thể hiểu những quan điểm và tâm thế của nhau. Ở đây, giao tiếp như là sự hình thành thái độ của các chủ thể.

Sự truyền và nhận thông tin có thể được diễn ra bằng các phương tiện giao tiếp (ngôn ngữ và cận ngôn ngữ).

Chức năng điều chỉnh hành vi của giao tiếp được thực hiện một cách đặc biệt. Nhờ giao tiếp, cá nhân có được khả năng điều chỉnh không chỉ hành vi của riêng mình, mà còn của những người khác. Đồng thời còn cảm nhận được những tác động của sự thay đổi đó.

Trong giao tiếp, cá nhân có thể tác động tới động cơ, mục đích, kế hoạch, cách giải quyết, việc thực hiện các hành động riêng lẻ và kiểm tra chúng. Nghĩa là tác động tới tất cả các yếu tố "cấu thành" hoạt động của các chủ thể tham gia giao tiếp. Các tác động này có thể ảnh hưởng sâu sắc đến nhân cách cá nhân.

Các chức năng điều chỉnh của giao tiếp có thể được thực hiện qua hàng loạt cơ chế như bắt chước, ám thị, đồng hoá, thuyết phục v.v…

Chức năng cảm xúc của giao tiếp liên quan trực tiếp tới lĩnh vực cảm xúc của con người. Trong giao tiếp con người không chỉ truyền và nhận thông tin, cũng không chỉ có tác động lẫn nhau, mà còn quy định các trạng thái cảm xúc của chủ thể. Toàn bộ quang phổ cảm xúc đặc trưng của con người được xuất hiện và phát triển trong giao tiếp.

Chúng ta đã điểm qua một số nội dung của tâm lý học hoạt động. Công việc được bắt đầu từ phạm trù con người và hoạt động thực tiễn của nó trong triết học Mác xít. Tiếp đến là các kết quả nghiên cứu và quan điểm lý luận của nhiều nhà tâm lý học Xô viết: L.X.Vưgotxki, A.N.Lêônchev, X L.Rubinxtein, P.Ia.Galpêrin, Đ.B.Encônhin, B.Ph.Lomov v.v… Mỗi người trong số họ đã tạo ra một mốc trong toàn bộ quá trình phát triển của Tâm lý học hoạt động. Sự kế thừa và kết hợp giữa họ tạo ra bức tranh lý luận và phương pháp luận phong phú, sâu sắc về hoạt động tâm lý của con người; về sự phát triển của nó trong quá trình phát triển người và về vai trò của nó trong đời sống cá nhân.

Thực ra, những vấn đề được giới thiệu trong tài liệu này về lý thuyết hoạt động tâm lý, chưa phản ánh đầy đủ nội dung chủ yếu của nó. Còn nhiều vấn đề lớn chưa được đề cập đến. Chẳng hạn vấn đề sinh lý thần kinh của hoạt động tâm lý; lý thuyết tâm thế của cá nhân trong hoạt động v.v… Đặc biệt là vấn đề tiềm năng và hiện thực của việc ứng dụng lý thuyết này vào các lĩnh vực của đời sống xã hội. Do tính chất phức tạp và quy mô của chúng, những vấn đề trên cần được trình bày riêng.

Điểm đặc trưng của toàn bộ hệ thống lý thuyết hoạt động là thành tựu lý luận của mỗi nhà nghiên cứu vừa như là một hệ thống nhỏ, có tính độc lập tương đối và được gọi bằng tên riêng, vừa là một sự kế thừa và là thành tố tồn tại trong quan hệ hữu cơ với các hệ thống nhỏ khác và của cả hệ thống lớn.

Tính độc lập và cơ động của các hệ thống nhỏ và quan hệ hữu cơ giữa chúng, một mặt tạo ra khả năng to lớn cho việc triển khai ứng dụng chúng vào trong các lĩnh vực riêng của đời sống xã hội và cá nhân; mặt khác, hình thành học thuyết chỉnh thể, đáp ứng sứ mạng định hướng cho sự phát triển của cả hệ thống tâm lý học trong hiện tại và tương lai.

Created by AM Word2CHM

I. TIẾNG VIỆT – TIẾNG NGA

1. A.A. Belik (2000). *Văn hoá học những lý thuyết nhân học và văn hoá.* Tạp chí văn hoá nghệ thuật - HN.

2. V.A. Cruchetxki (1982). *Những cơ sở của tâm lí học sư phạm* (2 tập). Nxb.Giáo dục. HN.

3. V.V. Đavurđov (2000). *Các dạng khái quát hoá trong dạy học.* Nxb ĐHQG.HN.

4. A.I.Dakharov (1987). *Liệu pháp tâm lí loạn thần kinh chức năng ở trẻ em và thiếu niên.* Nxb Y học. HN.

5. Hồ Ngọc Đại (1994). *CGD công nghệ giáo dục*. Tập 1. Nxb Giáo dục. HN.

6. Lưu Phóng Đồng (1994). *Triết học phương Tây hiện đại.* (4 tập) Nxb Chính trị Quốc gia

7. M. Donaldson (1996). *Hoạt động tư duy của trẻ em.* Nxb. Giáo dục. HN.

8. H. Gardner (1997). *Cơ cấu trí khôn.* NXb Giáo dục HN. 1997

9. S.Freud. (1970). *Nhập môn phân tâm học.* Nxb. Khai trí - Sài gòn

10. S. Freud- K.Jung - G.Bachelard - G.Tucci- V.Dundes (2000). *Phân tâm học và văn hoá nghệ thuật.* Nxb Văn hoá thông tin.

11. S.Freud, C.Jung, E.Promm và R.Assagioli (2002). *Phân tâm học và văn hoá tâm linh.*

12. M.G. Jarosevxki. *Lịch sử tâm lý học.* NXB. "Tư tưởng". M. 1985.

13. Phạm Minh Hạc (2002). *Tuyển tập tâm lý học.* Nxb.GD. HN.

14. O.V.Kecbicop, M.V.Cockina, R.A.Natgiarop (1976). *Tâm thần học.* Nxb. M

15. Đặng Phương Kiệt (2001). *Cơ sở tâm lý học ứng dụng.* Nxb Đại học Quốc gia Hà nội.

16. Nguyễn Dương Khư (1996). *Chân dung các nhà Tâm lí - Giáo dục thế giới thế kỷ XX*. Nxb Giáo dục HN

17. Kỷ yếu hội thảo khoa học "*Jean Pinget - nhà tâm lý học vĩ đại thế kỷ XX*" (1896-1996). Hội tâm lý- giáo dục học Việt Nam.

18. Phạm Minh Lăng (2000). *S.Freud và Tâm phân học.* Nxb Văn hoá thông tin.

19. A.N.Lêônchiep (1989). *Hoạt động - ý thức - Nhân cách.* Nxb GD. HN.

20. A.N. Lêônchiep (1984). *Những vấn đề phát triển tâm lí*. Trường Cao đẳng Sư phạm

Mẫu giáo Trung ương III. TP. Hồ Chí Minh

21. V.I. Lênin (1980). Toàn tập. Tập 18. Nxb. M.

22. L.Levi - Bruhl (1994). *Tín ngưỡng cái siêu nhiên trong tư duy nguyên thuỷ.* Nxb M.

23. B.Ph.Lomov (2000). *Những vấn đề lí luận và phương pháp luận tâm lí học.* Nxb ĐHQG.HN.

24. C. Mác (1989). *Bản thảo kinh tế triết học năm 1844.* Nxb Sự thật. HN.

25. Các Mác và Ph. Ăng ghen (1994). *Toàn Tập*. Tập 23,24,25, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật HN.

26. Các Mác và Ph. Ăngghen (1980). *Tuyển tập*. Tập 1. Nxb Sự thật HN.

27. Maurice. Reuchlin (2001). *Lịch sử tâm lý học.* Nxb Thanh niên. Hà Nội.

28. Marice Reuchlin (1995). *Tâm lí đại cương* (3 tập). Nxb Thế giới HN.

29. A.M. Machiuxkin (1978). *Các tình huống có vấn đề trong tư duy và trong dạy học*. Đại học Sư phạm Hà nội I.

30. F. Meyer (1999). Để hiểu Bergson. Nxb ĐHQG.

31. Phan Trọng Ngọ, Dương Diệu Hoa, Nguyễn Thị Mùi (2000). *Tâm lí học hoạt động và khả năng ứng dụng vào lĩnh vực dạy học.* NXb ĐHQG. HN.

32. A.V.Petrovski (1982). *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm* (2 tập). Nxb Giáo dục. HN.

33. A.V. Pêtrôyxki & M.G. Jarosevxki.(1990). *Từ điển Tâm lý học*. NXB "Sách chính trị". M.

34. G.Piagie (1986). *Tâm lí và giáo dục học*. Nxb GD. HN

35. G.Piagie (1997). *Tâm lí học trí khôn*. Nxb. GD. HN.

36. G.Piagie, B.Inhelder, Vĩnh Bang (2000). *Tâm lí học trẻ em và ứng dụng tâm lí học Piaget vào trường học*. Nxb. ĐHQG.

37. G.Piagie (1969). *Tuyển tập Tâm lí học*. M. Nxb Văn hoá thông tin.

38. Stéfan Zweig (1999). *Chữa bệnh bằng tinh thần.* Nxb Thế giới mới.

39. X.L. Rubinstein (1989). *Những cơ sở của tâm lý học đại cương* (2 tập).

40. D.P. Schultz. & S.E. Schultz (1998). *Lịch sử tâm lý học hiện đại*. NXB. Evralia. Xanh - Pêtecbua

41. *Tâm lí học Liên xô* (1978). NXB giáo dục HN.

42. *Tâm lí - giáo dục học. Một số khuynh hướng tâm lí - giáo dục học phương Tây hiện đại*. Đại học Sư phạm Tp Hồ Chí Minh. 1978.

43. *Tuyển tập tâm lí học J.Piaget* (1996). Nxb GD. HN.

44. Nguyễn Khắc Viện (1991). *Từ điển tâm lí.* Nxb Thế Giới HN.

45. L.X.Vưgotxki (1997). *Tuyển tập Tâm lí học*. Nxb ĐHQG.

II. TIẾNG ANH - PHÁP

46. A. Bandura (1977). Social learning theory. Prentice – Hall

47. A.Bandura (1985). *A Model ofcausality in social learning theory*. In.M. Mahoney and A. Freedman. N.Y

48. F.Raynal, A.Rieunier (1997). *Dictionnaire des Concepts clés apprentissage, formation et psychologie cognitive.* Paris. ESF.

49. David.r. Shaffer (1992). *Developmental Psychology Childhood and Adolescence* (Second Edition). N.Y

50. B.F. Skinner (1957). *Verbal behavior*. N.Y

51. B.F. Skinner (1953) *Science And Human Behavior*. The Pree Press and colophon are trademarks of Simon & Shuster

52. L.Alan Sroufe, Robert G. Cooper, Ganie B. DeHart, Mary E. Marshall, Urie Bronfenbrenner. (1996). *Chid Developmet. Its Nature and Cource* (Third Edition). International Edition.

53. E.C.Tolman (1959) *Priciples ofpurposive behavior*. Mc Gaw - Hill. N.Y.

54. J.F.Traver, S.N.Elliott, Th.R.Kratochwill (1993). *Educationnal Psychology*. WCB Brown & Benchmark, Inc.

Created by AM Word2CHM

MỤC LỤC

CHƯƠNG I
THUYẾT HÀNH VI

1.1. Những công trình nghiên cứu lý luận và thực nghiệm làm cơ sở trực tiếp của Tâm lý học hành vi

1.1.1. Thuyết phản xạ có điều kiện của I.P Pavlov và phản xạ kết hợp của V.M.Becherev

1.1.2. Thuyết liên hệ của E.L.Thorndike

1.2. Các quan điểm tâm lý học của J.Watson

1.2.1. Cương lĩnh tâm lý học: "Tâm lý học trong con mắt của nhà hành vi"

1.2.2. Đối tượng nghiên cứu của Tâm lý học hành vi

1.2.3. Khái niệm cơ bản của Thuyết hành vi

1.2.4. Phương pháp nghiên cứu của Thuyết hành vi

1.2.5. Quan điểm của J.Watson về bản năng, xúc cảmvà tư duy

1.3. Sự tiến hóa của Thuyết hành vi sau J.Watson

1.3.1. Các thực nghiệm sau J.Watson

1.3.2. Thuyết thao tác

1.4. Các thuyết hành vi mới

1.4.1.Thuyết hành vi nhận thức của E.C. Tolman

1.4.2. Thuyết hành vi diễn dịch giả thuyết của K.Hull

1.5. Thuyết hành vi tạo tác của B.F. Skinner

1.5.1. Hành vi tạo tác

1.5.2. Sự củng cố

1.5.3. B.F.Skinner và công nghệ hành vi

1.6. Thuyết hành vi xã hội và Thuyết học tập xã hội

1.6.1 Thuyết hành vi xã hội của J. Mid

1.6.2. Thuyết nhận thức xã hội của Albert Bandura

1.6.3. Thuyết học tập xã hội của D.Rotter

Mở rộng: Ứng dụng Thuyết hành vi trong dạy học và trong trị liệu tâm lý

CHƯƠNG II
THUYẾT PHÂN TÂM

2.1. Các yếu tố tiền thân của phân tâm học

2.1.1. Tiền đề triết học về vô thức và các khoa học tự nhiên

2.1.2. Những nghiên cứu về tâm bệnh học

2.1.3. Ảnh hưởng của đời sống xã hội châu Âu thế kỷ XIX

2.2. Sigmund Freud và sự hình thành Phân tâm học

2.2.1. Cuộc đời và sự nghiệp của S. Freud

2.2.2. Bài giảng của Freud tại Đại học tổng hợp Clark (Mĩ) ngày 9/9/1909

2.2.3. Luận thuyết về bộ máy tâm thần của con người

2.2.4. Lý thuyết về các xung lực tâm lý

2.2.5. Sự phát triển tâm lý tính dục của trẻ em

2.2.6. Đối tượng nghiên cứu của S.Freud

2.2.7. Phương pháp nghiên cứu và trị liệu của S.Freud

2.2.8. Chủ nghĩa Freud

2.3. Các lý thuyết phân tâm học sau S. Freud

2.3.1. Tâm lý học cái tôi của Anna Freud

2.3.2. Lý thuyết phát triển tâm lý - xã hội của Eric. Ericson

2.3.3. Tâm lý học nhân cách của Alport và Murray

2.3.4. Tâm lý học phân tích của Karl Jung

2.3.5. Các học thuyết phân tích tâm lý - xã hội của Alfred Adler và Karen Horney

Mở rộng: Các lý thuyết trị liệu tâm lí theo trường phái phân tâm

CHƯƠNG III
THUYẾT PHÁT SINH NHẬN THỨC CỦA J.PIAGET

3.1. Cơ sở xuất phát và khái niệm công cụ của J.Piaget

3.1.1. Cơ sở sinh học và khái niệm thích nghi

3.1.2. Lôgic học và khái niệm cấu trúc

3.1.3. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu của J.Piaget - Phương pháp lâm sàng tâm lý, thực nghiệm và trắc nghiệm

3.2. Sự phát sinh thao tác trí tuệ

3.2.1. Định nghĩa trí tuệ

3.2.2. Thao tác trí tuệ

3.2.3. Sự hình thành cấu trúc nhận thức và cấu trúc thao tác

3.3. Các giai đoạn phát triển trí tuệ ở trẻ em

3.3.1. Giai đoạn cảm giác - vận động (0 - 2 tuổi)

3.3.2. Giai đoạn tiền thao tác (2 - 6 hoặc 7 tuổi)

3.3.3. Giai đoạn thao tác cụ thể (7 - 11 hoặc 12 tuổi)

3.3.4. Giai đoạn thao tác hình thức (13 - 18 tuổi)

3.3.5. Quan điểm của J.Piaget về quá trình xã hội hoá các cấu trúc trí tuệ cá nhân

3.4 Quan niệm của J.Piaget về các yếu tố chi phối sự phát sinh phát triển nhận thức cá nhân

3.4.1. Sự tăng trưởng cơ thể

3.4.2. Vai trò của sự luyện tập và kinh nghiệm thu được thông qua hoạt động với đối tượng

3.4.3. Sự tương tác và chuyển giao xã hội

3.4.4. Tính chủ thể và sự phối hợp chung của các hành động cá nhân

Mở rộng: Sự phát triển suy luận đạo đức và giới của trẻ theo lý thuyết Lawrence Kohlberg và Robert Selman

CHƯƠNG IV
TÂM LÝ HỌC HOẠT ĐỘNG

4.1. Phạm trù hoạt động trong triết học Mác - Lênin

4.1.1. Hoạt động. Biện chứng giữa hoạt động với tồn tại. Hoạt động là bản thể của tinh thần.

4.1.2. Cấu trúc của hoạt động, quan hệ và chuyển hoá giữa mục đích - phương tiện, giữa chủ thể và đối tượng trong hoạt động

4.1.3. Hoạt động với sự hình thành ý thức trong triết học Mác - Lênin.

4.1.4. Bản chất con người và vai trò của hoạt động đối với sự hình thành và phát triển con người

4.1.5. Quan điểm của C.Mác và Ph. Ăngghen về vai trò của hoạt động thực tiễn trong nhận thức của con người

4.1.6. Luận điểm xuất phát của việc nghiên cứu bản chất con người

4.2. Học thuyết lịch sử văn hoá về sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao của L.X.Vưgotxki

4.2.1 Phương pháp luận nghiên cứu tâm lý học của L.X.Vưgotxki

4.2.2. Các phương pháp nghiên cứu tâm lý học của L.X.Vưgotxki

4.2.3. Các chức năng tâm lý, cấu trúc của các chức năng tâm lý cấp cao

4.2.4. Sự phát sinh, phát triển tư duy và ngôn ngữ ở trẻ em

4.2.5. Sự phát triển khái niệm khoa học và khái niệm thông thường ở trẻ em

4.2.6. Vấn đề lứa tuổi trong sự phát triển của trẻ em

4.2.7. Hai hướng tiếp cận phạm trù hoạt động trong tâm lý học Xô viết sau L.X.Vưgotxki. Các nguyên tắc phương pháp luận của X.L.Rubinstein

4.3. Lý thuyết hoạt động tâm lý của A.N.Leonchev

4.3.1. Quan điểm xuất phát, chỉ đạo của A.N.Leonchev

4.3.2. Đối tượng của tâm lý học là hoạt động của con người

4.3.3. Phân loại hoạt động và xác định nguồn gốc của chúng

4.3.4. Cấu trúc chung của hoạt động

4.3.5. Sự phát triển tâm lý trẻ em

4.3.6. Hoạt động chủ đạo trong sự phát triển của trẻ em

4.4. Lý thuyết của P.Ia.Galperin về các bước hình thành hành động trí tuệ và khái niệm

4.4.1. Đặc điểm của hành động

4.4.2. Các bước hình thành hành động trí tuệ

4.4.3. Vấn đề nghĩa và ý trong quá trình hình thành hành động trí tuệ

4.4.4. Các cách định hướng việc hình thành hành động trí tuệ cho trẻ em

4.5. Phạm trù hoạt động trong công trình của B.Ph. Lômôv

4.5.1. Đối tượng của tâm lý học hoạt động

4.5.2. Cấu trúc của hoạt động cá nhân

4.5.3. Hoạt động cùng nhau

4.5.4. Hoạt động giao tiếp

TÀI LIỆU THAM KHẢO

---//---

CÁC LÝ THUYẾT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ NGƯỜI

PHAN TRỌNG NGỌ (Chủ biên) – NGUYỄN ĐỨC HƯỞNG

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Giám đốc: ĐINH NGỌC BẢO

Tổng biên tập: LÊ A

Người nhận xét: PGS.TS NGUYỄN THẠC – PGS.TS NGUYỄN NGỌC BÍCH

Biên tập và sửa bài: PHAN TRỌNG NGỌ - ĐINH VĂN VANG

Trình bày bìa: PHẠM VIỆT QUANG

In 1000 bản, tại xưởng in Đại học Quốc gia Hà Nội. Giấy phép xuất bản số: 253/XB-QLXB ngày

13/3/2003. In xong và nộp lưu chiểu Quý I năm 2003.

Chia sẽ ebook : http://downloadsachmienphi.com/
Tham gia cộng đồng chia sẽ sách :
Fanpage : https://www.facebook.com/downloadsachfree
Cộng đồng Google : http://bit.ly/downloadsach

by AM Word2CHM