

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO



CAO ĐẲNG SƯ PHẠM

PHẠM MINH HẠC (Chủ biên)

TÂM LÍ HỌC



BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

PHẠM MINH HẠC (chủ biên)

PHẠM HOÀNG GIA - TRẦN TRỌNG THỦY

NGUYỄN QUANG UẤN

TÂM LÍ HỌC

(Đã được Hội đồng thẩm định sách
của Bộ Giáo dục và Đào tạo giới thiệu làm sách
dùng chung cho các trường CDSP toàn quốc)

(Tài bản có sửa chữa, bổ sung)



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC - 1995

Biên soạn :
PHẠM MINH HẠC (chủ biên)
PHẠM HOÀNG GIA - TRẦN TRỌNG THÚY - NGUYỄN QUANG UẨN

Biên tập nội dung :
NGUYỄN HỮU CHƠN

Biên tập tài liệu :
TRẦN HỮU HẢI

Trình bày bìa :
QUỐC VĂN

Biên tập kĩ thuật :
TRẦN THU NGÀ

Sửa bản in :
NGUYỄN MINH LÍ

Sắp chữ :
TRUNG TÂM VI TÍNH - NXB GIÁO DỤC

Tâm lý học : Đã được Hội đồng thẩm định sách của Bộ Giáo dục và Đào tạo giới thiệu làm sách dùng chung cho các trường CDSP toàn quốc / Phạm Minh Hạc, Phạm Hoàng Gia, Trần Trọng Thủy, Nguyễn Quang Uẩn. - H. : Giáo dục, 1995.- 244 tr. ; 20,5cm.

Mã số: 7G 010T5

Chương I

TÂM LÝ HỌC LÀ MỘT KHOA HỌC

I - TÂM LÝ HỌC NGHIÊN CỨU CÁI GÌ ?

1. Tâm lý là gì ?

Mọi người chúng ta ít nhiều đều quen với từ "tâm lý". Các bạn thường nhận xét "thấy X rất tâm lý", "bạn Y không tâm lý gì cả"... với ý nghĩa là họ có hay không có hiểu biết về lòng người, về tâm tư, nguyện vọng, tình cảm, thái độ, tính nết, v.v. của con người⁽¹⁾.

Hiểu như thế là đúng, nhưng chưa đủ. Chữ "tâm lý" trong khoa học, còn bao hàm cả những hiện tượng như cảm giác, trí nhớ, sự suy nghĩ, thói quen, ý chí, tài năng, lý tưởng sống, tư tưởng, nếp nhìn, nếp nghĩ, thói đời... Nói tổng quát, *tâm lý bao gồm tất cả những hiện tượng tinh thần nào vốn xảy ra trong đầu óc con người, gắn liền và điều hành mọi hành động, hoạt động của con người*. Nói hiện tượng tâm lý vốn nảy sinh ra trong "đầu óc con người" không có nghĩa là chính người ấy biết rõ tất cả các hiện tượng chủ quan đó. Có một điều rõ là : tất

(1) Theo nghĩa "đời thường" trong tiếng Việt, chữ "tâm" được đúc kết ra từ những cụm từ như : yên tâm, chủ tâm, từ tâm, ác tâm, nhân tâm, tâm hồn, tâm địa, tâm đắc, tâm sự, v.v., thường có nghĩa gần giống với chữ "lòng", thiên về tình cảm. Trong sử dụng sau này, chúng ta có thể mở rộng hàm nghĩa ra để cho nó tương ứng với khái niệm "tâm lý" trong khoa học.

cả các hiện tượng tâm lí, một khi đã nảy sinh ra trong đầu óc (và sau đó có thể chuyển ra ngoài, dù chủ thể có biết rõ, có ý thức về nó hay không, nó cũng tham gia điều hành mọi hành động và hoạt động của con người).

Hiện tượng tâm lí điều hành các hành động, hoạt động giúp con người hành động thích ứng và cải tạo hoàn cảnh khách quan nhằm tồn tại và phát triển. Nhưng không phải chỉ có thế ! Trong những điều kiện nhất định, những hiện tượng tâm lí có thể làm cho con người đạt được những kỉ tích (so với mức thông thường), ví dụ, chịu đựng những khó khăn, đau đớn đến mức kinh khủng, thậm chí thắng được cả bệnh tật và cái chết, hoặc giúp cho con người triển khai những sức mạnh vật chất và tinh thần đặc biệt, làm được những điều "phi thường", v.v...(1) Tóm lại, các hiện tượng tâm lí đóng một vai trò quan trọng, nhiều khi rất đặc biệt trong đời sống của con người, trong quan hệ giữa con người và con người, và của xã hội loài người.

Trước đây vai trò quan trọng ấy đã được các nhà triết học, nhà tư tưởng, nhà văn hóa... và một số nhà khoa học thường quy cho tâm ý. Ta đã biết "tâm" là tâm lí, "ý" là ý thức. Vậy ý thức là gì ?

Ý thức là một từ được dùng nhiều trong cuộc sống hàng ngày. Theo nghĩa rộng ý thức thường được dùng đồng nghĩa với nung nấu khái niệm như tinh thần, tư tưởng... Ví dụ, ý thức kỉ luật, ý thức vươn lên Đoàn, ý thức giai cấp... Nhưng thường chúng ta hay dùng từ ý thức với nghĩa hẹp. Ví dụ, khi xếp hàng ta vô tình dẫm lên chân một người khác, ta nói : "Xin lỗi, tôi vô ý !". Như thế có nghĩa là thanh minh rằng mình không có ý thức, cũng tức là không chủ ý, chủ tâm, không dự định trước, không đặt mục đích dẫm lên chân người khác. Với ý nghĩa đó, ý thức là một cấp độ đặc biệt của tâm lí con người, kết tinh những gì rõ rệt, sáng tỏ nhất, điều hành một cách tự giác, trọn vẹn nhất các hành động, hoạt động chủ yếu của con

(1) Xem thêm : Phạm Hoàng Gia. *Nói chuyện tâm lí*, Nxb. Thanh niên, Hà Nội, 1978. Phần thứ nhất và phần thứ hai.

K.K.Platônốp. *Tâm lí học lí thú*. 2 tập. Nxb. Thanh niên, Hà Nội, 1983.

người. Chúng ta có thể nói về cảm giác của con ong, sự nhận biết của con cá, trí nhớ của con chó, "tư duy" của con vượn, song chỉ ở con người những hiện tượng tâm lí đó mới có thể được nâng lên một cấp cao hơn, là cấp độ có ý thức. Vì thế trong lịch sử tâm lí học (xem mục 2 sau đây), thoát tiên người ta tưởng rằng, toàn bộ tâm lí của người là ý thức.

2. Vài nét về lịch sử hình thành khoa học về tâm lí

Từ xa xưa loài người đã quan tâm đến các hiện tượng tâm lí. Trong các di chỉ của người nguyên thủy đã thấy những bằng cứ chứng tỏ đã có quan niệm về cuộc sống của "hồn", "phách" sau cái chết của thể xác (cách đây từ 6 - 7 nghìn năm cho đến 1 - 2 vạn năm).

Đến lúc có văn tự thì trong các bản văn đầu tiên ("Bài ca người đánh thụ cầm", "Hội thoại" ở cổ Ai Cập, "Đối thoại giữa chủ nô và nô lệ" ở Babilon - khoảng 5000 năm trước ; trong các kinh Vêda, Upanisat, anh hùng ca Mahapharat, v.v., ở Ấn Độ 3000 năm trước) đã có những nhận xét về tính chất của hồn, đã có cuộc đấu tranh quan điểm về bản chất của "tâm" v.v.. Tóm lại, là đã có những ý tưởng tiền khoa học về tâm lí.

Khổng Tử (551 đến 479 T.C.N.) ở Trung Quốc đã có những nhận xét sâu sắc về mối quan hệ giữa trí nhớ và tư duy. Gần một thế kỉ sau đó, nhà hiền triết Hi Lạp cổ đại là Xôcrat (469 - 399 T.C.N) đã tuyên bố câu châm ngôn nổi tiếng : "Hãy tự biết mình đã !" mà các nhà viết lịch sử vẫn coi là sự định hướng tự giác đầu tiên về tâm lí học trong triết học. Có thể coi đó là những mầm mống phôi thai của tâm lí học.

Nhưng theo tài liệu từ trước đến nay, người đầu tiên viết cuốn sách "Bàn về hồn" là Arixtôt (384 - 322 T.C.N). Trong sách này, Arixtôt phân biệt ba loại hồn : hồn dinh dưỡng (của thực vật), hồn cảm giác (của động vật) và hồn suy nghĩ (chỉ có ở người). Có thể nói, tính cho đến nay, cuốn "Bàn về hồn"

của Aristot là một cuốn sách có hệ thống đầu tiên về tâm lý⁽¹⁾. Nhưng ở đây và nhiều thế kỉ sau tâm lý học còn gắn liền với triết học tuy vẫn có sự phát triển của tri thức tâm lý học, nhưng chưa có tên gọi "tâm lý học". Mãi đến thế kỉ XVIII tên gọi này mới xuất hiện trong tác phẩm "Tâm lý học kinh nghiệm" (1732) và trong tác phẩm "Tâm lý học lí trí" (1734) của Wolf, nhà triết học Đức.

Nhưng có thể nói suốt thế kỉ XVIII và thế kỉ XIX, tâm lý học có tên gọi nhưng vẫn "ăn theo" triết học, chưa có "cơ ngơi" riêng. Theo nhiều nhà viết sử tâm lý học thì phải đến cuối thế kỉ XIX, cụ thể là năm 1879, khi Wundt, lần đầu tiên thành lập ở Leipzig (Laixic) nước Đức một phòng thí nghiệm tâm lý học (thực chất là sinh lí - tâm lí) thì tâm lý học mới được coi là một khoa học độc lập với triết học, có đối tượng, phương pháp nghiên cứu, có chức năng và nhiệm vụ, v.v. riêng.

Trong lịch sử phát triển tâm lý học, đầu thế kỉ XX, với sự xuất hiện của ba học thuyết mới trong tâm lý học là : học thuyết hành vi chủ nghĩa, học thuyết Freud, và học thuyết Gestalt (Ghextan)² giữ một vị trí đặc biệt.

Watson (1878 - 1958, Mĩ) đã xây dựng một "nền tâm lý học tối tân và khoa học". Ông chỉ quan tâm nghiên cứu các hành động đáp ứng, các hành vi, cách ứng xử mà không tính đến nhân tố nội tâm, "coi như không có nó". Chính vì lẽ đó học thuyết này có tên gọi là hành vi chủ nghĩa, với công thức "nổi tiếng" S - R (S = kích thích ; R = hành động đáp ứng), coi con người là một thứ "hộp đen", chỉ cần nghiên cứu đối chiếu "đầu vào và đầu ra" là đủ điều khiển được nó.

Học thuyết Freud trái lại, cho rằng không thể chỉ nghiên cứu ý thức mà bỏ qua "vô thức". Theo tác giả này, chính vô

(1) Xem thêm : Phạm Minh Hạc. *Nhập môn tâm lý học*. Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 1980, tr. 6 - 11.

(2) Xem thêm : Phạm Minh Hạc. *Nhập môn tâm lý học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 1980, tr. 6 - 14.

thức mới là yếu tố quyết định nhất trong tâm lí con người. Muốn nghiên cứu vô thức thì phải dùng một phương pháp đặc biệt là phép phân tâm, do đó học thuyết này có tên gọi là thuyết Freud hay thuyết phân tâm.

Về phần mình, các nhà sáng lập ra trường phái Ghestalt (Köhler, Koffka, Lewin...) cho rằng không nên nghiên cứu tâm lí theo cách chia nhỏ thế giới thành các nguyên tử (nguyên tử luận). Theo họ, bản chất các hiện tượng tâm lí đều có tính chất cấu trúc và do đó, phải theo xu hướng tổng thể với cả một cấu trúc chỉnh thể (cấu trúc luận) để nghiên cứu tâm lí thì mới thích hợp và đạt hiệu quả. Vì thế tên gọi của trường phái này là phái Ghestalt (tiếng Đức) nghĩa là cấu trúc.

Cả ba thuyết này đều có mặt đúng của nó, vì thế chúng có đóng góp cụ thể, có giá trị nhất định trong lịch sử tâm lí học. Nhưng sai lầm của họ là sử dụng những chân lí cục bộ làm nguyên lí phổ quát cho khoa học tâm lí. Vì thế vẫn không thành công, xét trong việc tìm đối tượng đích thực của tâm lí học. Và thế là cả ba dòng phái này sau hơn 10 năm phát triển (và có những đóng góp như đã nói trên) lại rơi vào tình trạng bế tắc. Kết quả là phái "dẽ ra" những dòng phái "mới" : thuyết hành vi mới, thuyết Freud mới và thuyết Ghestan biến thái.

Mãi đến lúc các nhà tâm lí học (đặc biệt các nhà tâm lí học Liên Xô (cũ)) vận dụng được phương pháp luận duy vật biện chứng và duy vật lịch sử vào khoa học của mình (khoảng 1925) tâm lí học mới xác định được đối tượng nghiên cứu một cách đúng đắn. Đó là công lao của một loạt nhà lí luận mácxít xuất sắc trong tâm lí học như L.X.Vugôtski, X.L.Rubinstêin, A.N.Lêônchiep, v. v.⁽¹⁾

Việc vận dụng triết học duy vật biện chứng và duy vật lịch sử vào tâm lí học – mà vốn là một khoa học tổng hợp, rất

(1) Xem thêm : Phạm Minh Hạc. *Hành vi và hoạt động*. Nxb. Giáo dục, 1989.

phức tạp - không phải là một lúc đã triệt để và bao quát được tất cả các ngành và phân ngành, quán triệt được ngay cả về lí luận, phương pháp luận, và cả những công trình nghiên cứu cụ thể. Về vấn đề này, nên chú ý đến nhận xét rất đúng sau đây của A.N.Leônchiep về tình hình tâm lí học : "Ngày nay nhà tâm lí học giống như một người thợ xây có trước mặt mình vô số vật liệu loại một, hơn nữa lại có cả toàn bộ những khối đã thành hình nhưng lại không có bản thiết kế chung về công trình kiến trúc toàn bộ mà anh ta phải xây dựng. Phải chăng điều đó đã gây cái ấn tượng vô chính phù trong lí luận tâm lí học"⁽¹⁾.

Với tính cách là một cơ sở để hình thành nên tâm lí học theo phương pháp duy vật biện chứng và duy vật lịch sử thì những thành tựu của sinh học kể từ Đêcac (Descartes) đến I.P.Paplop, cũng có thể tính vào lịch sử phát triển của khoa học tâm lí. Cũng như thế, đối với những đóng góp cho tâm lí học về phía văn chương thì cũng phải kể đến các tác giả như Théophraste, Shakespeare (Sexpia), Goethe, L. Tônxtôi, Xtanhilapxki, v.v. cũng như các công trình nghiên cứu về lịch sử tư tưởng loài người, lịch sử triết học, lịch sử kĩ thuật, lịch sử văn học nghệ thuật, lịch sử ngôn ngữ, lịch sử các dân tộc, v.v.. Vì tất cả những thành tựu ấy đều có thể dùng làm cơ sở triết học và khoa học xã hội của tâm lí học.

Tâm lí học có một "tiền sử" từ rất xa xưa như thế, nhưng lại xuất hiện tương đối muộn màng và trong thời gian lịch sử chỉ hơn 100 năm lại phát triển đặc biệt mạnh mẽ, phát triển theo "gia tốc" ; như thế chứng tỏ rằng :

- Khoa học này nghiên cứu một vấn đề rất quan trọng đối với con người và xã hội

- Đối tượng của nó cực kì phức tạp, khó khăn, đòi hỏi cả một tập hợp khoa học (triết học, các khoa học sinh vật, sinh

(1) A.N. Leónchiep. *Diễn văn khai mạc Đại hội tâm lí học quốc tế lần thứ XVIII*, ngày 4 - 8 - 1966. Tạp chí "Những vấn đề triết học" (tiếng Nga), số 12. 1966.

lí, sinh hóa... và các khoa học xã hội) làm cơ sở cho nó, phải phát triển đến một mức độ nhất định mới giúp cho tâm lí học có đủ điều kiện thành hình và phát triển. Vì thế có lí khi Pierre Janet, nhà tâm lí học người Pháp đã viết : "Sự phân chia giới hạn trong nhận thức và sự thu hẹp trong những lĩnh vực chuyên môn không bao giờ là tốt và nó sẽ dẫn đến những hậu quả đáng buồn, đặc biệt khi người ta chuyên về tâm lí học... trong khi nghiên cứu tâm lí học, trái lại, đòi hỏi người nghiên cứu phải rất uyên bác".

- Vì đối tượng của tâm lí học tinh vi và diệu kì như thế nên việc nghiên cứu và vận dụng khoa học này, vừa đòi hỏi khoa học, vừa đòi hỏi nghệ thuật.

II - KHOA HỌC TÂM LÍ

1. Chức năng của hiện tượng tâm lí

Mọi hoạt động (và hoạt động), dù nhỏ dù lớn, của con người (và con vật) đều do "cái tâm lí" điều hành.

Sự điều hành ấy biểu hiện qua những mặt sau đây :

- Tâm lí giúp con người *định hướng* khi bắt đầu hoạt động : trước hết phải có *động cơ* ; phải đặt *mục đích*. Động cơ, mục đích đó có thể là một lí tưởng, niềm tin, cũng có thể là lương tâm, danh dự, danh vọng, tiền tài... mà cũng có thể là một tình cảm, tư tưởng, khái niệm, biểu tượng, v.v., hoặc một kỉ niệm, thậm chí một ảo tưởng...

- Tâm lí là *động lực thúc đẩy* hành động, hoạt động : thông thường thì động lực của hoạt động là những tình cảm nhất định (say mê, tình yêu, lòng căm thù, lòng đố kị, danh dự, lương tâm nghề nghiệp...) nhưng nhiều khi cũng có thể là những hiện tượng tâm lí khác có kèm theo cảm xúc như biểu tượng của tưởng tượng, sự ám thị, sự hăng hục, ảm ức, một định kiến, một ảo giác trong bệnh tâm thần, v.v..

- Tâm lí *điều khiển*, *kiểm soát* quá trình hoạt động, bằng một mẫu hình, chương trình, kế hoạch, phương thức hay một cách thức, thao tác... Nội dung những cái đó có thể là một quan điểm, một khái niệm hoặc một hình ảnh, một biểu tượng hoặc một thói quen, một giáo điều hoặc phong tục, tập quán, đã được thừa nhận...

- Cuối cùng, khi cần thiết, tâm lí cũng giúp con người *điều chỉnh* hoạt động của mình. Để thực hiện chức năng này con người nhất thiết phải có năng lực *ghi nhớ* năng lực *so sánh*.

2. Bản chất của hiện tượng tâm lí

a) Tâm lí là *sự phản ánh hiện thực khách quan trong hành động và hoạt động của cá nhân* (của cộng đồng xã hội, nếu là tâm lí của xã hội).

Muốn điều hành hoạt động (định hướng, thúc đẩy, điều khiển, điều chỉnh) phải phản ánh những điều kiện, diễn biến, kết quả của hành động hay hoạt động. Nói cách khác, muốn tồn tại và phát triển, - điều hành hoạt động, xét đến cùng, cũng là để tồn tại và phát triển -, con người phải phản ánh hiện thực khách quan để thích ứng với nó và cải biến nó. Trong quá trình tiến hóa, môi trường (cũng tức là điều kiện sống) ngày càng phức tạp thêm, sinh vật dần dần hình thành một cơ quan chuyên trách việc phản ánh hiện thực khách quan để điều hành hành động và hoạt động sống của mình. Cơ quan ấy là hệ thần kinh trung ương, trong đó có bộ phận biến đổi dần dần thành não : tâm lí chính là chức năng của cơ quan cao nhất của hệ thần kinh trung ương - chức năng của não (vì thế cũng có thể nói là hiện tượng tâm lí có "bản chất phản xạ") ; cuối cùng tiến đến trình độ phát triển của xã hội loài người thì lại hình thành một "cơ quan cấp cao" của giống loài, thực hiện "chức năng phản ánh phức tạp hơn" - đó chính là nền văn hóa vật chất và tinh thần của loài người tức là "bộ não của xã hội" nằm ngoài cơ thể của mỗi cá nhân.

Tuy hiện tượng tâm lí nào cũng phản ánh hiện thực khách quan, nhưng mỗi loại hiện tượng tâm lí lại phản ánh một mặt, một quan hệ, một mức độ... khác nhau và điều hành hành động và hoạt động một cách khác nhau. Ví dụ, các quá trình nhận thức như cảm giác, suy nghĩ... phản ánh bản thân hiện thực khách quan, từ những thuộc tính bề ngoài cho đến bản chất, quy luật ẩn giấu bên trong, vì thế thông thường nó hay đóng vai trò định hướng. Các quá trình rung động cảm xúc, tình cảm... phản ánh mối quan hệ của hiện thực khách quan với hệ thống các nhu cầu, ý hướng, thị hiếu... tức là phản ánh mức độ và trạng thái thỏa mãn hoặc bất mãn của con người (hay cộng đồng người) trước hiện thực khách quan nào đó. Vì thế, các quá trình rung động thường hay đóng vai trò thúc đẩy hành động và hoạt động. Các quá trình ý chí phản ánh hiện thực khách quan của chính hành động và hoạt động (đã, đang hoặc sẽ thực hiện). Vì thế các quá trình ấy thường đóng vai trò điều khiển và điều chỉnh các trạng thái và thuộc tính tâm lí phản ánh những yếu tố trong hiện thực có ảnh hưởng tương đối lâu lên hành động và hoạt động của cá nhân (hoặc của cộng đồng xã hội, nếu đó là trạng thái và thuộc tính tâm lí xã hội). Nói cách khác trạng thái và thuộc tính tâm lí phản ánh những yếu tố của hiện thực có một "độ dài tiểu sử" (hoặc "bề dày lịch sử") nhất định, do đó được phản ánh đến một "độ sâu nhất định" trong tâm lí của cá nhân hay của cộng đồng.

Nhưng điều kiện sống của từng người (hoặc cộng đồng người) cụ thể là không giống nhau. Sự khác biệt đó có thể là về môi trường thiên nhiên, về thời đại lịch sử và chế độ chính trị - xã hội, về văn hóa, giai cấp, nghề nghiệp, thiết chế gia đình hoặc cương vị trong gia đình, v.v. nên sự phản ánh tâm lí cũng không giống nhau. Nếu như điều kiện này kéo dài đến một chừng mực nào đó trong tiểu sử cá nhân - "độ dài tiểu sử" (hoặc "bề dày lịch sử"), thì tâm lí, sự phản ánh của chúng, cũng sẽ khác nhau và dẫn đến cách ứng xử, hành động và hoạt động khác nhau. Ví dụ, trong cùng một tiết học, do cùng một cô giáo dạy, mà có học sinh nghe đầy hứng thú, say mê ; em khác lại

hờ hững ; em này thì tích cực xây dựng bài ; em kia thì phá quấy làm mất trật tự... do đó tri thức, cảm xúc, kĩ năng... thu được có thể rất khác nhau và càng lâu dần lại càng khác nhau. Cũng như vậy trước mỗi sự kiện xã hội, các cộng đồng người có thể nhận thức, rung động, cảm nhận v.v. một cách khác nhau, do đó ứng xử một cách khác nhau. Và chính sự việc này sẽ tạo nên những "định hình tâm lí xã hội" khác nhau, khiến cho sự cảm nhận và đáp ứng về sau này lại càng khác nhau. Nói chung hành động, hoạt động nào mà con người (hoặc cộng đồng người) càng tham gia "hết mình" bao nhiêu, thì họ càng "tiếp thu" hiện thực khách quan trong đó nhiều bấy nhiêu, sâu sắc bấy nhiêu.

Tóm lại, tâm lí của cá nhân (hoặc của cộng đồng xã hội) phản ánh hiện thực khách quan trong hoạt động giao lưu của mình.

b) *Tâm lí người có bản chất xã hội - lịch sử.* Loài người có lao động và sống thành xã hội nên tâm lí người khác về chất so với tâm lí động vật. Nhờ lao động, con người có thể chuyển các hiện tượng tâm lí sống động của cá nhân mình vào những sản phẩm vật chất hoặc tinh thần (công cụ sản xuất, lương thực, thực phẩm, đồ dùng, hàng hóa, tổ chức thiết chế xã hội, tín ngưỡng pháp luật, khoa học kĩ thuật, văn học nghệ thuật, v.v.). Như vậy là tâm lí người cũng được chất chứa trong các sản phẩm đó. Người ta gọi việc chất chứa những hiện tượng tâm lí sống động vào các sản phẩm vật chất là sự *xuất tâm* (từ năng lực người lao động, chuyển thành sản phẩm lao động). Còn quá trình nảy sinh những hiện tượng tâm lí trong não từng người khi mọi người hoạt động với các đồ vật, sản phẩm lao động - tức là tác động qua lại với nền văn hóa vật chất và tinh thần của loài người (tiếp thu các đặc điểm, tính chất... của vật thể, hiện tượng từ ngoài chuyển thành tâm lí con người) - là sự *nhập tâm*.

Nhờ có sự giao lưu giữa những người trong gia đình, bè bạn, tập thể, làng, xã và rộng hơn nữa, mỗi hiện tượng tâm lí nảy

sinh ra trong "dấu ố" mỗi cá nhân sẽ không "nằm yên" ở đấy mà thông qua khuyến nhủ, chia vui sẻ buồn, dạy bảo, bắt chước, tuyên truyền, thuyết phục, vận động quần chúng, qua các phương tiện thông tin đại chúng, sẽ "lây lan", ảnh hưởng đến nhiều người khác, chuyển thành hiện tượng tâm lí chung của nhiều người, có khi là cả một dân tộc, cả loài người. Đó cũng là hiện tượng tâm lí sống động nhưng lại là hiện tượng tâm lí xã hội, ví dụ một phong trào quần chúng, "nếp nghĩ", "thói đời", "mốt", tin đồn, dư luận, định hình xã hội. Chính những hiện tượng tâm lí xã hội như vậy một khi đã hình thành có thể trở thành *một sức mạnh vật chất to lớn*, làm biến đổi cả tự nhiên, cả xã hội, cả thế giới. Chính về điểm này, Mác đã viết : "Nhưng ngay cả lí luận nữa nó cũng trở thành lực lượng vật chất một khi nó đã ăn sâu vào quần chúng"⁽¹⁾

Nhờ sự giao lưu và sự nhập tâm, các hiện tượng tâm lí của cá nhân đều có thể trở thành tâm lí xã hội và ngược lại. Do đó ở loài người, bên cạnh sự di truyền sinh học còn có "di sản" xã hội, tức là khả năng truyền lại toàn bộ tâm lí đang phát triển của cả loài người cho mỗi cá nhân. (Nhưng cơ chế "di sản" này còn phụ thuộc vào chế độ xã hội và trình độ phát triển của xã hội).

Vì thế ta nói hiện tượng tâm lí người có bản chất xã hội - lịch sử. Tính chất này chẳng những biểu hiện trên bình diện không gian mà biểu hiện cả trên bình diện thời gian (do lây lan, xuất tâm và nhập tâm, "di sản" văn hóa).

Tóm lại *tâm lí là cái điều khiến hành động, hoạt động, là sự phản ánh hiện thực khách quan trong hoạt động và giao lưu của cá nhân (hoặc của cộng đồng người, nếu là tâm lí xã hội), hiện tượng tâm lí người có bản chất xã hội - lịch sử...*

3. Các loại hiện tượng tâm lí

Có rất nhiều cách phân loại hiện tượng tâm lí.

a) Trước nhất ta phân biệt *hiện tượng tâm lí của cá nhân* với *hiện tượng tâm lí xã hội*. Tâm lí cá nhân điều hành hành

(1) C. Mác và Ph. Ăngghen. *Hệ tư tưởng Đức*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1977, tr. 52.

động và hoạt động của cá nhân người có tâm lí đó là phản ánh hiện thực khách quan trong hoạt động của người đó mà thôi. Nhưng thường khi tham gia vào một hoạt động không phải chỉ có một cá nhân mà lại có nhiều người, từ một nhóm nhỏ cho đến những cộng đồng xã hội rộng lớn với nhiều kích thước khác nhau. Hiện tượng tâm lí nảy sinh trong trường hợp đó sẽ điều hành những hành động, hoạt động tương đối giống nhau của cả cộng đồng người ấy và cũng phản ánh hiện thực khách quan bao hàm trong hoạt động này một cách tương đối giống nhau. Đó là *những hiện tượng tâm lí xã hội*. Ví dụ như phong tục, tập quán, "mốt", tin đồn, phong trào quần chúng, các "định hình" xã hội, v.v.

b) Người ta cũng phân biệt *hiện tượng tâm lí sống động* với *hiện tượng tâm lí tiềm tàng* (hay là *tích đọng*). Hiện tượng tâm lí sống động nảy sinh, diễn biến và phát triển trong hành vi, hành động, hoạt động (của cá nhân hoặc của cộng đồng người và điều hành hoạt động đang diễn biến của họ). Nhưng khi nhờ lao động, tâm lí này đã được "phả" (chứa chất) vào các sản phẩm vật chất hay trong não người thì nó trở thành hiện tượng tâm lí tiềm tàng, tích đọng.

c) Cũng có thể phân biệt tâm lí về phương diện là *chức năng*, là *sự vận động*, là *quá trình* với tâm lí về phương diện là *một cấu tạo*, một "sản phẩm". Ví dụ, sự suy nghĩ là một quá trình, một *chức năng tâm lí*, một sự vận động để đi đến những cấu tạo tâm lí là những đáp số, khái niệm, phán đoán, suy lí, ý nghĩ, v.v.. Cũng như thế, tưởng tượng là một chức năng tâm lí, một quá trình sẽ dẫn tới những cấu tạo là biểu tượng, ước mơ, sáng chế phát minh, quá trình động cơ hóa sẽ dẫn đến cấu tạo là động cơ được hình thành, v.v.

d) Cũng có thể phân biệt *hiện tượng tâm lí có ý thức* (được ý thức hay tự giác) với những *hiện tượng tâm lí chưa được ý thức*. Nói hiện tượng tâm lí nảy ra "trong đầu óc, trong chủ quan" ta, không có nghĩa là ta biết tất cả các hiện tượng đó. Chúng ta chỉ biết rõ rệt ít hay nhiều, toàn bộ hay cục bộ những

hiện tượng tâm lí có ý thức mà thôi. Còn những hiện tượng thuộc loại khác, gọi là hiện tượng tâm lí chưa ý thức thì nói chung, không được ta biết đến, ta không có thái độ đối với nó, không có dự kiến về nó... mặc dầu, bằng cách nào đó chúng vẫn tham gia điều hành hoạt động của ta. Ví dụ như trong một thí nghiệm tâm lí đơn giản của L.I.Kôtlarepxki và V.K. Fadêeva, người ta dùng một kích thích kép là sự xuất hiện màu xanh trên màn hình (= cảm giác có ý thức) + sự tăng sáng dưới ngưỡng (= cảm giác ánh sáng không được ý thức) để thành lập một phản xạ có điều kiện (bóp quả bóng) cho các đối tượng thực nghiệm. Khi đã hình thành được phản xạ, người tiến hành thí nghiệm chỉ dùng *kích thích dưới ngưỡng* cũng đủ gây được phản xạ đáp ứng của đối tượng thực nghiệm, nhưng vì cảm giác tăng sáng ở dưới ngưỡng, nghĩa là không được ý thức, nên mỗi đối tượng thực nghiệm trả lời một cách. Người thì bảo rằng : "Hình như có ánh sáng xanh trên màn hình". Người khác trả lời : "Tự nhiên tay tôi tự bóp quả bóng", v.v.. Điều đó chứng tỏ rằng những hiện tượng tâm lí chưa ý thức vẫn tham gia điều hành hành động và hoạt động của chúng ta, có điều là chúng ta không có ý thức về nó. Một số tác giả phương Tây còn chia những hiện tượng tâm lí chưa ý thức thành hai mức : *tiềm thức* là những hiện tượng bình thường nằm sâu trong ý thức, thỉnh thoảng trong những hoàn cảnh nhất định có thể được ý thức "chiếu rọi" tới, và *vô thức* là lĩnh vực nằm ngoài ý thức, rất khó "lọt vào" lĩnh vực ý thức.

Các hiện tượng tâm lí chưa ý thức không phải là không có vai trò nhất định trong hoạt động sự phạm : ví dụ như âm thị và tự âm thị, các mặc cảm (chẳng hạn như tự ti, hoặc tự cao), các định hình xã hội (cơ sở cho những định kiến, cho thái độ sùng bái...), các thứ "chuẩn" không tự giác (làm cơ sở cho việc cho điểm, đánh giá chẳng hạn) v.v. đều cần được làm sáng tỏ, người giáo viên cần có ý thức về chúng và sử dụng chúng một cách tự giác vào mục đích sư phạm.

e) Cũng có thể phân chia các hiện tượng tâm lí theo *thời gian tồn tại* của chúng và *vị trí tương đối* của chúng trong

nhân cách. Theo tiêu chí ấy thì người ta phân chia các hiện tượng tâm lí thành ba loại chính :

- *Các quá trình tâm lí* là hiện tượng tâm lí diễn ra trong thời gian tương đối ngắn (vài giây đến vài giờ), có mở đầu, phát triển và kết thúc, có ba loại quá trình tâm lí :

1) Quá trình nhận thức (bao gồm các quá trình như cảm giác, tri giác, tư duy, tưởng tượng, v.v.).

2) Quá trình cảm xúc (thích, ghét, dễ chịu, khó chịu, yêu thương, khinh bỉ, ghê tởm, căm thù...).

3) Quá trình ý chí (đặt mục đích, đấu tranh tư tưởng, ham muốn, tham vọng...).

- *Các trạng thái tâm lí* là hiện tượng tâm lí diễn ra trong thời gian tương đối dài (vài mươi phút đến hàng tháng) thường ít biến động nhưng lại chi phối một cách căn bản các quá trình tâm lí đi kèm với nó. Ví dụ như sự chú ý, tâm trạng, sự ganh đua, sự dục lạng, trạng thái nghỉ hoặc...

- *Các thuộc tính tâm lí* là hiện tượng tâm lí hình thành lâu dài và kéo dài rất lâu, có khi suốt đời và tạo thành nét riêng của nhân cách, chi phối các quá trình và trạng thái tâm lí của người ấy : các tính tình, tính nết, thói quen, quan điểm, hứng thú, lí tưởng sống, sở trường, sở đoản...

4. Ý thức và vô thức, ý thức và chú ý

Căn cứ vào các tính chất : mức sáng tỏ và tính tự giác của hiện tượng tâm lí, phạm vi bao quát của nó, các nhà tâm lí học phân chia các hiện tượng tâm lí thành ba cấp độ. Mỗi cấp độ có thể ví như một tầng của tòa nhà tâm lí, mà ở đó ta có thể bắt gặp hầu hết những loại hiện tượng tâm lí vừa nêu trên. Các cấp độ đó là :

a) *Cấp độ chưa ý thức* : Như trên đã nói, thoát đầu khi tâm lí học còn nằm trong lòng triết học, và sau đó (từ 1879) khi mới hình thành một khoa học độc lập dựa trên phương

pháp nội quan là chính, thì người ta nhầm tưởng tâm lí chỉ bao gồm những hiện tượng tâm lí có ý thức. Mãi đến khi có những thực nghiệm chứng tỏ hiện tượng tâm lí chưa ý thức cũng tồn tại và có vai trò nhất định, người ta mới chú ý nghiên cứu những hiện tượng này.

Những công trình nghiên cứu dài hơi và nhất quán của trường phái Uznatze ở Tbilixi, Liên Xô cũ (nghiên cứu về "tâm thể") và những cứ liệu khoa học khác chứng tỏ vai trò của yếu tố chưa ý thức không chỉ đơn giản là *thứ yếu*, đóng *vai phụ*. Ví dụ, nhiều công trình nghiên cứu cho thấy, trí nhớ tức thời (nghĩa là có thể nhớ lại ngay bất cứ lúc nào) chỉ vào khoảng $10^2 - 10^3$ bit; nhưng khả năng lưu trữ trong "kho" trí nhớ dài hơn của người bình thường lại vô cùng lớn, có thể đến $10^{23} - 10^{25}$ bit (nghĩa là nhiều gấp triệu lần "bộ nhớ ngoài" của các máy tính thông dụng là 10^{17} bit). Điều đó chứng tỏ trí nhớ của người bình thường, được lưu giữ ở phần chưa ý thức lớn hơn rất nhiều (hoặc từ trường ý thức chuyển vào trường không ý thức). Chỉ trong những điều kiện nhất định (ví dụ như do yêu cầu rất cấp thiết, do trải nghiệm "đỉnh điểm", do cảm hứng khi sáng tác, ...) tài liệu này mới được chuyển vào (hoặc lại được chuyển ra) lĩnh vực ý thức để sử dụng. Tóm lại, hiện nay tâm lí học quan niệm mối quan hệ giữa ý thức và chưa ý thức là một quan hệ biện chứng, chuyển hóa lẫn nhau, bổ sung lẫn nhau, hỗ trợ nhau, giúp cho tâm lí không phải "căng thẳng, quá tải" mà vẫn đảm bảo hành động, hoạt động một cách tối ưu.

b) *Cấp độ ý thức và tự ý thức* : Nói đúng ra thì ranh giới giữa cấp độ này và cấp độ chưa ý thức không rành mạch lắm và không phải là không thể vượt qua, nhất là trong điều kiện thường xuyên có sự chuyển hóa lẫn nhau giữa cấp độ ý thức và chưa ý thức.

Cấp độ ý thức có những đặc điểm sau đây :

Đặc điểm thứ nhất của ý thức là *được nhận thức*. Vì thế nhiều khi "có ý thức" cũng đồng nghĩa với *có hiểu biết, có tri*

thức. Chính vì lẽ đó mà Mác nói : "Phương thức mà theo đó ý thức tồn tại, và theo đó một cái gì đó tồn tại đối với ý thức, là tri thức"⁽¹⁾. Nói đơn giản hơn, ý thức là tri thức về tri thức. Cũng do đây ý thức thường biểu hiện ra bằng ngôn ngữ. Mác cũng nói : "... Ngôn ngữ là ý thức thực sự, thực tiễn, tồn tại vì cả những người khác và do đó cũng chỉ tồn tại vì cả bản thân tôi nữa..."⁽²⁾

Đặc điểm thứ hai của ý thức là có thái độ, tức là có những rung cảm sẽ dẫn đến hành động ứng với cái được ta nhận thức. Chẳng hạn, nếu một học sinh nhận thức rằng học tập là có ích cho bản thân, cho gia đình và xã hội, nhưng lại chưa ham thích học tập, ta có thể nói rằng em đó chưa có ý thức học tập : hoặc một người hiểu biết về chủ nghĩa xã hội nhưng chưa biết căm ghét mọi sự áp bức, bóc lột, do đó chưa có hành động xây dựng chủ nghĩa xã hội, thì cũng khó nói là người đó có ý thức xã hội chủ nghĩa.

Đặc điểm thứ ba của ý thức là tính chất chủ định, chủ tâm, sự dự kiến trước, v.v.. và nhờ đó mà dẫn tới hành động. Đặc điểm này phân biệt bản chất hành động nói chung của con người với những ứng xử của con vật. Vì thế Mác đã nói rằng, người kiến trúc sư tối nhất vẫn hơn con ong giỏi ở chỗ trước khi bắt tay vào làm tòa án, người này đã hình dung trước trong óc công việc của mình⁽³⁾

Vì những đặc điểm này nên ở người ý thức (đầy đủ) thường thể hiện ra bằng sự chú ý. Vậy chú ý là gì ?

Chú ý là sự tập trung của ý thức vào một (hay một nhóm) đối tượng, sự vật, hiện tượng nào đó và tương đối "thoát li" khỏi các đối tượng khác nhằm phản ánh được tốt hơn, để hành

(1) C.Mác. *Bản thảo kinh tế - triết học năm 1844*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1962, tr.204.

(2) C.Mác và Ph.Ăngghen. *Hệ tư tưởng Đức*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1977, tr.37.

(3) C.Mác và Ph.Ăngghen. *Tuyển tập*, gồm 6 tập, t3. ST, Hà Nội, 1982, tr.261.

động, hoạt động có kết quả. Chú ý thường kèm theo những biểu hiện bề ngoài như nhìn chăm chăm, dỏng tai, quay mặt về phía đối tượng gây ra chú ý, v.v.. Nhưng những biểu hiện này *chỉ là bề ngoài*, không nhất thiết đi kèm với sự chú ý thực sự : vì thế người ta có thể "vờ chú ý" hoặc "vờ không chú ý". Nhưng sự chú ý bao giờ cũng kèm theo sự "thoát li" nghĩa là ít chú ý hoặc không chú ý đến những đối tượng khác nằm ngoài phạm vi đối tượng chú ý. Vì thế, sự chú ý là một yếu tố quan trọng trong nghề thầy giáo : người giáo viên cần *phân phối chú ý* như thế nào để có thể điều khiển được *sự tập trung chú ý* của tất cả học sinh vào bài học mà không làm cho các em quá căng thẳng, mệt mỏi.

Có ba loại chú ý : Chú ý không chủ định, chú ý có chủ định và chú ý gọi là "sau khi có chủ định".

Chú ý không chủ định thường do cường độ, tính chất bất ngờ, mới lạ, tương phản... của các tác động (kể cả tác động sự phạm), và nhất là do tính hấp dẫn của đối tượng (hay tác động) đối với chủ thể đó gây ra. Loại chú ý này thường nhẹ nhàng, không căng thẳng nhưng lại ít bền vững, khó duy trì lâu dài.

Chú ý có chủ định thường do mục đích mà chủ thể tự đề ra hoặc do tiếp thu (mệnh lệnh) của người khác. Loại chú ý này thường có thể duy trì tương đối lâu dài nhưng lại gây căng thẳng, mệt mỏi.

Vì thế cách tốt nhất đối với người thầy giáo là sử dụng những ưu điểm của cả hai loại này bằng cách chuyển hóa lẫn nhau. Cụ thể là áp dụng loại chú ý thứ ba, gọi là *chú ý sau khi có chủ định*, nghĩa là mở đầu dùng lời nói (hoặc các tác động dạy học khác), khiến cho học sinh tập trung chú ý một cách có chủ định vào đối tượng của bài học, sau đó giáo viên biết chọn lọc những tác động gây sự hấp dẫn, kích thích trí tò mò, dùng các kích thích tương phản, có cường độ mạnh, v.v.. để các em vẫn duy trì sự chú ý lâu dài nhưng lại thích thú, nhẹ nhàng chứ không căng thẳng, tức là có tính chất không

chủ định. Nói tóm lại, nghệ thuật sư phạm là ở chỗ khéo léo sử dụng sự chuyển hóa lẫn nhau của hai loại chú ý. Chủ định và không chủ định.

Trạng thái chú ý còn có một số tính chất (hay còn gọi là thuộc tính) mà giáo viên cần biết nhằm bồi dưỡng cho bản thân và cho học sinh để sử dụng trong những hoàn cảnh thích hợp. Đó là :

- *Sức tập trung của chú ý*, có khi còn gọi là tập trung tư tưởng, là khả năng chỉ chú ý đến một phạm vi đối tượng tương đối hẹp, cần thiết cho hành động lúc đó và không để ý đến mọi chuyện khác. Ở mỗi người nhất định, sức tập trung chú ý càng cao thì cường độ chú ý càng lớn, càng giúp cho hành động đúng đắn, chính xác ; nhưng sức tập trung cao cũng biểu hiện ở sự thoát li các đối tượng (hiện tượng, sự vật...) khác, ít nhiều sâu sắc, triệt để. Có những người vì bệnh lí hoặc vì quá say mê tập trung chú ý vào một đối tượng nào đó mà "quên hết mọi chuyện khác trên đời" : đó là hiện tượng *đăng trí bác học*.

- *Sự bền vững của chú ý* là khả năng tập trung tư tưởng lâu hay chóng vào một phạm vi đối tượng của hoạt động. Đúng ra thì tính bền vững cao của chú ý thực chất là *tập trung chú ý lần lượt vào những khía cạnh khác nhau, kế tiếp nhau của cùng một đối tượng* ấy. Các thí nghiệm sinh lí - tâm lí học cho biết có hiện tượng dao động chú ý diễn ra theo những chu kì nhất định (thường là vào khoảng từ 3 giây đến 15 giây). Nói cách khác là sự bền vững của chú ý bao hàm trong đó những dao động nhưng không xa rời đối tượng của chú ý.

- *Sự di chuyển của chú ý* là khả năng lần lượt tập trung chú ý vào những phạm vi đối tượng nhất định của một hoạt động hoặc nhiều hoạt động kế tiếp nhau. Nói di chuyển chú ý như một phẩm chất, đặc biệt đối với một số nghề như nghề sư phạm, nghề lái xe, v.v. với ý nghĩa là sự "lần lượt, kế tiếp" này có phần nào được dự định trước, có kế hoạch chứ không tùy

tiện, gặp gì chú ý nấy như trong trường hợp phân tán chú ý hoặc bệnh đãng trí.

- *Sức phân phối chú ý* là khả năng cùng một lúc tập trung sức chú ý (hoặc di chuyển chú ý rất nhanh) đến vài ba phạm vi đối tượng và phản ánh từng phạm vi đó rõ ràng, tinh xác như nhau, đảm bảo cả hai, ba hoạt động (hay hai, ba mặt hoạt động) phải tiến hành song song với nhau ấy một cách có kết quả như nhau. Sở dĩ nói tính phân phối chú ý là phẩm chất vì nó không giống với sự phân tán chú ý hay sự đãng trí ở chỗ hai trường hợp sau này, thể hiện tính tự phát, vô tổ chức của chú ý và nói chung sự phản ánh cũng không mấy rõ ràng, chính xác. Trong trường hợp phân phối chú ý (cũng tương tự như trong khi tập trung chú ý) số đối tượng trong mỗi phạm vi có thể không phải là một mà là vài ba đối tượng, tùy theo *khối lượng chú ý* của mỗi người (người ta có thể xác định khối lượng chú ý trong một hoạt động nhất định bằng *máy nhìn nhanh* - hay bằng đo chú ý).

Những đặc điểm này của ý thức và do đó của chú ý, đều bắt nguồn từ lao động xã hội của loài người. Còn khả năng lao động và sống thành xã hội của loài người thì xét đến cùng cũng đã được "chuẩn bị" bằng sự tiến hóa lâu dài của động vật.

Xét về mặt tiến hóa giống loài, tâm lí và ý thức nảy sinh và hình thành qua một quá trình kéo dài hàng ngàn triệu năm và trải qua 3 giai đoạn lớn :

- *Vật chất chưa có sự sống* (vô sinh) phát triển thành vật chất có sự sống.

- *Sinh vật chưa có cảm giác* tiến hóa thành sinh vật có cảm giác, rồi dần dần có các hiện tượng tâm lí khác.

- *Động vật cấp cao chưa có ý thức* phát triển thành con người xã hội và có ý thức. Đó là 3 giai đoạn đánh dấu sự xuất hiện của sự sống, của hiện tượng tâm lí và của ý thức.

Các sinh vật bậc thấp nhất chưa có hiện tượng tâm lí, mà mới chỉ có *tính cảm ứng kích thích* là khả năng đáp ứng thích

hợp với những tác động của môi trường có ảnh hưởng trực tiếp đến sự sống cơ thể. Chỉ khi thức ăn hoặc vật có hại đụng vào "thân" nó, động vật nguyên sinh mới "đáp" lấy hoặc lùi xa ra để tránh nó. Để chỉ đạo hoạt động sống đơn giản ấy cơ thể chưa có các tế bào thần kinh (động vật nguyên sinh) hoặc đã có nhưng phân bố rải rác khắp cơ thể và liên kết thành một mạng lưới như ngành động vật có khoang ruột - chứ chưa được tập trung thành hệ thần kinh trung ương.

Những điều kiện sống càng ngày càng đa dạng và phức tạp hơn. Để sống còn, động vật phải hình thành khả năng đáp ứng ngay cả với những tác động không trực tiếp ảnh hưởng đến sự sống mà chỉ báo hiệu các tác động trực tiếp này, nói cách khác là khả năng đáp ứng với các tín hiệu của môi trường sống. Sự rung động mạng nhện đủ khiến cho con nhện chạy ra bắt mồi. Ong, kiến dựa vào mùi hoặc màu sắc để tìm thấy thức ăn, tức là dựa vào từng tín hiệu riêng lẻ khác nhau, đại diện cho thức ăn. Khả năng này chứng tỏ động vật có tính nhạy cảm, tức là có cảm giác sơ đẳng, mầm mống đầu tiên của sự phản ánh có tính chất tâm lí. Tổ chức thần kinh tương ứng với hình thức hoạt động sống đánh dấu sự xuất hiện của tính nhạy cảm là hệ thần kinh trung ương đã phát triển thành một chuỗi hạch thần kinh (như ở giun đất) và có những hạch lớn ở trên đầu (ở ngành chân đốt). Trong lịch sử tiến hóa giống loài giai đoạn này bắt đầu cách đây khoảng 600 triệu năm.

Những biến chuyển tiếp theo của điều kiện sống trên trái đất càng ngày càng thúc đẩy động vật thích ứng với nó phải có hoạt động sống tinh nhạy, đa dạng và cơ động hơn. Để điều khiển hoạt động sống đã phát triển ấy, hệ thần kinh cũng phát triển mạnh, và tương ứng với nó là những hiện tượng tâm lí ngày càng cao hơn. Động vật có xương sống bậc thấp như cá đã bắt đầu có bộ não và đã nhận biết được một cách khá tinh tế sự xuất hiện của con mồi, hoặc của kẻ thù dựa vào một hệ thống nhiều tín hiệu khác nhau tương ứng với chúng. Đó là trình độ tri giác mà ở lớp cá còn đơn giản, nhưng đã được

hoàn thiện dần với các động vật có bộ não phát triển hơn như ếch nhái (lưỡng cư), bò sát, có vú. Động vật đạt tới trình độ tri giác vào khoảng 350 triệu năm trước đây.

Đặc biệt từ khi động vật chuyển hẳn lên đất liền, sống trong điều kiện mà sự di động trở nên khó khăn, phức tạp hơn, hoạt động đòi hỏi phải có một trình độ phản ánh cao hơn nữa là *trí nhớ* với các dạng hoạt động phức tạp hơn mới có thể thích ứng được. Hiện tượng tâm lí này (trí nhớ) manh nha từ lớp bò sát và lớp chim, nhưng chỉ rõ nét ở *lớp có vú*, khi động vật đã có *vỏ não phát triển*, bắt đầu khoảng 30 đến 50 triệu năm trước đây.

Dần dần bên cạnh hành động theo bản năng đã xuất hiện một kiểu hành vi mới là *kỉ xảo*, tức là những hành vi chủ yếu là do tập dượt mà có, hình thành nên từ những điều kiện sống riêng biệt của mỗi cá thể. Trí nhớ càng phát triển thì trong hoạt động sống của động vật tỉ lệ các hành vi kiểu kỉ xảo càng tăng thêm, ngày càng lấn át kiểu hành động theo bản năng và làm biến dạng cả các bản năng, khiến nó ngày càng đa dạng, linh hoạt hơn và mang sắc thái "cá tính". Ví dụ, mỗi loại ong đều làm tổ gần như giống hệt nhau, nhưng những con chim cùng loài làm tổ tuy đại thể giống nhau nhưng đã có nhiều sắc thái khác nhau về vật liệu, vị trí và hình dạng. Còn bản năng đập đập chặn nước của hải li thì biểu hiện ra mỗi con một vẻ khác nhau.

Tiếp tục tiến hóa trên cơ sở tri giác và trí nhớ phát triển hơn nữa, các *động vật có vú bậc cao* đã có khả năng hình dung toàn cục hoàn cảnh và hành động phù hợp với các quan hệ phức tạp của toàn cục đó. Con chó có thể đi vòng quanh khá nhiều vật chướng ngại, rắc rối để đạt tới đích, con vượn đen thậm chí có thể chống các bệ lên thành bậc thang và chắp nối gậy đủ dài để trèo lên bệ kéo quả chuối. Hành động tương đối phức tạp và dường như "có phương pháp" đã chứng tỏ cấp động vật này bắt đầu có *mầm mống của trí tưởng tượng và tư duy*.

Đĩ nhiên ở đây chưa phải là suy nghĩ, tính toán trước trong óc như con người có ngôn ngữ và ý thức mà mới chỉ là suy nghĩ ngay chính trong khi lẫn mò, làm thử và sửa chữa, nên ta gọi đó là *tư duy bằng tay hay tư duy thủ công, tư duy bằng hành động cụ thể*. Năng lực này, đánh dấu sự xuất hiện một kiểu hành vi mới trong hoạt động sống của động vật có vú bậc cao, đó là *kiểu hành vi tinh khôn*. Hành vi tinh khôn này thể hiện rõ rệt ở giống vượn hình người, có vỏ não rất phát triển bao trùm lên các phần dưới của não trong hộp sọ. Giống này xuất hiện cách đây khoảng 10 triệu năm. Ở cấp động vật này, tiếng kêu bản năng bắt đầu được phân hóa và mang tính chất những mầm mống của ngôn ngữ. Đây là những hiện tượng tâm lí cao nhất đã hình thành được ở động vật trong điều kiện sống tự nhiên của chúng và cũng là tiền đề nảy sinh tâm lí và ý thức người.

Yếu tố trước tiên có ý nghĩa quyết định làm cho con vật trở thành con người là *lao động sản xuất*. Những hoàn cảnh tự nhiên của thời đại cuối kỉ thứ 3 đầu kỉ thứ 4 - cách đây từ 1 đến 2 triệu năm - đã bắt buộc những động vật tổ tiên của loài người phải tiến tới phương thức hoạt động sống hoàn toàn mới mẻ này để có thể tồn tại được. Từ những tiền đề về cấu tạo cơ thể và bộ não, cũng như về mặt tâm lí, những động vật này đã phát triển được đáng dĩ thẳng đứng, giải phóng hai chi trước biến nó thành bàn tay *biết sử dụng, giữ gìn rồi chế tạo công cụ* để tạo ra những sản phẩm không có sẵn trong thiên nhiên nhằm thỏa mãn những nhu cầu ngày càng phát triển của mình. Hoạt động lao động đòi hỏi phải nhận thức được quy luật của sự vật (đối tượng và công cụ lao động) và hình dung trước được kết quả của sản phẩm, do đó đã thúc đẩy mạnh mẽ sự *phát triển của trí tưởng tượng, của tư duy và hành động có mục đích*, có "phương pháp". Đồng thời chính lao động cũng đòi hỏi phải có quan hệ chặt chẽ và trao đổi tin tức với nhau, do đó nảy sinh ngôn ngữ và dần dần xuất hiện các *quan hệ xã hội* của con người. Song song với sự xuất hiện của ngôn

ngữ, tư duy bằng tay dần dần trở thành *tư duy bằng lời nói* (tư duy trừu tượng). Năng lực này thúc đẩy mạnh mẽ sự phát triển của hoạt động lao động chế tạo ra công cụ sản xuất cũng như sự phát triển của ngôn ngữ và chính như thế là làm cho con người có đủ điều kiện để tách khỏi mặt hoạt động sinh hoạt trực tiếp của mình, hình dung trước và tổ chức nó trong óc trước khi thực hiện. Nói cách khác, *ý thức* của con người được hình thành.

Toàn bộ lịch sử tiến hóa của loài người và lịch sử văn hóa chứng tỏ rằng, thoát khỏi con người mới chỉ có *ý thức* về các sự vật bên ngoài gần mình rồi sau đó dần dần mở rộng ra. Và khi sự phân công lao động đã phát triển khá cao, trong ngôn ngữ thấy xuất hiện chữ "tôi" đánh dấu một sự hình thành *ý thức* của bản thân, *tự ý thức*. (Xem bản tổng quan tr.26).

Tóm lại, *ý thức* cũng điều hành hoạt động nhưng không nhập cục vào tiến trình hoạt động như tâm lí động vật mà tương đối tách rời, tương đối độc lập với nó, để *tự tổ chức hoạt động trong óc trên bình diện ngôn ngữ một cách toàn cục, đồng bộ hơn*, trước khi chuyển vào thực thi trên thực tế. Do đó, *ý thức* xuất hiện cùng với lao động và chủ yếu để điều hành những hành động và hoạt động có mục đích định trước của con người. Có thể nói *ý thức là phản ánh của phản ánh, ý thức là kết quả của lao động*.

Chẳng những các điều kiện sinh sống và hoạt động trong điều kiện ấy, mà ngay cả bản thân ta, nhân cách ta (bao hàm cả các quan hệ với những nhân cách khác) cũng có thể được phản ánh ở cấp độ *ý thức* để tổ chức và điều hành nó ở trong óc. Cấp độ này tâm lí học gọi là *tự ý thức* (hay *ý thức về "cái tôi"*).

Tự ý thức là tự phản ánh bản thân mình theo một mẫu mực nào đó ("cái tôi lí tưởng") và cố gắng hoạt động

Bản tổng quan về sự phát triển của tâm lí và sự hình thành ý thức

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Thời gian xuất hiện và sinh sống</i>	<i>Cấp động vật</i>	<i>Tổ chức thần kinh</i>	<i>Trình độ phát triển tâm lí</i>
Từ 2000 triệu năm trước (đại dương nguyên thủy)	Động vật nguyên sinh, bọt biển	Chưa có tế bào thần kinh hoặc mới có mạng thần kinh phân tán khắp cơ thể	Có tính cảm ứng kích thích
Từ 600 – 500 triệu năm trước (đại dương)	Động vật chân có đốt (tiết túc)	Xuất hiện hạch thần kinh	Có tính nhạy cảm (xuất hiện cảm giác)
Từ 350 – 300 năm trước (đại dương)	Lớp cá	Có hệ thần kinh trung ương, mầm móng vỏ não	Bắt đầu nhận biết (trí giác đơn giản)
Từ 200 – 100 triệu năm trước (lên cạn)	Lớp bò sát	Bộ não phát triển, xuất hiện rõ vỏ não	Trí giác phát triển, khả năng chú ý
Từ 50 – 30 triệu năm trước	Lớp có vú bậc thấp	Bán cầu não lớn phát triển, vỏ não phát triển	Có <i>biểu tượng</i> của trí nhớ
Khoảng 10 triệu năm trước	Họ khỉ. Người vượn ôxtralôpítéc	Vỏ não phát triển trỗi lên các phần khác của não	Bắt đầu <i> tư duy bằng tay</i> và <i> mầm móng trí tưởng tượng</i> , bắt đầu hành vi tình khôn
1 triệu năm	Người vượn Pitécantôrôp	Vùng não mới phát triển, các nếp nhăn	Lao động và các hoạt động phức tạp khác :

1	2	3	4
70 - 50 vạn năm	Người vượn Bắc Kinh	Khúc cuộn não phát triển mạnh, tăng diện tích vỏ não lên rất nhiều ;	ý thức, tư duy trừu tượng, ngôn ngữ, ý chí, giao tiếp và tâm lý xã hội, tâm lý tiềm tàng tâm lý sống động của cá nhân
40 vạn năm	Người vượn Illydenbec Nêandectan và người Homo Habilis (người khéo léo) v.v..	xuất hiện hệ thống tín hiệu thứ hai,	
10 vạn năm	Homo Sapiens (người trí tuệ, người khôn)		

theo khuôn mẫu ấy. Thông thường tự ý thức biểu hiện ở mấy mặt sau đây :

- *Sự tự nhận thức* mình từ vẻ bề ngoài (đầu tóc, ăn mặc...) đến nội dung tâm hồn (cách cư xử, tính tình, thái độ, thói quen, quan điểm, biểu định hướng giá trị...), đến vị thế và các quan hệ xã hội.

- *Có thái độ đối với bản thân* : tự nhận xét, tự phê bình, tự đánh giá...

- *Có dự định về đường đời của mình* : có mẫu người lý tưởng, có lý tưởng xã hội, có chí hướng...

- *Có khả năng tự giáo dục* : tự kiểm chế, tự thúc đẩy, tự đôn đốc kiểm tra...

Ý thức của con người bắt đầu hình thành từ nửa đầu năm thứ 2 (song song với quá trình *học nói*). Tự ý thức bắt đầu hình thành từ năm thứ 3 (bắt đầu từ hiện tượng tự nhận ra mình trong gương) nhưng trải qua suốt tuổi thiếu niên và thanh niên mới thành hình và định hình.

c) Cấp độ ý thức nhóm và ý thức tập thể

Phát triển đến độ này là ý thức của cá nhân đã đạt tới cấp độ của *ý thức xã hội*. Ví dụ, ý thức gia đình, dòng họ, ý thức Đoàn, Đội, ý thức Đảng, ý thức dân tộc, ý thức giai cấp, ý thức nghề nghiệp (luong tâm nghề nghiệp), ý thức địa phương v.v. nghĩa là trong những trường hợp đó, con người xử sự không đơn thuần dựa trên yêu cầu, hứng thú, thái độ, quan điểm, xu hướng, v.v. của cá nhân mình. Ví dụ, những khi làm việc với ý thức đoàn viên hoặc ý thức người giáo viên (luong tâm nhà giáo) tương lai... nghĩa là với ý thức rằng mình là đại diện cho cả một cộng đồng người, cư xử và hành động vì danh dự, vì lợi ích... không phải chỉ của riêng mình mà vì lợi ích và danh dự của cả cộng đồng người rộng lớn ấy ; những lúc như vậy, thông thường người ta dễ "vượt lên cao hơn bản thân mình". Những lúc đó con người dễ làm những việc tốt, việc lớn vô danh, dễ lẫn mình vào sự nghiệp chung mà trong đó không phải bao giờ cũng dễ phân định rõ thành tích này là của tôi, thành tích này là của anh. Những lúc ấy con người dễ dàng phấn đấu vì "một cái gì lớn lao hơn bản thân mình" thường gọi là "phấn đấu vì lí tưởng, vì sự nghiệp, vì tập thể..." - dù bản thân mình phải chịu tổn thất, thậm chí phải hi sinh.

Có những quan sát cũng như nhiều thí nghiệm tâm lí học chứng tỏ rằng khi hành động, hoạt động với ý thức cộng đồng hoặc ý thức tập thể, mỗi người có thể có thêm những sức mạnh tinh thần mới mà người đó chưa bao giờ có được khi hoạt động chỉ với ý thức cá nhân riêng lẻ, đơn độc trong tư tưởng. Mác nói : "Nhưng ngay cả khi tôi chuyển về hoạt động khoa học... hoạt động mà chỉ trong những trường hợp hiếm có tôi mới có thể thực hiện trong sự liên hệ trực tiếp với những người khác - ngay cả lúc đó tôi cũng tiến hành một hoạt động xã hội, bởi vì tôi hoạt động như một *con người*"⁽¹⁾. Cần nói rõ thêm về 2 điểm :

(1) C.Mác. *Bản thảo kinh tế - triết học năm 1844*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1962. tr. 131 - 132.

1) Có những người lớn, "bình thường" về tâm lí, sống trong xã hội văn minh nhưng vì những lí do nào đó (ví dụ như giáo dục quá nuông chiều hoặc ngược lại quá gò bó, không chấp nhận cá tính...) tâm lí vẫn không phát triển đến mức tự ý thức như đáng lí đã có ở người trưởng thành.

2) Cũng như thế, có thể có những người trưởng thành, sức khỏe tâm thần bình thường nhưng chưa phát triển đến cấp độ ý thức nhóm, ý thức xã hội ; lại càng ít người hơn đạt tới ý thức tập thể chân chính. Sở dĩ nói ý thức cộng đồng, ý thức xã hội, nhất là ý thức tập thể *chân chính* là vì cũng có "cái gọi là" ý thức cộng đồng, ý thức tập thể, nhưng chưa phải là đích thực chân chính.

Tóm lại nói rằng tâm lí là cái điều hành hành động, hoạt động của con người thì cần phải hiểu rằng :

- Tâm lí bao gồm cả 3 cấp độ của ý thức (cũng có thể ít hơn tùy trường hợp cụ thể), tác động lẫn nhau, chuyển hóa và bổ sung cho nhau một cách tối ưu - trong điều kiện người hoàn toàn khỏe mạnh, bình thường về tâm lí.

- Tâm lí nói ở đây bao gồm cả tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội.

- Khi cần lí giải mỗi hiện tượng tâm lí cụ thể đã điều hành hành động, hoạt động như thế nào, ngoài những điều cần lưu ý đã nói ở mục a, b, chúng ta còn cần phân định rõ hiện tượng đó là một quá trình, trạng thái hay thuộc tính, là một chức năng hay cấu tạo tâm lí, và một khi đã xác định được nó thuộc loại nào, có những đặc điểm gì thì cũng cần phân tích thêm là chính nó đang chịu và đã chịu tác động của các loại hiện tượng tâm lí khác ra sao. Chỉ có phân tích và lí giải một cách cụ thể và toàn diện như thế thì người giáo viên hay nhà tâm lí học mới có thể dự kiến đúng những hành động và hoạt động, cách ứng xử, lối "phản ứng" sắp tới của con người.

III – CÁC NGÀNH CỦA KHOA HỌC TÂM LÝ VÀ NGHỀ DẠY HỌC

1. Hệ thống các ngành và phân ngành tâm lý học hiện đại

Như đã nói trong mục I, với tính chất là một khoa học độc lập, tâm lý học ra đời muộn màng hơn so với nhiều khoa học khác. Nhưng nhờ ý nghĩa rất quan trọng và tính thiết thực của những ứng dụng khoa học của nó nên chỉ hơn 100 năm đã có lịch sử riêng, và bất kể những khủng hoảng về đối tượng nghiên cứu của mình, tâm lý học vẫn phát triển mạnh mẽ và sự phát triển ấy càng ngày càng có tính chất gia tốc. Chẳng những cái gốc của hệ thống khoa học tâm lý là *tâm lý học đại cương* và *nhân cách* được phong phú thêm và đổi mới một cách căn bản mà các lĩnh vực ứng dụng của nó cũng không ngừng mở rộng : thoát đầu là lĩnh vực *sư phạm lứa tuổi* và *y tế* (ngành tâm lý học sư phạm, tâm lý học lứa tuổi, tâm lý học y tế), về sau lan sang các lĩnh vực *lao động xã hội, quân sự, thể dục, thể thao, thương nghiệp, pháp lý...* và gần đây có cả *tâm lý học vũ trụ*. Cho đến năm 1985 đã có thể thống kê được hơn 50 ngành và phân ngành tâm lý học, có thể tóm tắt vào sơ đồ sau đây để dễ ghi nhớ : (Xem phụ bản trang 31)

2. Nghề dạy học và những ngành và phân ngành tâm lý học liên quan

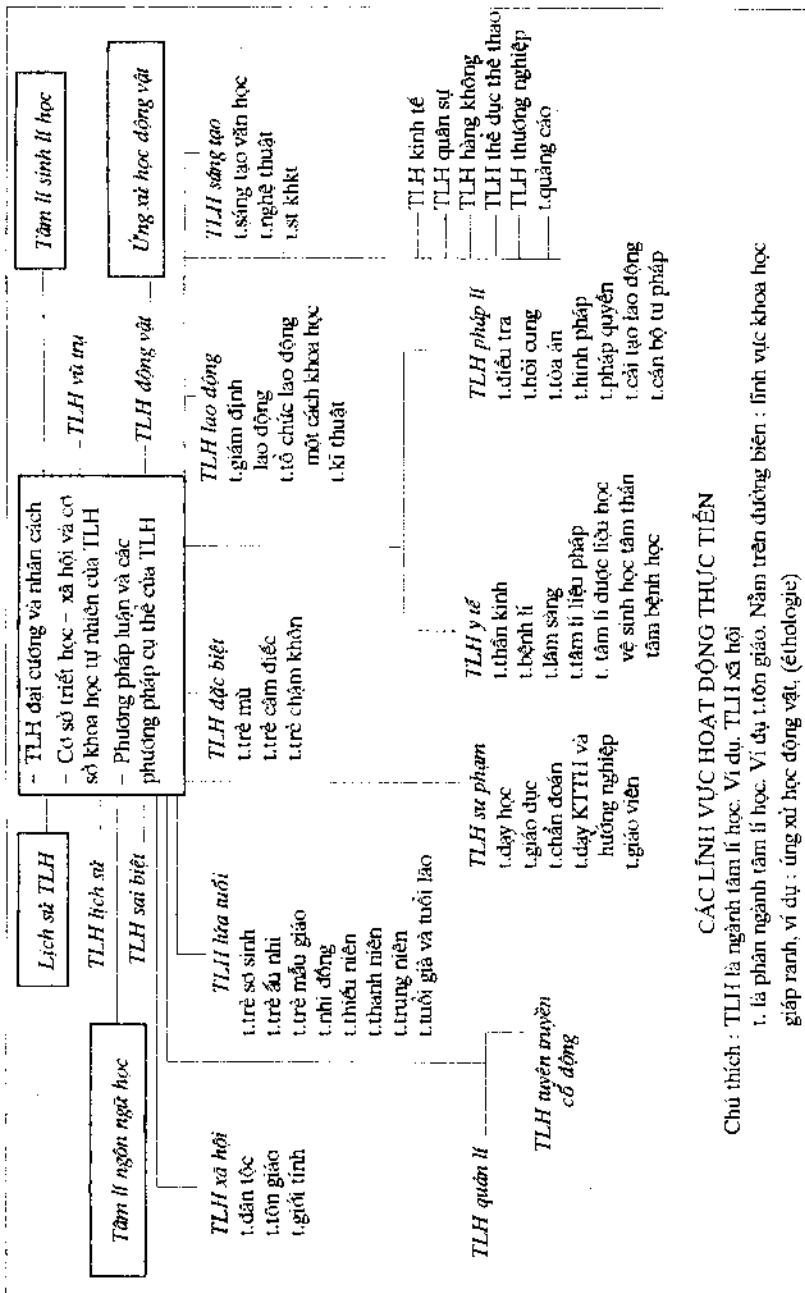
Nghề dạy học là nghề "trồng người" (lời Hồ Chủ tịch) nên thực chất là nghề "hình thành và phát triển nhân cách". Nếu muốn làm được tốt điều đó thì nhất thiết phải hiểu biết những quy luật của sự phát triển nhân cách. Đúng như K.D.Usinxki, nhà giáo dục Nga vĩ đại đã nói : "... Muốn giáo dục con người về mọi mặt thì trước hết, giáo dục học cũng phải biết con người về mọi mặt".

Người giáo viên trường phổ thông Trung học cơ sở (THCS) tương lai còn cần phải hiểu biết về các hoạt động đặc trưng cho

SƠ ĐỒ VỀ HỆ THỐNG CỦA KHOA HỌC TÂM LÍ

KHOA HỌC LỊCH SỬ

TRIẾT HỌC



CÁC LĨNH VỰC HOẠT ĐỘNG THỰC TIỄN

Chú thích : TLH là ngành tâm lý học. Ví dụ, TLH xã hội
t. là phân ngành tâm lý học. Ví dụ, TLH tôn giáo, nằm trên đường biên : lĩnh vực khoa học
giáp ranh, ví dụ : ứng xử học động vật, (éthologie)

từng lứa tuổi nói chung và lứa tuổi thiếu niên nói riêng cũng như quy luật chuyển biến các đặc điểm của lứa tuổi này sang các đặc điểm tâm lý và nhân cách của thanh niên. Nói cách khác, cần phải hiểu biết về ngành *tâm lý học lứa tuổi* nói chung và phân ngành *tâm lý học lứa tuổi thiếu niên* nói riêng.

Người giáo viên PTTHCS còn cần phải hiểu biết về phân ngành *tâm lý học dạy học và tâm lý học giáo dục* là hai phân ngành của tâm lý học sư phạm, nghiên cứu những biến đổi của nhân cách dưới tác động của các hoạt động sư phạm (dạy học và giáo dục).

Trong điều kiện có thể, người giáo viên PTTHCS cũng nên có những hiểu biết cơ bản về ngành *tâm lý học xã hội* - nghiên cứu những chuyển biến của tâm lý và nhân cách trong điều kiện hoạt động cộng đồng với người khác, đặc biệt là trong hoạt động tập thể.

Người giáo viên còn cần *biết tìm hiểu* các học sinh cụ thể, đối tượng giáo dục của chính mình. Nói cách khác còn cần phải có một số hiểu biết nhất định về tâm lý học chẩn đoán (cũng là một phân ngành của tâm lý học sư phạm) và về các phương pháp nghiên cứu cụ thể của tâm lý học, đặc biệt là kỹ năng vận dụng những hiểu biết này vào thực tế giáo dục sinh động của bản thân mình.

IV - NHỮNG PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TÂM LÝ HỌC

Thu thập và nghiên cứu các sự kiện là cơ sở của bất kỳ một khoa học nào. Những con đường, phương thức dùng để thu lượm, giải thích sự kiện được gọi là phương pháp của khoa học đó. Phương pháp của mỗi khoa học phụ thuộc vào đối tượng của nó, tức là vào cái mà nó nghiên cứu. Những phương pháp của tâm lý học là những phương thức thu thập và vạch rõ những sự kiện tâm lý, sự hình thành nhân cách, các quy luật và cơ chế của chúng.

Những phương pháp cơ bản của tâm lí học (tùy trường hợp cụ thể) là quan sát, thực nghiệm, nghiên cứu các sản phẩm hoạt động, test, các phương pháp bổ trợ là trò chuyện, ángkét, phỏng vấn, dùng xác suất thống kê...

1. Quan sát

Quan sát là theo dõi, thu thập hành động và hoạt động của đối tượng trong điều kiện tự nhiên để phán đoán, nhận xét về "cái tâm lí" đã điều hành chúng, từ đó rút ra các quy luật, cơ chế... của chúng. Kết quả của quan sát tùy thuộc vào mục đích của quan sát được đề ra rõ ràng đến mức nào. Nếu như trước khi bắt đầu quan sát, nhà nghiên cứu không xác định chính xác mình quan tâm đến những mặt nào của hành vi, của tâm lí, của nhân cách ... thì những ấn tượng mà nhà nghiên cứu thu được sẽ mơ hồ và không xác định. Đó là điều kiện để thu nhận được tài liệu quan sát tốt.

a) Nghiệm thể (đối tượng thực nghiệm) phải không biết người ta đang quan sát mình, nếu không họ (nhất là người lớn) sẽ mất tự nhiên, không thoải mái hoặc đóng kịch. Bởi vậy, quan sát nên do người đã quen thuộc với nghiệm thể tiến hành, sự có mặt của họ đối với nghiệm thể là chuyện hoàn toàn bình thường. Đôi khi không có hoàn cảnh như vậy thì người ta áp dụng phương pháp quan sát qua gương nhìn một chiều hoặc qua máy truyền hình ngầm.

b) Nếu có hai ba người cùng nhau quan sát và độc lập với nhau, thì nên thống nhất về mục đích và phương pháp ghi nhận. Sau khi quan sát độc lập với nhau và sau khi đã hội ý với nhau, những quan sát nào thấy là thống nhất mới được ghi nhận vào biên bản chính thức.

c) Lúc chưa quen quan sát thì nên tập quan sát khía cạnh (lựa chọn một mặt nào thôi trước khi tiến tới quan sát toàn diện).

Trong khi quan sát, nhà nghiên cứu chỉ có thể theo dõi được những biểu hiện bên ngoài như cử chỉ, hành vi... những hành động đối với đồ vật, những lời nói, các động tác diễn cảm...

Những người nghiên cứu tâm lí quan tâm chủ yếu không phải đến bản thân các biểu hiện bên ngoài, mà là đến các quá trình, các trạng thái, các thuộc tính tâm lí ẩn giấu đằng sau các biểu hiện bên ngoài đó, bởi vì cùng một biểu hiện có thể diễn đạt những trạng thái nội tâm khác nhau. Chẳng hạn, trong cùng một tình huống, có em có thể cười đùa, có em lại chỉ giận đơn bất chước các bạn. Bởi vậy, điều khó khăn nhất khi tiến hành quan sát là ở chỗ chẳng những phải nhận xét đúng đắn các đặc điểm của hành vi mà còn phải lí giải đúng đắn những điều tai nghe mắt thấy.

Những nhà quan sát giỏi thường tách biệt rành mạch bản thân tài liệu quan sát với sự lí giải tài liệu đó. Sự lí giải tài liệu này cũng có thể sai lầm. Muốn thế, người ta chia tờ giấy ghi chép thành hai phần. Bên trái, mô tả càng chính xác càng tốt các biểu hiện bên ngoài của hành vi của các nghiệm thể, bên phải ghi chép lí giải các biểu hiện.

Quan sát có thể là *toàn diện* hoặc *khía cạnh*. Quan sát toàn diện bao quát cùng một lúc nhiều mặt của hành vi, hành động, và được tiến hành trong một thời gian dài. Quan sát này được tiến hành trên một hay một số nghiệm thể. Dĩ nhiên không thể nào thường xuyên ghi lại từng động tác, từng lời nói của nghiệm thể. Quan sát toàn diện bao giờ cũng có tính chọn lọc nhiều hay ít, người quan sát chỉ ghi lại những điều gì mình cho là quan trọng, là có ý nghĩa, nhất là những cái biểu hiện những phẩm chất và khả năng mới của nghiệm thể.

Kết quả quan sát toàn diện thường được ghi chép dưới hình thức nhật kí. Những cuốn nhật kí này, là một nguồn quan trọng cung cấp những sự kiện dùng để phát hiện những quy luật phát triển tâm lí của trẻ em. Nhiều nhà tâm lí học lớn đã ghi nhật kí về sự phát triển của chính con em mình.

Không riêng gì các chuyên gia, - những nhà tâm lí học -, ghi nhật kí, mà không ít trường hợp, ngay các bậc cha mẹ cũng ghi nhật kí. Những nhật kí đó cũng thường được các nhà tâm lí học và giáo dục học sử dụng.

Quan sát khía cạnh khác với quan sát toàn diện ở chỗ người ta chỉ ghi lại hoặc là một mặt nào đó của hành vi hoặc hành động của nghiệm thể trong những thời gian nhất định (chẳng hạn chỉ trong thời gian học tập, chỉ trong thời gian hoạt động ngoài giờ lên lớp như văn nghệ, thể thao...). Phương pháp quan sát là một phương pháp không thể nào thay thế được để sơ bộ thu thập sự kiện. Nhưng nó đòi hỏi phải tốn nhiều thời gian và công sức. Nhà quan sát buộc phải đợi đến khi nào các sự kiện của đời sống tâm lý tự chúng xuất hiện. Và lại (và đây là điều đặc biệt quan trọng) những điều kiện phức tạp của đời sống của các nghiệm thể thường không cho phép vạch rõ được nguyên nhân đích thực của những biểu hiện này khác. Nhiều nhà nghiên cứu đã nhận xét : bằng quan sát, chúng ta chỉ nhìn thấy những cái chúng ta đã biết, chứ cái chưa biết thì vẫn lọt ra khỏi sự chú ý của chúng ta.

2. Thực nghiệm

Thực nghiệm khoa học là một thành tựu quan trọng về phương pháp của các khoa học thời cận đại và hiện đại, nó là một bước tiến về chất - giai đoạn *tác động* - so với giai đoạn *mô tả* (quan sát).

Thực nghiệm là chủ động tác động vào hiện thực trong những điều kiện khách quan *đã được khống chế* (làm chủ, biết rõ hoàn toàn) để gây ra hiện tượng cần nghiên cứu, nhằm lập đi lập lại nhiều lần dạng tìm ra một quan hệ nhân quả, tính quy luật của hiện tượng nghiên cứu và đo đạc, định lượng chung cũng như góp phần tìm hiểu cơ cấu và cơ chế của chúng.

Trong thực nghiệm, nhà nghiên cứu tạo ra và làm thay đổi một cách có chủ định các điều kiện trong đó diễn ra hoạt động của các nghiệm thể, đặt ra cho họ những "bài toán" nhất định rồi căn cứ vào cách giải "bài toán" ấy mà suy đoán về đặc điểm tâm lý (tư duy) của họ.

Một số thực nghiệm tâm lí học đòi hỏi phải sử dụng những thiết bị riêng. Chẳng hạn, khi nghiên cứu sự phát triển tri giác nhìn người ta thường sử dụng một dụng cụ đặc biệt để ghi lại các vận động của mắt ; khi nghiên cứu cảm xúc hay tình cảm người ta ghi lại sự thay đổi nhịp thở, nhịp tim và một số quá trình khác của nghiệm thể. Người ta quay phim để chụp lại những đặc điểm chung của hành vi của nghiệm thể và dùng máy ghi âm để ghi lại lời nói của họ.

Những điều kiện không quen thuộc trong đó ta tiến hành thực nghiệm, nhất là trường hợp có sử dụng các thiết bị, máy móc, có thể làm cho nghiệm thể bối rối, làm thay đổi hành vi, thái độ của họ và đôi khi khiến họ từ chối không chịu làm bài hoặc trả lời lung tung. Bởi vậy, các nhà nghiên cứu cố gắng tiến hành thực nghiệm bằng những hoạt động bình thường, quen thuộc đối với nghiệm thể.

3. Nghiên cứu các sản phẩm hoạt động

Dùng phương pháp này, ta có thể biết về tâm lí tiềm tàng, tích đọng của nghiệm thể. Ví dụ, xem các bài làm, bài báo, nhật kí, các sáng tác văn nghệ, sản phẩm lao động, (kể cả lao động dịch vụ cho đến nơi ăn, chốn ở) v. v. của một người, ta có thể biết về mức độ hiểu một vấn đề, cách suy nghĩ, xúc cảm, kĩ năng, kĩ xảo, tài nghệ, sở thích... thậm chí cả tính nết, quan điểm của người đó.

Do những khó khăn của nó (không biết được quá trình làm ra nó, không biết hoàn cảnh trong đó nó được làm ra...), nên muốn sử dụng tốt phương pháp này ta cần :

a) Tìm cách "dựng lại" càng đầy đủ càng tốt quá trình hoạt động đưa đến sản phẩm mà ta nghiên cứu.

b) Tìm cách "phục hiện" lại (có thể bằng đàm thoại, phỏng vấn...) hoàn cảnh trong đó sản phẩm được làm ra.

c) Tìm hiểu các mặt tâm lí khác của nghiệm thể ngoài mặt đã thể hiện trong sản phẩm (đàm thoại, phỏng vấn, quan sát, test...).

4. Test (hay trắc nghiệm)

Test là một phép thử để "đo lường" tâm lí mà trước đó đã được chuẩn hóa trên một số lượng người đủ tiêu biểu. *Test* trọn bộ thường bao gồm 4 phần : văn bản test, hướng dẫn quy trình tiến hành, hướng dẫn đánh giá và bản chuẩn hóa. Những test thông dụng trên thế giới, nhiều nhất là về lĩnh vực nhận thức, (số test về rung cảm và nhân cách còn ít và chuẩn hóa chưa tốt) nhờ một quá trình xây dựng nói chung rất kĩ và do đó đã quy trình hóa chặt chẽ nên nếu sử dụng thật đúng hướng dẫn có thể giúp ta phân loại được nghiệm thể về thông số tâm lí mà chúng ta tìm hiểu. Dưới đây là một số test thông dụng trong tâm lí học trên thế giới.

Về kiến thức và năng lực có các test trí nhớ của Claparet, test trí khôn của Biné-Ximông, của Oetslo (hay Uytso và Oaixơ) của Ravon, test cảm giác động tác của Isihara, Pôlác, test nhân cách Rôsc, Jung, Muray, v.v..

Những phương pháp vừa kể trên được gọi là phương pháp *cơ bản* vì nếu chúng ta sử dụng *đúng cách* thì tài liệu thu được tương đối khách quan hơn, nghĩa là bộc lộ hành vi, hoạt động của các nghiệm thể, mọi người đều có thể kiểm chứng thấy (đôi khi có thể lặp lại, ví dụ trong thực nghiệm). Ví dụ nếu quan sát không kín đáo không đúng cách nhiều khi ta chỉ thu nhận được những tài liệu nghiệm thể muốn cho chúng ta thấy để gây ngộ nhận về họ nhằm che giấu tâm lí thực của họ.

Ngoài những phương pháp kể trên, trong tâm lí học cũng dùng nhiều phương pháp gọi là *bổ trợ* để nghiên cứu. Gọi là *bổ trợ* vì nó mang nặng tỉ lệ *chủ quan* hơn hoặc là phương pháp không chuyên để nghiên cứu tâm lí. Các phương pháp *bổ trợ* đó là :

5. Phương pháp đàm thoại

Đó là cách đặt ra những câu hỏi cho đối tượng và dựa vào trả lời của họ để trao đổi, hỏi thêm nhằm thu thập những thông tin về vấn đề cần nghiên cứu.

Có thể đàm thoại trực tiếp hoặc gián tiếp tùy sự liên quan của đối tượng với điều ta cần biết. Có thể hỏi thẳng hay hỏi đường vòng.

Muốn đàm thoại thu được tài liệu tốt, nên :

- a) Xác định rõ mục đích, yêu cầu (vấn đề cần tìm hiểu).
- b) Tìm hiểu trước thông tin về đối tượng đàm thoại với một số đặc điểm của họ.
- c) Có một kế hoạch trước để "lái hướng" câu chuyện.
- d) Rất nên linh hoạt trong việc "lái hướng" này để câu chuyện vẫn giữ được logic của nó, vừa đáp ứng yêu cầu của người nghiên cứu.

6. Phương pháp điều tra

Là phương pháp dùng một số câu hỏi nhất loạt đặt ra cho một số lớn đối tượng nghiên cứu nhằm thu thập ý kiến chủ quan của họ về một vấn đề nào đó. Có thể trả lời viết (thường là như vậy), nhưng cũng có thể trả lời miệng và có người ghi lại.

Có thể điều tra để thăm dò chung hoặc điều tra chuyên để đi sâu vào một số khía cạnh. Câu hỏi dùng để điều tra có thể là *câu hỏi đóng*, tức là có nhiều đáp án sẵn để đối tượng chọn một, hay hai, cũng có thể là *câu hỏi mở*, để họ tự do trả lời.

Dùng phương pháp này có thể trong một thời gian ngắn thu thập được một số ý kiến của rất nhiều người nhưng là ý kiến *chủ quan*. Để có tài liệu tương đối chính xác, cần soạn kĩ bản hướng dẫn điều tra viên (người sẽ phổ biến bản câu hỏi điều tra cho các đối tượng) vì nếu những người này phổ biến một cách tùy tiện thì kết quả sẽ rất sai khác nhau và mất hết giá trị khoa học.

Những phương pháp bổ trợ khác là phỏng vấn, toán xác suất thống kê, tiểu sử... tương đối hiếm khi được dùng.

Muốn nghiên cứu một vấn đề tâm lí học một cách khoa học, khách quan, chính xác... cần phải :

a) Sử dụng các phương pháp thích hợp với vấn đề nghiên cứu (tùy theo ưu điểm cũng như hạn chế của mỗi phương pháp).

b) Sử dụng nhiều phương pháp để bổ cứu cho nhau⁽¹⁾.

CÂU HỎI ÔN TẬP VÀ XÊMINA

1. Tâm lí là gì ? Trong tiếng Việt hàng ngày có những từ gì gần đồng nghĩa với tâm lí ? Ý thức là gì và có những cấp độ nào ?

2. Có mấy cách phân loại hiện tượng tâm lí và có những loại nào ? Mỗi loại lấy một ví dụ cụ thể để minh họa.

3. Người giáo viên cần hiểu biết và biết vận dụng những ngành tâm lí học nào ? Tại sao ?

4. Căn cứ vào đâu mà người ta chia thành những phương pháp cơ bản và phương pháp bổ trợ ? Những điều đó có ý nghĩa tuyệt đối hay không ?

BÀI TẬP THỰC HÀNH

1. Trong tổ học tập (học trong lớp), mỗi người chọn một bạn mình (không cho họ biết), nêu một vấn đề cần tìm hiểu rồi quan sát, ghi chép, nhận xét. Hợp tổ và mỗi người trình bày kết quả quan sát của mình. Những người khác, kể cả đối tượng được quan sát bổ sung, sau đó rút kinh nghiệm về cách quan sát.

2. Mỗi người chọn một vấn đề cần điều tra, hoặc cần tìm hiểu bằng đàm thoại rồi suy nghĩ lập bảng câu hỏi điều tra hoặc kế hoạch đàm thoại. Trình bày ở tổ và luận chứng cho sự chuẩn bị của mình, tổ bổ sung và giáo viên tâm lí học đánh giá (cho điểm thực hành).

(1) Tham khảo thêm *Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục* Phạm Hoàng Gia, Hà Thế Ngũ, Đức Minh, Tập chí "Nghiên cứu giáo dục" xuất bản, Hà Nội, 1975.

Chương II

CƠ SỞ TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI CỦA TÂM LÍ

Không phải tự nhiên mà có tâm lí, cũng không phải là của trời ban cho, tâm lí là sản phẩm của sự phát triển vật chất kết nối với lịch sử xã hội loài người, thông qua sự hình thành và phát triển của hoạt động ở mỗi con người. Nói cách khác, tâm lí người có cơ sở tự nhiên và cơ sở xã hội. Trong tâm lí người cái tự nhiên và cái xã hội đan kết với nhau, chịu sự chi phối cả của quy luật tự nhiên và các quy luật xã hội theo chiều hướng các quy luật xã hội ngày càng giữ vai trò to lớn hơn, quan trọng hơn, trong đó quy luật hoạt động của bản thân ngày càng giữ vai trò quyết định.

I – CƠ SỞ TỰ NHIÊN CỦA TÂM LÍ

1. Tâm lí là chức năng của não

Một bông hoa dưới điều kiện ánh sáng nhất định tác động vào mắt, và não, có ánh của hoa trong mắt, trong não, sau cất bông hoa đi có thể nhớ lại màu sắc, hương thơm..., có thể tưởng tượng ra cả cảnh trí có bông hoa đó, thậm chí có một chuỗi liên tưởng tới người trồng hoa, cô hàng hoa, lọ cắm hoa... gây bao cảm xúc, suy tư, kỉ niệm... thay đổi cả nhịp tim, hơi thở, sắc mặt... Tất cả những biểu hiện đó đều xảy ra trong hệ

thần kinh, trong não và vỏ não. Não nhận tác động từ ngoại giới khách quan dưới các dạng xung động thần kinh cùng những biến đổi lí hóa ở từng nơron, từng xináp, các trung khu thần kinh ở các bộ phận dưới vỏ và vỏ não, làm cho não bộ trở nên hoạt động theo các quy luật thần kinh, tạo nên kết quả là người có bộ não hoạt động ấy tùy theo lứa tuổi và trình độ phát triển mà có hiện tượng tâm lí này hay hiện tượng tâm lí kia, ở cấp độ này hay cấp độ kia. Nói đơn giản, hiện thực khách quan tác động vào hệ thần kinh não (và cả con người) hoạt động nên con người có tâm lí. Vì vậy, ta nói rằng : tâm lí là chức năng của não. V.I.Lênin viết : tâm lí (cảm giác, tư duy, ý thức...) là sản phẩm cao nhất của vật chất được tổ chức theo một cách nhất định là não⁽¹⁾.

Như đã trình bày ở chương một, trong lịch sử tiến hóa, sự nảy sinh và phát triển tâm lí, trí tuệ, ý thức... gắn liền với sự nảy sinh và phát triển của hệ thần kinh với đỉnh cao cuối cùng là vỏ não người. Nói riêng, tâm lí người, vỏ não người cùng với các bộ phận dưới vỏ não là cơ sở vật chất, là nơi tồn tại của cảm giác, trí giác, tưởng tượng, trí nhớ, chú ý, tư duy, ý thức và vô thức - đây cũng là nơi chuẩn bị, vận hành, điều khiển, điều chỉnh mọi hành vi, hành động và hoạt động của con người. Không có não và vỏ não hay não và vỏ não không bình thường thì không có tâm lí. Nhưng đây mới chỉ là điều kiện cần. Cái quyết định tâm lí là ở chỗ con người có động não không, tức là não có hoạt động không. Nói vắn tắt : *có não hoạt động - mới có tâm lí*. Tâm lí không phải là một chất gì đó do não tiết ra giống như gan tiết ra mật, như các nhà duy vật máy móc quan niệm.

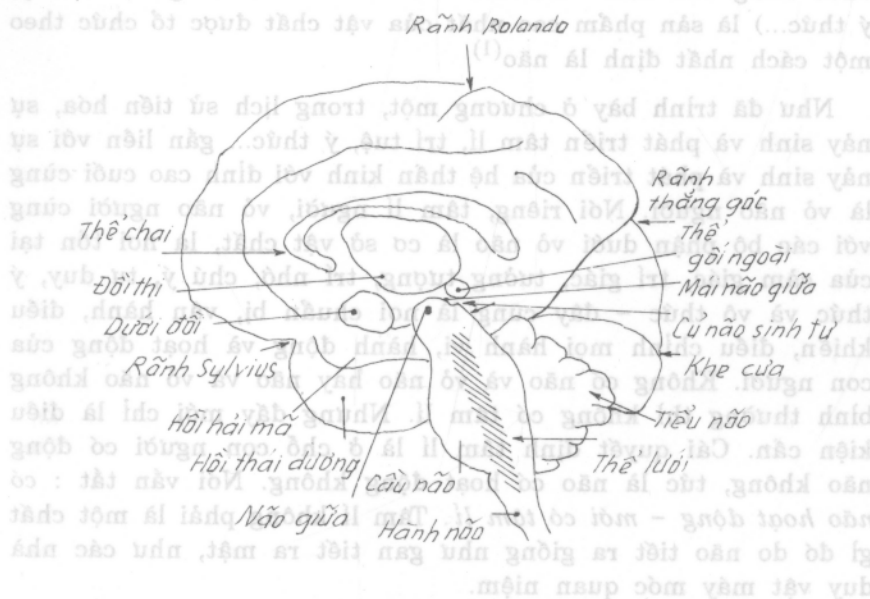
2. Vấn đề định khu tâm lí trong não

Như vậy, giữa não và tâm lí có quan hệ như thế nào ? Có từng tế bào hay nhóm tế bào, từng trung khu thần kinh... trong

(1) V.I.Lênin. *Chủ nghĩa duy vật và chủ nghĩa kinh nghiệm phê phán*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, tr.58.

não là cơ sở vật chất của từng chức năng tâm lí không ? Hỏi cách khác : tâm lí khu trú trong não như thế nào ?

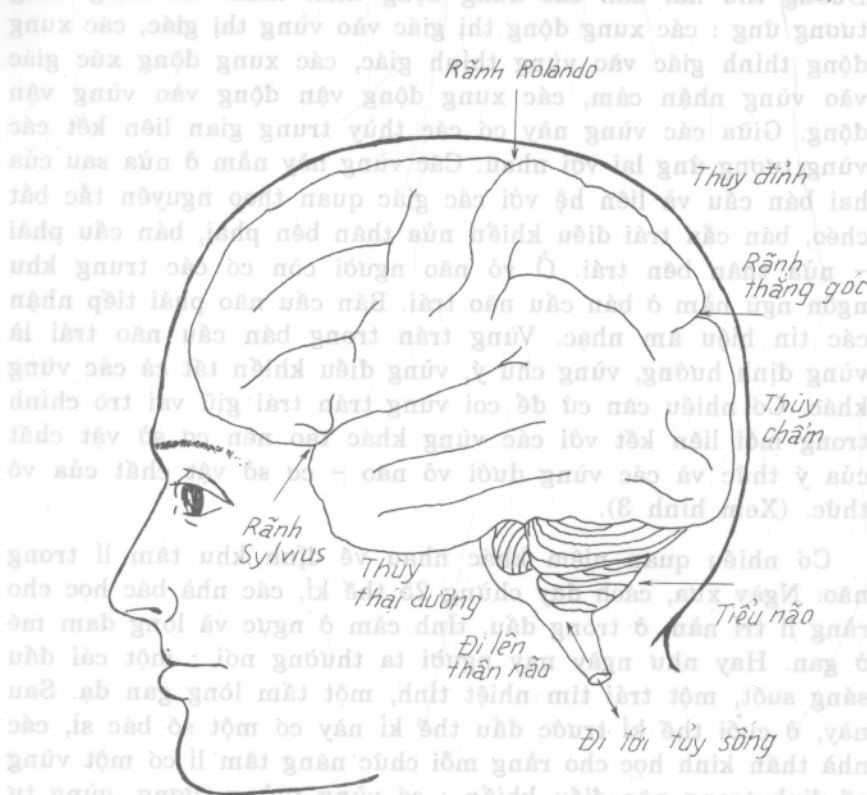
Trước hết ta xem qua cấu tạo của não. Hệ thần kinh trung ương gồm não tủy (tủy sống) và não bộ. Não bộ hợp bởi hành não, tiểu não, não giữa, não trung gian, các mấu dưới vỏ và vỏ não. (Xem hình 1).



H.1 - Mặt trong não bộ bổ dọc

Trong tủy sống, hành tủy, tiểu não, não giữa và não trung gian có các trung khu thần kinh của các phản xạ không điều kiện trực tiếp điều khiển vận động, thăng bằng, các tuyến nội tiết, các cơ quan nội tạng và một phần của hoạt động định hướng. Một phần của não trung gian (đồi thị) và các hạch dưới vỏ bảo đảm hoạt động phản xạ không điều kiện phức tạp nhất.

Não bộ gồm hai bán cầu đại não ngăn cách bởi khe liên bán cầu. Hai bán cầu nối liền với nhau bởi thể trãi (H.1). Bán cầu đại não bao các mấu dưới não và vỏ não (xem H.1 và H.2).



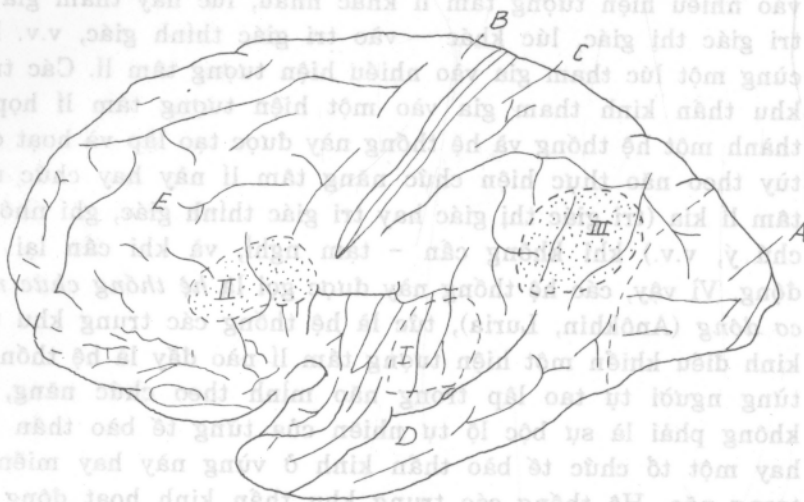
H.2 - Mặt ngoài não bộ (vỏ não)

Các xung động thần kinh đi từ các giác quan (tai, mắt, da, lưỡi, mũi, các cơ quan nội tạng...) truyền tới các trung khu thần kinh tương ứng qua hai đường, một đường qua thể *vòng trạng* (thể lưới nằm khắp hành tủy, não giữa, não trung gian) lên tất cả các vùng (thùy) của vỏ não, giúp vỏ não có trương lực, chuẩn bị sẵn sàng thực hiện chức năng lập các phản xạ.

có điều kiện và các hình ảnh tâm lí, giúp vỏ não tạo ra trạng thái tích cực hay thờ ơ, tỉnh táo hay ủ rũ, vui tươi hay u sầu... Đường thứ hai dẫn các xung động thần kinh vào từng vùng tương ứng : các xung động thị giác vào vùng thị giác, các xung động thính giác vào vùng thính giác, các xung động xúc giác vào vùng nhận cảm, các xung động vận động vào vùng vận động. Giữa các vùng này có các thù trung gian liên kết các vùng tương ứng lại với nhau. Các vùng này nằm ở nửa sau của hai bán cầu và liên hệ với các giác quan theo nguyên tắc chéo, bán cầu trái điều khiển nửa thân bên phải, bán cầu phải - nửa thân bên trái. Ở vỏ não người còn có các trung khu ngôn ngữ nằm ở bán cầu não trái. Bán cầu não phải tiếp nhận các tín hiệu âm nhạc. Vùng trán trong bán cầu não trái là vùng định hướng, vùng chú ý, vùng điều khiển tất cả các vùng khác. Có nhiều căn cứ để coi vùng trán trái giữ vai trò chính trong mối liên kết với các vùng khác tạo nên cơ sở vật chất của ý thức và các vùng dưới vỏ não - cơ sở vật chất của vô thức. (Xem hình 3).

Có nhiều quan niệm khác nhau về định khu tâm lí trong não. Ngày xưa, cách đây chừng 25 thế kỉ, các nhà bác học cho rằng lí trí nằm ở trong đầu, tình cảm ở ngực và lòng đam mê ở gan. Hay như ngày nay người ta thường nói : một cái đầu sáng suốt, một trái tim nhiệt tình, một tấm lòng gan dạ. Sau này, ở cuối thế kỉ trước đầu thế kỉ này có một số bác sĩ, các nhà thần kinh học cho rằng mỗi chức năng tâm lí có một vùng cố định trong não điều khiển : có vùng tưởng tượng, vùng tư duy, vùng kỉ ức. Có người còn nói trong não có mấu "tư tưởng", mấu "tư hữu", mấu "yêu đương", v.v.. Đó là các quan niệm duy vật máy móc, thô sơ, có khi được sử dụng làm cơ sở cho các lí thuyết bẩm sinh, định mệnh.

Như đã trình bày, trong não có các vùng (miền, thù) gọi là vùng thính giác, vùng thị giác,... Đó là đoạn cuối cùng của các bộ máy phân tích và là đại diện trên vỏ não, của các trung khu thần kinh tương ứng ở các bộ phận dưới vỏ não. Mỗi miền là cơ sở vật chất chủ yếu của một loại cảm giác tương ứng. Còn đối với tri giác, thường có sự tham gia của nhiều miền,



H.3 - Sơ đồ các miền trên vỏ não người và các trung khu ngôn ngữ

- A - Miền thị giác (thùy chẩm) ;
- B - Miền vận động (phía trước của thùy đỉnh) ;
- C - Miền nhận cảm (phía sau của thùy đỉnh) ;
- D - Miền thính giác (thùy thái dương) ;
- E - Miền trán.

I - Trung khu nghe tiếng nói ; II - Trung khu nói ; III - Trung khu chữ viết, trong đó có một miền tương ứng giữ vai trò chủ yếu. Chẳng hạn, đối với trí giác nhìn, miền thị giác giữ vai trò chủ yếu, nhưng ngoài ra còn có các miền phối hợp, ví dụ để tạo ra một trí giác, ngoài miền thị giác còn có sự tham gia của miền vận động, của miền ngôn ngữ.

Đối với trí nhớ còn phức tạp hơn, đòi hỏi sự tham gia của dưới vỏ não và các miền tương ứng. (Xem chương VI). Ở đây chỉ khẳng định rằng có nhiều miền, vùng trong não, từ dưới vỏ đến vỏ não, phối hợp với nhau tạo thành cơ sở vật chất của trí nhớ ở trong não. Tương tự như vậy, có thể nói về cơ sở vật chất trong não bộ của chú ý, tư duy, tình cảm, tưởng tượng, ý thức, vô thức,...

Như vậy là mỗi miền, mỗi trung khu trong vỏ não tham gia vào nhiều hiện tượng tâm lí khác nhau, lúc này tham gia vào tri giác thị giác, lúc khác - vào tri giác thính giác, v.v. hoặc cùng một lúc tham gia vào nhiều hiện tượng tâm lí. Các trung khu thần kinh tham gia vào một hiện tượng tâm lí hợp lại thành một hệ thống và hệ thống này được tạo lập và hoạt động tùy theo não thực hiện chức năng tâm lí này hay chức năng tâm lí kia (tri giác thị giác hay tri giác thính giác, ghi nhớ hay chú ý, v.v.) khi không cần - tạm nghỉ, và khi cần lại hoạt động. Vì vậy, các hệ thống này được gọi là *hệ thống chức năng cơ động* (Anôkhin, Luria), tức là hệ thống các trung khu thần kinh điều khiển một hiện tượng tâm lí nào đấy là hệ thống do từng người tự tạo lập trong não mình theo chức năng, chứ không phải là sự bộc lộ tự nhiên của từng tế bào thần kinh hay một tổ chức tế bào thần kinh ở vùng này hay miền kia trong não. Hệ thống các trung khu thần kinh hoạt động một cách cơ động, chứ không phải bất di bất dịch, cả về mặt không gian lẫn về mặt thời gian. Phải nhấn mạnh thêm, tính chất và trình độ phức tạp của các hệ thống chức năng cơ động không những phụ thuộc vào đặc trưng của từng hiện tượng tâm lí, mà còn phụ thuộc vào vốn sống riêng của từng người và trình độ chung của dân tộc, nhân loại. Hệ thống chức năng cơ động của cảm thụ âm nhạc là một chứng minh rõ rệt cho kết luận này. Từ đây ta thấy rõ vai trò của hoạt động ở từng người và giáo dục đối với sự hình thành và phát triển tâm lí. Điều đó chứng tỏ rằng đối với nhiều hiện tượng tâm lí, nhất là với các thuộc tính tâm lí và với nhân cách nói chung, cơ sở vật chất - não gắn bó chặt chẽ với cơ sở xã hội, bị tính chất xã hội quy định là chủ yếu.

3. Phản xạ có điều kiện và tâm lí

Hoạt động tâm lí vừa có bản chất phản ánh, vừa có bản chất phản xạ. Trong chương I đã trình bày về bản chất phản ánh của tâm lí. Ở đây ta tìm hiểu bản chất phản xạ của tâm lí. Ở trên đã nói đến cơ sở vật chất của tâm lí là não. Toàn

bộ hoạt động của não là hoạt động phản xạ. Nhà sinh lí học Nga nổi tiếng I.M.Xêtrênôp năm 1863 đã viết : "Tất cả các hiện tượng tâm lí, kể cả có ý thức lẫn không có ý thức, về nguồn gốc, đều là phản xạ".

Qua môn giải phẫu và sinh lí người ở trường PTTH, chúng ta đã biết có hai loại phản xạ : phản xạ không điều kiện và phản xạ có điều kiện. Phản xạ không điều kiện là phản xạ bẩm sinh, là cơ sở sinh lí thần kinh của bản năng ở động vật và người. Bản năng ở người chịu ảnh hưởng của sự phát triển lịch sử - xã hội và giáo dục, tự giáo dục, giữa phản xạ không điều kiện với phản xạ có điều kiện có quan hệ chặt chẽ với nhau. Trung khu của các phản xạ không điều kiện ở trong não tủy, cầu não, củ não sinh tư, đồi thị và một phần các mẫu dưới não.

Phản xạ có điều kiện là phản xạ tự tạo của từng người dưới tác dụng của giáo dục (và tự giáo dục) trên cơ sở tạo mối liên hệ giữa trung khu của phản xạ có điều kiện và trung khu của phản xạ không điều kiện tương ứng. Nếu không có phản xạ không điều kiện tương ứng cùng cố mối liên hệ này, thì dần dần có thể không còn phản xạ có điều kiện nữa. Đường liên hệ này gọi là *đường liên hệ tạm thời*. *Phản xạ có điều kiện là đơn vị của hoạt động thần kinh cấp cao - cơ sở sinh lí - thần kinh của tâm lí*. Trung khu các phản xạ có điều kiện ở trong vỏ não và các mẫu dưới vỏ não, các bộ phận này hoạt động trong mối liên hệ chặt chẽ của các vùng trong vỏ não với nhau cũng như giữa vỏ não và vòng trạng và các bộ phận dưới vỏ. I.P. Páplop, nhà sinh lí học Nga vĩ đại, đã nói rằng : "Chúng ta (các nhà sinh lí học) làm công việc đơn giản hơn các nhà tâm lí học, chúng ta xây dựng nền móng hoạt động thần kinh. Còn các nhà tâm lí học xây dựng thượng tầng của hoạt động thần kinh".

Hoạt động thần kinh cấp cao - hệ thống các phản xạ có điều kiện, là cơ sở sinh lí của các hiện tượng tâm lí. Tất cả các thói quen, tập tục, hành vi, hành động, hoạt động đều có cơ sở sinh lí thần kinh là phản xạ có điều kiện. Các hệ thống chức năng cơ động được hình thành, tồn tại và phát triển theo

quy luật phản xạ có điều kiện, lấy phản xạ có điều kiện hay hệ thống phản xạ có điều kiện làm cơ sở. Tâm lí học và sinh lí học thần kinh cấp cao gắn bó chặt chẽ với nhau.

4. Các quy luật hoạt động của não và tâm lí

Giải quyết vấn đề định khu tâm lí trong não cho ta thấy cơ sở vật chất - não của tâm lí. Tùy theo trung khu nào của não hoạt động mà chúng ta có hiện tượng tâm lí này hay hiện tượng tâm lí kia. Nhưng não, hoạt động sinh lí thần kinh và hoạt động tâm lí không đồng nhất với nhau và cũng không song song tồn tại với nhau. Điều đặc biệt quan trọng bây giờ là xem xét một số quy luật cơ bản của hoạt động thần kinh để hiểu rõ cơ chất thần kinh của tâm lí. Đó là những quy luật sau :

a) *Quy luật hệ thống định hình.* Khi muốn phản ánh sự vật một cách trọn vẹn, hoặc phản ánh các sự vật, hiện tượng liên quan với nhau hay một hoàn cảnh phức tạp thì các vùng trong não phải phối hợp với nhau, tập hợp các kích thích thành nhóm, thành bộ, tập hợp các mối liên hệ thần kinh tạm thời thành hệ thống chức năng (đã trình bày ở trên). Trừ bản năng và một vài cảm giác giản đơn, tất cả các hiện tượng tâm lí, như tính nhạy cảm trong tri giác nói riêng, tri giác sự vật, hiện tượng, hoàn cảnh nói chung, tư duy, v.v. đều có cơ sở vật chất là các vùng trong não. Các trung khu của các phản xạ có điều kiện tập hợp thành hệ thống. Các hệ thống chức năng là cơ sở sinh lí của các hiện tượng tâm lí tương ứng.

Một dạng biểu hiện rất quan trọng của quy luật hệ thống là *hoạt động định hình*. Đó là các hoạt động phản xạ có điều kiện kế tiếp nhau theo một thứ tự nhất định. Một khi có một hoạt động định hình trong não, thì một phản xạ này xảy ra, kéo theo các phản xạ khác cũng xảy ra. Đây chính là cơ sở sinh lí thần kinh của thói quen, xúc cảm, tình cảm, v.v..

b) *Quy luật lan tỏa và tập trung.* Hưng phấn và ức chế là hai trạng thái phổ biến của hệ thần kinh. Khi một điểm (hay trung khu) hưng phấn hay ức chế thì thường thường lúc đầu

chúng được truyền sang các điểm (hay trung khu) khác. Đó là hiện tượng hưng phấn và ức chế lan tỏa. Sau đó trong những điều kiện bình thường chúng tập trung vào một nơi nhất định. Hai quá trình lan tỏa và tập trung xảy ra kế tiếp nhau, trong một trung khu thần kinh. Xét toàn thể bộ não, thì hai quá trình này có thể đan chéo nhau : trung khu này ức chế, trung khu kia hưng phấn. Nhờ *lan tỏa hưng phấn* mà hình thành được các đường liên hệ thần kinh tạm thời, các phản xạ có điều kiện và các hệ thống chức năng. Đó là cơ sở thần kinh của các hiện tượng tâm lí tương ứng, mà ta đã nói ở trên. Nhờ *tập trung hưng phấn*, mà có phản xạ lựa chọn, phản xạ định hướng, v.v.. Đó là cơ sở sinh lí thần kinh của chú ý, hoạt động định hướng, điều khiển hành vi, v.v.. Quá trình *lan tỏa ức chế* là cơ sở sinh lí thần kinh của trạng thái thôi miên và ngủ. Ngược lại, quá trình ức chế từ lan tỏa đến tập trung hỗ trợ cho quá trình hưng phấn lan tỏa tạo nên cơ sở sinh lí thần kinh của trạng thái tỉnh, bảo đảm tương lực cho các trung khu thần kinh có thể hoạt động được.

c) *Quy luật cảm ứng qua lại*. Hai quá trình thần kinh cơ bản (hưng phấn và ức chế) có ảnh hưởng qua lại với nhau, quy luật này có các dạng biểu hiện như sau : cảm ứng qua lại đồng thời (cảm ứng qua lại giữa nhiều trung khu) ; cảm ứng qua lại tiếp diễn (cảm ứng qua lại trong một trung khu) ; cảm ứng dương tính và cảm ứng âm tính.

Cảm ứng qua lại đồng thời (giữa nhiều trung khu) là hưng phấn ở điểm này gây ra ức chế ở điểm kia hay ngược lại. Ví dụ, khi ta tập trung nhìn một bức tranh mà không nghe thấy tiếng ồn ào xung quanh.

Cảm ứng qua lại tiếp diễn (trong một trung khu) là trường hợp ở trong một điểm có hưng phấn chuyển sang ức chế ở chính điểm ấy, hay ngược lại. Ví dụ, học sinh ngồi liền vài tiết học trong lớp, các trung khu vận động ít nhiều giảm bớt hoạt động, đến khi ra sân chơi các em thích chạy nhảy vui đùa. Hoặc khi các em bị quả mắng quá đáng, cảm đoán vô lí (ở

chương sau sẽ nói tới) các em dễ phát khùng, có phản ứng thô bạo, nhiều khi thái quá.

Cảm ứng dương tính là hiện tượng hưng phấn làm cho ức chế sâu hơn, hay ngược lại, ức chế làm hưng phấn mạnh hơn. Nín thở hay nghiêng đầu để lắng nghe cho rõ là một ví dụ về hiện tượng cảm ứng dương tính này.

Ngược lại, hưng phấn gây ra ức chế, ức chế làm giảm hưng phấn. Hưng phấn làm giảm ức chế - là các trường hợp *cảm ứng âm tính*. Ví dụ, khi bức bối quá độ, ta có thể lú lẫm lại không nói được hay nổi buồn làm ta uể oải, chân tay rã rời, v.v...

d) *Quy luật phụ thuộc vào cường độ kích thích*. Trong trạng thái tỉnh, khỏe mạnh bình thường của vỏ não, *độ lớn* (biên độ, trường độ) của *phản ứng tỉ lệ thuận với cường độ của kích thích* : Kích thích mạnh phản ứng lớn và ngược lại. Đây là nói chung với các hệ thần kinh của động vật và người. Tuy nhiên, các phản ứng phụ thuộc vào cường độ kích thích một cách rất tương đối. Ví dụ, hai âm thanh với các chỉ số vật lý như nhau, có thể tạo ra hai phản ứng khác nhau tùy thuộc vào âm thanh nào có ý nghĩa hơn đối với cuộc sống của con người. Tính tương đối nói ở đây càng nổi bật trong các trường hợp có kích thích ngôn ngữ. Vì vậy, có khi cần gõ mạnh vào bảng học sinh mới chú ý nhìn lên bảng. Nhưng nhiều khi lại chỉ cần nói một câu rất nhẹ nhàng để các em lắng nghe lời thầy.

Riêng trong trường hợp vỏ não và não bộ nói chung chuyển từ trạng thái hưng phấn sang ức chế (ví dụ, từ thức sang ngủ), quy luật phản xạ phụ thuộc vào cường độ kích thích có các biểu hiện khác, tùy theo não ở pha ức chế nào :

- Trong pha "ngang bằng", các kích thích có cường độ khác nhau đều gây ra phản ứng bằng nhau.

- Trong pha "trái ngược", kích thích mạnh tạo ra phản ứng yếu, và ngược lại.

- Kích thích trong trạng thái bình thường không gây ra phản ứng, thì trong pha "cực kì trái ngược" lại gây ra phản ứng, và ngược lại.

5. Hệ thống tín hiệu thứ hai và tâm lí

Học thuyết về hai hệ thống tín hiệu là một bộ phận rất quan trọng trong học thuyết về hoạt động thần kinh cấp cao. Ở động vật có *hệ thống tín hiệu thứ nhất* là hệ thống bao gồm những tín hiệu do các sự vật, hiện tượng khách quan và các thuộc tính của chúng tạo ra cùng các hình ảnh do các tín hiệu đó tác động vào não gây ra. Hệ thống tín hiệu này là cơ sở sinh lí của hoạt động cảm tính, trực quan và tư duy cụ thể (có khi có cả xúc cảm) ở người và động vật.

Hệ thống tín hiệu thứ hai chỉ có ở người (một vài động vật cao đẳng, như khỉ và vượn người có mầm mống của hệ thống tín hiệu này). Đó là hệ thống tín hiệu về tín hiệu thứ nhất, tín hiệu của tín hiệu. Những tín hiệu này do tiếng nói và chữ viết (ngôn ngữ) tạo ra. Tiếng nói và chữ viết là những kích thích có tác dụng khác hẳn với các loại kích thích khác. Khi tác động vào não, chúng tạo ra hình ảnh về vị trí sự vật, hiện tượng và thuộc tính của sự vật và hiện tượng, về quan hệ giữa các sự vật, hiện tượng, thuộc tính. Ngoài ra chúng còn có thể tạo nên trong não những hình ảnh về bản chất của sự vật, hiện tượng, ... Hai hệ thống tín hiệu có quan hệ qua lại rất chặt chẽ với nhau. Hệ thống tín hiệu thứ hai là cơ sở sinh lí của tư duy ngôn ngữ, tư duy trừu tượng, ý thức, tình cảm.

II - CÁI TỰ NHIÊN VÀ CÁI XÃ HỘI TRONG TÂM LÍ NGƯỜI

Con người là sản phẩm cao nhất của sự tiến hóa sinh vật. Theo những cứ liệu của cổ nhân chủng học, quá trình chuyển biến từ động vật thành người diễn ra như sau :

Đó là một quá trình lâu dài, trải qua một loạt giai đoạn :

Giai đoạn thứ nhất - giai đoạn chuẩn bị về mặt sinh vật của con người. Nó bắt đầu từ cuối kỉ đệ tam cho tới đầu kỉ đệ tứ vào khoảng 10 - 4 triệu năm trước đây. Những đại biểu của thời kì này là *ôxtralôpitec* (*Australopithecques*) - những động vật sống thành bầy đàn, có dáng đi thẳng lưng, biết sử dụng những công cụ thô sơ, chưa được chế tác như cành cây, xương thú và có lẽ đã có những phương tiện giao tiếp đơn giản nhất. Ở giai đoạn này, các quy luật sinh vật thống trị vô hạn độ.

Giai đoạn thứ hai gồm một loạt thời kì lớn và có thể gọi là giai đoạn quá độ chuyển sang người... Nó kéo dài từ lúc xuất hiện *pitêcantrôp* (*Pithecanthropes*) đến thời kì người *nêanđectan* (*Néanderthales*) mà theo một số nhà cổ nhân chủng học (Giôn Nape, Philip, Tôbaia) cách chúng ta khoảng 700 - 800.000 năm. Đặc điểm của giai đoạn này là có sự chế tạo công cụ lao động và những hình thức lao động đầu tiên và những hình thức xã hội phôi thai. Sự hình thành con người vẫn chịu sự chi phối của các quy luật sinh vật. Và cũng như trong giai đoạn trước, trong cơ thể người vẫn còn diễn ra những biến đổi về mặt giải phẫu, và những biến đổi này được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác bằng con đường di truyền. Nhưng trong giai đoạn này đã xuất hiện một yếu tố mới trong sự phát triển: những biến đổi của não, của các giác quan, tay và các cơ quan ngôn ngữ... dưới ảnh hưởng của sự phát triển lao động và của sự giao lưu ngôn ngữ trong lao động. Sự phát triển sinh vật diễn ra dưới ảnh hưởng của sự phát triển sản xuất.

Giai đoạn thứ ba - giai đoạn xuất hiện con người hiện đại - *Homo sapiens*. Những đại diện đầu tiên của dạng người hiện đại sống cách đây 10 - 4 vạn năm. Ở giai đoạn này sự phát triển về mặt sinh vật của con người đã kết thúc. Sự phát triển của con người không còn được củng cố trong những biến đổi về mặt giải phẫu, hình thái và không được truyền lại cho các thế hệ sau bằng con đường di truyền sinh vật nữa. Bây giờ những quy luật xã hội - lịch sử là những quy luật duy nhất chi phối sự phát triển của con người. Những thành tựu phát triển của con người được củng cố trong những hiện tượng bên

ngoài, trong những hiện tượng của nền văn hóa vật chất và tinh thần. Hình thức đặc biệt này sở dĩ có được là do hoạt động của con người là hoạt động có ý thức, có sản phẩm. Đó là hoạt động lao động.

Sản phẩm lao động của con người là nơi kết tinh những năng lực người. Mỗi thế hệ bắt đầu cuộc sống của mình trong thế giới các sự vật và hiện tượng do các thế hệ trước tạo ra. Trong khi tham gia lao động sản xuất và các hình thức hoạt động khác, con người cũng lĩnh hội kho tàng của thế giới này và do đó cũng phát triển được những năng lực riêng biệt của con người trong bản thân mình.

Mỗi đứa trẻ sinh ra đã là con người "tiềm tàng", phải "học" trở thành người. Những gì tự nhiên phú cho con người khi mới ra đời chỉ là những điều kiện cần nhưng chưa đủ. Điều kiện tiên quyết để trở thành người là phải sống và hoạt động theo kiểu người trong cộng đồng người. Những em bé do những điều kiện rủi ro nào đó được chó sói nuôi (như ở Ấn Độ), được khỉ hay lợn nuôi (như ở Braxin, Uganda, Trung Quốc) khi được tìm thấy đều trở thành chó sói, thành khỉ, thành lợn. Rất khó hay hầu như không thể thay đổi được những bản tính động vật đã được củng cố vững chắc trong con người các em này mặc dù chúng vẫn có hình hài giống người.

Quá trình trở thành người hay quá trình *lĩnh hội* bao giờ cũng là một quá trình *tích cực*. Đặc điểm cơ bản của quá trình lĩnh hội là nó tạo ra ở con người những năng lực mới, những chức năng tâm lí mới. Quá trình "học" của động vật là quá trình *thích nghi* cá thể hành vi loài đối với điều kiện tồn tại bên ngoài, quá trình lĩnh hội là quá trình *tái tạo* những thuộc tính, những năng lực của loài người thành những thuộc tính, những năng lực của mỗi cá thể người.

Quá trình lĩnh hội thực hiện được là nhờ những cơ quan sinh lí của não. Những cơ quan này cũng hoạt động giống như những cơ quan hình thái cố định thông thường (các giác quan

và các trung khu tương ứng trên vỏ não) nhưng chúng là những cơ cấu mới (những hệ thống chức năng cơ động), xuất hiện trong tiến trình phát triển cá thể. Chúng là cái nền vật chất của những thuộc tính, những năng lực chuyên biệt mà mỗi cá thể người tự tạo được cho bản thân mình trong quá trình lĩnh hội những thành tựu của nền văn hóa loài người. Vì vậy, *con người trước hết và chủ yếu là sản phẩm của sự phát triển xã hội - lịch sử.*

Tóm lại, trong quá trình phát sinh loài người, có sự chi phối của các nhân tố sinh học (biến dị, di truyền, chọn lọc tự nhiên) và các nhân tố xã hội (lao động, tiếng nói, ý thức). Các nhân tố sinh học đóng vai trò chủ yếu trong giai đoạn đầu, sau đó ở giai đoạn hai chúng vẫn phát huy tác dụng nhưng lui xuống hàng thứ yếu. Từ giai đoạn hai trở đi, vai trò chính yếu thuộc về các nhân tố xã hội, trong đó nhân tố lao động là cơ bản. Các nhân tố đó đã ảnh hưởng đến nhiều đặc điểm trên cơ thể người. Các quy luật sinh học đặc trưng cho động vật có vú vẫn phát huy đầy đủ tác dụng đối với cơ thể người, nhưng xã hội loài người phát triển dưới tác dụng chủ đạo của các quy luật xã hội. Con người thích nghi với môi trường không phải bằng cách biến đổi hình thái, sinh lý cơ thể mà bằng lao động sản xuất, cải tạo môi trường. Quy luật cơ bản chi phối sự phát triển của xã hội loài người là quy luật quan hệ sản xuất phải phù hợp với lực lượng sản xuất, chứ không phải là quy luật chọn lọc tự nhiên.

Về mặt sinh học, loài người không biến đổi thành một loài mới nhưng xã hội loài người thì phát triển không ngừng. Nhờ sự phát triển mạnh mẽ của khoa học - kĩ thuật, của lực lượng sản xuất, loài người có khả năng thích nghi với những điều kiện sinh thái rất đa dạng và không còn phụ thuộc vào hoàn cảnh tự nhiên. Trong phạm vi loài, đã, đang và sẽ diễn ra những quá trình tiến hóa nhỏ, nhưng không có khả năng xảy ra quá trình tiến hóa lớn - quá trình xuất hiện loài mới.

Tóm lại, hoạt động tâm lý người vận hành chủ yếu theo cơ chế di sản có liên quan và dựa một phần vào cơ chế di truyền sinh học. Kinh nghiệm, tri thức, thành tựu văn hóa nói chung của loài người không ghi thẳng vào não người mà truyền thụ từ thế hệ này qua thế hệ khác, qua các công cụ, tác phẩm, lối sống v.v.. Chỉ có sống và hoạt động trong xã hội, có quan hệ người - người, có giáo dục (dưới các dạng khác nhau) thì từng người qua bộ não của mình mới thực hiện được chức năng phản ánh tâm lý. Hoạt động tâm lý có cơ sở vật chất (não thần kinh) và nội dung xã hội. C.Mác nói, trong tính hiện thực, bản chất con người là tổng hòa của các quan hệ xã hội. Các quan hệ xã hội mà người nào tham gia vào chính là cơ sở xã hội của tâm lý người ấy. "Trong tính hiện thực" có nghĩa là con người có hoạt động (vui chơi, học tập, lao động...), có quan hệ (giao lưu) với người xung quanh, có thái độ với lao động và sản phẩm của hoạt động, với người khác, với chính bản thân mình, v.v.. Con người và hoạt động của con người, trong đó có tâm lý người, chịu sự tác động của quy luật tự nhiên, quy luật sinh vật, quy luật xã hội. Trong quy luật xã hội giáo dục giữ vai trò quan trọng nhất⁽¹⁾. Trong hoạt động và tâm lý người các quy luật xã hội giữ vai trò chủ đạo.

III - HOẠT ĐỘNG VÀ GIAO LƯU

Tâm lý con người hình thành và phát triển chủ yếu theo các quy luật lịch sử - xã hội. Cuộc sống con người là hoạt động và giao lưu. Tâm lý người với đỉnh cao là ý thức được hình thành và phát triển bằng hoạt động và giao lưu. Cùng với tâm lý, ý thức, hoạt động và giao lưu là các khái niệm cơ bản nhất của tâm lý học.

(1) Xem thêm : *Phương pháp tiếp cận lịch sử trong việc nghiên cứu tâm lý người* của A.N.Lêônchiep, in trong *Tâm lý học Liên Xô*. Phạm Minh Hạc tuyển chọn và chủ biên. Nxb. Tiến bộ, M., 1977.

1. Khái niệm hoạt động

a) Định nghĩa

Hoạt động là phương thức tồn tại của con người : hoạt động cho xã hội, tập thể, gia đình và bản thân ; hoạt động vui chơi, hoạt động học tập, hoạt động lao động, hoạt động nghỉ ngơi, v.v.. Bằng hoạt động và trong các hoạt động này mà mỗi cá thể hình thành và phát triển năng lực, tính tình, đạo đức của mình. Nói cách khác bằng hoạt động và trong hoạt động mỗi cá thể người tự sinh thành ra mình, tự tạo ra nhân cách của mình.

Hoạt động là quá trình con người thực hiện các quan hệ giữa mình và thế giới bên ngoài - thế giới tự nhiên và thế giới xã hội, giữa mình và người khác, giữa mình với bản thân. Trong quá trình đó, con người bộc lộ tâm lí (năng lực, ý chí, mong muốn, tính nết, v.v..) ra bên ngoài. Trong lao động thì đó là quá trình chuyển năng lực người thành sản phẩm lao động ; trong giao lưu - thành mối quan hệ v.v.. Diễn ra song song với quá trình này là quá trình con người chuyển đổi tượng hoạt động của mình - sản phẩm lao động, quan hệ với người khác - vào thế giới nội tâm, tạo nên tâm lí, nhân cách của bản thân. Các nhà tâm lí học gọi quá trình thứ nhất là quá trình *đối tượng hóa chủ thể* và quá trình thứ hai là quá trình *chủ thể hóa đối tượng*. Có thể nói rằng, trong quan hệ giữa mình và thế giới bên ngoài, con người vừa thay đổi thế giới bên ngoài vừa thay đổi bản thân ; con người vừa tạo ra sản phẩm lao động, vừa tạo ra nhân cách bản thân.

b) Những đặc điểm của hoạt động

- Hoạt động bao giờ cũng là hoạt động có đối tượng : hoạt động luôn luôn nhằm tác động vào cái gì đấy, để thay đổi nó, hoặc để tiếp nhận nó chuyển vào đầu óc mình.

- Hoạt động bao giờ cũng có chủ thể. Người lao động là chủ thể của hoạt động lao động. Thầy giáo và học sinh là chủ thể của hoạt động dạy - học. Chủ thể hoạt động có thể là một hoặc nhiều người.

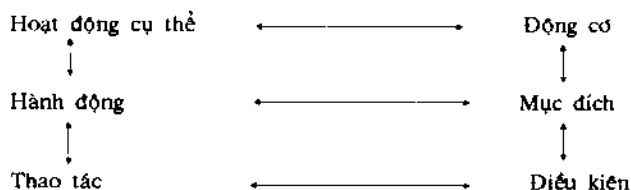
- Hoạt động bao giờ cũng có tính mục đích là tạo ra sản phẩm có liên quan trực tiếp hay gián tiếp với việc thỏa mãn nhu cầu của con người và xã hội. Tính mục đích (nói cách khác, tính lợi ích) là quy luật điều khiển mọi hoạt động.

c) *Cấu trúc của hoạt động.* Như vừa nói, hoạt động nhằm tạo ra sản phẩm để thỏa mãn nhu cầu (trực tiếp hay gián tiếp). Ta nói hoạt động được thúc đẩy bởi một động cơ nhất định. Động cơ là cái quan trọng nhất trong tâm lí con người. Có động cơ xa và động cơ gần. Động cơ xa là mục đích chung của hoạt động. Động cơ gần (động cơ trực tiếp) là mục đích bộ phận. Mục đích bộ phận là mục đích của từng hành động. *Hành động* là bộ phận hợp thành của hoạt động. Mỗi hoạt động có thể gồm một hay nhiều hành động tạo nên. Ngược lại, một hành động có thể tham gia một hay nhiều hoạt động khác nhau.

Hành động nhằm giải quyết một nhiệm vụ cụ thể trong điều kiện cụ thể. Tùy mục đích và điều kiện cụ thể nơi diễn ra hành động mà xác định cách thức cụ thể giải quyết nhiệm vụ. Cách thức này chính là các *thao tác* tạo nên hành động. Mục đích hành động thực hiện được là nhờ thực hiện thao tác. Ngược lại, các thao tác được quyết định bởi công cụ, điều kiện bên ngoài.

Tóm lại, cuộc sống con người là một dòng các hoạt động. Dòng hoạt động bao gồm các hoạt động riêng rẽ theo các động cơ tương ứng. Hoạt động được hợp thành bởi các hành động theo một mục đích nhất định. Hành động do các thao tác hợp thành tùy thuộc các điều kiện cụ thể. Đó là cấu trúc đại thể hay còn gọi là cấu trúc vĩ mô của hoạt động ở con người, có thể biểu diễn theo sơ đồ sau :

Dòng các hoạt động



Cần đặc biệt chú ý tới các mối quan hệ qua lại ($\leftrightarrow$) giữa các thành tố trong cấu trúc hoạt động. Sáu thành tố cùng với các mối quan hệ giữa chúng tạo thành cấu trúc đại thể của hoạt động. Hoạt động là sự vận động của từng người, các thành tố và quan hệ giữa chúng là sản phẩm nảy sinh chính trong sự vận động của hoạt động.

2. Khái niệm giao lưu

a) *Định nghĩa.* Nhân tố con người tham gia vào mọi lĩnh vực sinh hoạt xã hội. Các quan hệ người - người là một thành phần không thể thiếu được. Ngay cả khi lao động một mình, mặt đối mặt với đối tượng lao động hay ngồi một mình nghiên cứu tài liệu, làm thí nghiệm trong phòng thí nghiệm, con người cũng tham gia vào các quan hệ xã hội. Quá trình tham gia các quan hệ xã hội đó gọi là *giao lưu*. Như vậy, giao lưu nảy sinh trong hoạt động và không thể có hoạt động nào không có giao lưu. Các quan hệ giao lưu luôn luôn vận động trong hoạt động, được con người và nhóm người, tập thể người và xã hội nói chung, thực hiện bằng các thao tác cụ thể khác nhau và nhằm một mục đích nhất định, thỏa mãn một nhu cầu nhất định, tức là được thúc đẩy bởi một động cơ nhất định. Như vậy là, giao lưu là điều kiện để thực hiện các hoạt động lao động, học tập, vui chơi... của con người. Nhưng xét về cấu trúc tâm lí, giao lưu cũng là một hoạt động.

Tóm lại, *giao lưu là hoạt động xác lập và vận hành các quan hệ người - người để hiện thực hóa các quan hệ xã hội giữa con người với nhau.*

Nhiều khoa học như xã hội học, tâm lí học xã hội, ngôn ngữ học, lí thuyết thông tin, v.v. nghiên cứu giao lưu.

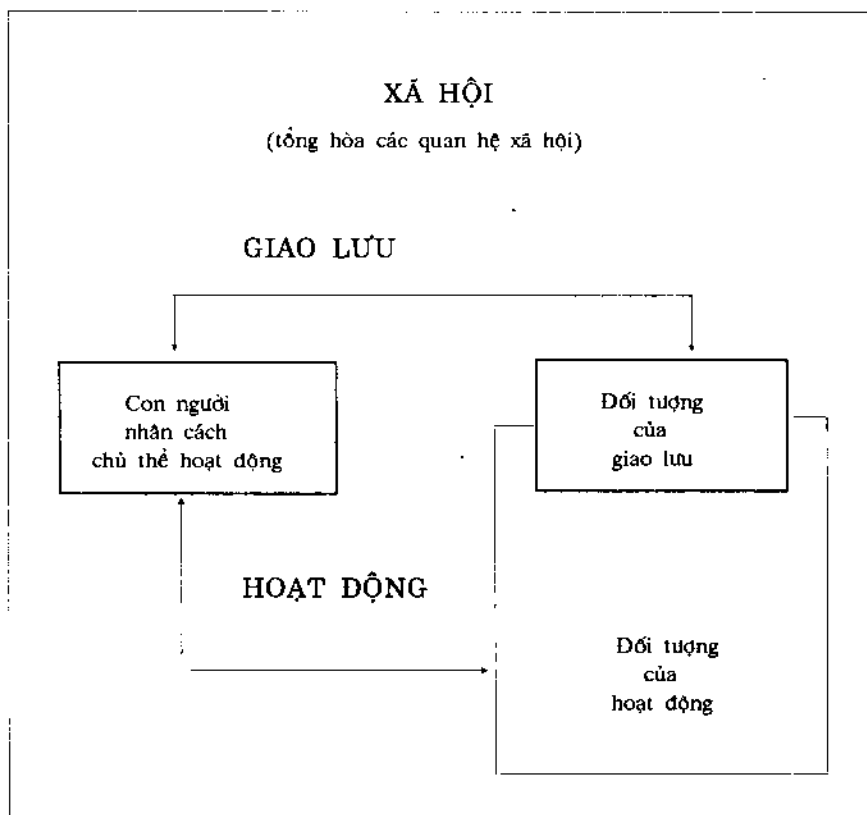
b) *Chức năng của giao lưu.* Tâm lí học nghiên cứu cấu trúc tâm lí của giao lưu như là một hoạt động tâm lí. Ở đây, tâm lí học đặc biệt quan tâm đến chức năng của giao lưu. Có thể chia các chức năng của giao lưu thành hai nhóm : thứ nhất, chức năng thuần túy xã hội và thứ hai chức năng tâm lí xã

hội. Các chức năng thứ nhất là các chức năng giao lưu phục vụ các nhu cầu chung của xã hội hay của một nhóm người. Ví dụ, người ta "hò dô" khi lao động. Ở đây giao lưu thực hiện chức năng thông tin, tổ chức, điều khiển, động viên, phối hợp hành động. Còn các chức năng thứ hai là các chức năng giao lưu phục vụ các nhu cầu của từng thành viên của xã hội, thực hiện nhu cầu có quan hệ giữa bản thân với người khác. Đối với con người, trạng thái cô đơn, cô độc, cô lập... là một trong những trạng thái đáng sợ nhất. Sự mất mối quan hệ này ta gọi là "đứt mạch". Vì vậy, chức năng tâm lý - xã hội còn gọi là chức năng nối mạch (tiếp xúc) với người khác, với nhóm, với tập thể, với xã hội. Trong các quan hệ này, quan hệ nhóm giữ một vai trò đặc biệt, loại quan hệ khá phổ biến trong chúng ta, nhất là ở học sinh cuối PTTH và PTTH. Trong các quan hệ nhóm (dù là nhóm chính quy, nhóm không chính quy, nhóm quy chiếu, tham chiếu), người ta tìm sự thông cảm, đồng cảm, gần bó, ... Chức năng này được gọi là chức năng *đồng nhất*. Trong trường hợp ngược lại - ta có chức năng *đối lập*.

c) *Vai trò của giao lưu trong sự hình thành và sự phát triển tâm lý.* Chính nhờ có giao lưu, giữa các thế hệ (của quá khứ và hiện tại, lịch sử và đương thời...) giữa nhóm này và nhóm kia, cũng như nhờ hoạt động, vui chơi, lao động, học tập, nghỉ ngơi... mà tâm lý người được nảy sinh và phát triển. Cùng với hoạt động, giao lưu là điều kiện tất yếu của sự hình thành và phát triển tâm lý người.

Hoạt động giao lưu là hoạt động chủ đạo đối với trẻ sơ sinh, cũng như đối với tuổi thiếu niên (học sinh PTTH). Ở lứa tuổi thiếu niên, giao lưu giữ một vai trò quan trọng đặc biệt đối với hình thành và phát triển tâm lý, nhân cách.

Có thể sơ đồ hóa kết luận đó như sau :



CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Cơ sở tự nhiên của tâm lí người là gì ?
2. Quan hệ giữa não và tâm lí.
3. Cơ sở xã hội của tâm lí người là gì ?

Chương III

NHÂN CÁCH VÀ CÁC GIAI ĐOẠN HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH

I – KHÁI NIỆM NHÂN CÁCH

Mục đích của giáo dục xét đến cùng là đào tạo con người theo một mẫu (hay mô hình) nhân cách nhất định, đáp ứng tốt nhất những yêu cầu của xã hội ; công việc giáo dục thực chất là công việc xây dựng, phát triển và hoàn thiện nhân cách học sinh. Vì thế người giáo viên cần hiểu rõ và biết cách tìm hiểu nhân cách của các em. Hơn nữa, nhân cách còn là vấn đề trung tâm của khoa học tâm lí và một "mắt xích" quan trọng trong nhiều khoa học xã hội hơn nữa, vì thế nắm vững vấn đề nhân cách cũng giúp ta hiểu rõ hơn các vấn đề xã hội - lịch sử.

1. Định nghĩa nhân cách

Trước hết cần phân biệt khái niệm "nhân cách" với các khái niệm "con người" (nghĩa rộng) "cá nhân" và "cá tính". Từ "con người" (nghĩa rộng) dùng để nói một đại biểu của một giống loài khác hẳn với loài động vật, có lao động, có ngôn ngữ, sống thành xã hội...

Từ "cá nhân" dùng để chỉ một cá thể riêng lẻ của loài người, có ý đối vị với nhóm, cộng đồng, xã hội, tập thể, ... Như vậy, trong khái niệm "cá nhân" bao hàm cả mặt sinh lí và mặt tâm lí, xã hội.

Còn khi dùng khái niệm "cá tính" là ta muốn chỉ cái đơn nhất, có một không hai, không lặp lại trong tâm lí (hoặc sinh lí) của cá thể người (cá nhân).

Không trùng với 3 khái niệm trên, khái niệm "nhân cách" giống với chữ "người" trong câu :

"Con ơi muốn nên thân người

Lắng tai nghe lấy những lời mẹ cha"

dùng để chỉ tính chất xã hội của một cá nhân. C.Mác nói : "Bản chất của "con người đặc thù" không phải là bộ râu của nó, không phải là máu của nó, không phải là bản chất thể xác trừu tượng của nó, mà là *phẩm chất xã hội* của nó"⁽¹⁾.

Nhân cách là bộ mặt tâm lí riêng của từng người.

Có nhiều cách hiểu khác nhau về nhân cách.

Các học thuyết coi bản chất của nhân cách là nằm trong mâu thuẫn giữa các bản năng sống và chết (Freud), là ở đặc điểm hình thể (Krestchmer), góc mặt (C.Lombroso), thể tạng (Sheldon), có nhà khoa học coi cơ sở của nhân cách là các kiểu hoạt động thần kinh cấp cao của người... Đây là cách hiểu sinh vật hóa nhân cách.

Một loại quan điểm khác lại muốn xã hội hóa nhân cách, tức là lấy sự xem xét các quan hệ xã hội (gia đình, họ hàng, bè bạn, trường học, cơ quan, công tác...) để thay thế một cách đơn giản, máy móc các thuộc tính tâm lí của cá nhân đó.

Có quan điểm lại căn bản đồng nhất nhân cách với khái niệm "con người" nghĩa rộng, như là một loài sinh vật đặc biệt (có lao động, sống thành xã hội, có ngôn ngữ...). Loại quan điểm này xác định khái niệm nhân cách quá rộng, chỉ chú ý đến cái chung mà bỏ qua cái riêng và cái đơn chất của nó. Ngược lại, một số quan điểm khác lại chỉ chú ý nhấn mạnh tính đơn nhất, có một không hai, của nhân cách về mặt tâm lí (Piaget, Fraisse, Allport v. v..), hoặc cả về mặt giải phẫu sinh

(1) C.Mác. *Góp phần phê phán triết học pháp quyền của Hegel*. St, Hà Nội, 1977, tr.86.

lí, thể chất nói chung (Warren, Drever). Định nghĩa trước đây thường gặp trong tâm lí học nước ta, coi nhân cách là "một con người cụ thể sống trong một hoàn cảnh xã hội, lịch sử cụ thể, có những đặc điểm không giống ai khác" cũng thuộc loại này.

Ngược với các cách hiểu trên, có thiên hướng lại chỉ thấy bản chất của nhân cách trong phạm vi các hiện tượng tâm lí đơn thuần. Nếu các quan niệm trên đem quy rút tâm lí về cái sinh vật, cái xã hội, thì ở đây lại quy rút về cái tâm lí. Nhưng dù khác nhau đến đâu, các quan điểm thuộc thiên hướng này chỉ giới hạn cơ sở vật chất của nhân cách trong cơ thể của người ấy. Đó là thứ chủ nghĩa duy vật y học, một biến tướng của chủ nghĩa duy vật siêu hình trong xã hội tư sản hiện đại.

Xuất phát từ tư tưởng cho rằng : "Qua những người khác mà chúng trở thành chính bản thân mình" và "đối với bản thân, nhân cách đã trở thành cái mà nó có trong bản thân nhờ thông qua cái mà nó biểu lộ ra những người khác. Đó cũng là quá trình hình thành nhân cách"⁽¹⁾, tức là qua những tư tưởng về sự "nhập tâm của nhân cách", gần đây một số nhà tâm lí học, triết học xô viết đã đi đến những quan điểm mới về nhân cách. Chẳng hạn "không gian tồn tại của nhân cách không phải là cơ thể của cá thể" mà bao hàm toàn bộ không gian chứa đựng những quan hệ xã hội của cá nhân đó. V.V. Davudốp quan niệm : "có lẽ, ý nghĩa của đời người chính là ở chỗ cái chết xảy đến chỉ như một kết cục đáng buồn của sự phát triển của cơ thể, còn nhân cách - đã thể hiện vào các kết quả hoạt động của nó thì có thể sống nhiều năm và đôi khi sống vĩnh viễn. Và ở đây chẳng có chút gì là thần bí cả"⁽²⁾.

(1) L.X. Vugôtski. *Tuyển tập các công trình nghiên cứu tâm lí học*. (tiếng Nga), M., 1960, tr.196.

(2) *Nhân cách bắt đầu từ cái gì ?* (Sưu tập của nhiều tác giả) tiếng Nga. Politizdat, 1979, tr.199, 196, 139.

Từ những điều trình bày ở trên, ta có thể định nghĩa khái niệm nhân cách như sau :

Nhân cách là tổ hợp những thuộc tính tâm lí của một cá nhân, biểu hiện ở bản sắc và giá trị xã hội của người ấy.

Nói thuộc tính tâm lí là nói những hiện tượng tâm lí tương đối ổn định - kể cả phần sống động và phần tiềm tàng (tâm tính, nết, thói...) - có tính chất quy luật chứ không phải xuất hiện một cách ngẫu nhiên.

Dùng chữ "tổ hợp" có nghĩa là những thuộc tính tâm lí hợp thành nhân cách có quan hệ chặt chẽ với nhau, tác động lẫn nhau, làm thành một hệ thống, một cấu trúc nhất định. Cùng một thuộc tính đó, nằm trong cấu trúc khác cũng thành khác đi. Ví dụ, thuộc tính "táo bạo" nếu đi kèm với những phẩm chất đạo đức tốt sẽ đưa tới hành động của một nhân cách tích cực vì lợi ích xã hội ; trái lại, "táo bạo" đi kèm với tính ích kỉ, tàn nhẫn sẽ làm thành một nhân cách xấu gây những hậu quả tiêu cực không lường được.

Nói "bản sắc" là muốn nói trong số những thuộc tính đó, trong hệ thống đó có cái chung từ xã hội, dân tộc, giai cấp, tập thể, gia đình, ... vào con người nhưng những cái chung này (gọi tắt là kinh nghiệm xã hội - lịch sử) đã trở thành cái riêng và cái đơn nhất (thành kinh nghiệm của từng người), có đặc điểm về nội dung và cả về hình thức, không giống với các tổ hợp khác của bất cứ một ai khác.

Dùng chữ "giá trị xã hội" là muốn nói những thuộc tính đó thể hiện ra ở những việc làm, những cách ứng xử, hành vi, hành động, hoạt động phổ biến của người ấy và được xã hội đánh giá.

Như vậy, những thuộc tính tâm lí tạo thành nhân cách phải biểu hiện ra trên 3 cấp độ : cấp độ bên trong cá nhân, cấp độ biểu hiện ra hoạt động và các kết quả của nó, và cấp độ sự hình dung hoặc sự đánh giá của người khác về cá nhân đó. Trong tâm lí học vẫn gọi cấp độ bên trong cá nhân và cấp độ biểu hiện ra hoạt động là *bộ mặt tâm lí của cá nhân*.

Vậy là nhân cách của một cá nhân không sinh ra cùng một lúc khi cá nhân ấy ra đời mà phải được thành hình dần dần ("nên thân người") bằng hoạt động và giao lưu của từng người trong suốt cuộc đời ấu thơ và niên thiếu của một người (từ 2 - 3 tuổi đến 16 - 17 tuổi), và nhiều khi suốt cả đời ; nhân cách cũng không mất đi cùng một lúc với cái chết sinh học của người ấy.

2. Cấu trúc của nhân cách

Có nhiều cách khác nhau để phân tích các mặt của nhân cách. Một trong các cách đó là chia nhân cách thành xu hướng, tính cách, năng lực, khí chất. Cách khác lại chia thành nhận thức, rung cảm, ý chí, hoặc : đức, trí, thể, mĩ, có khi nói đơn giản nhân cách bao gồm đức và tài. Một kiểu cấu trúc nhân cách mà ta thấy ở nhiều sách giáo khoa tâm lí học là coi nhân cách bao gồm xu hướng, tính cách, năng lực, khí chất. Kiểu nhân cách này vốn xuất phát từ ý của Ăngghen ví mỗi nhân cách trong lịch sử với một vectơ lực. Để xác định một vectơ lực, ta phải biết phương, chiều, cường độ, tính chất của nó. Cũng như thế, muốn xác định một nhân cách ta phải biết xu hướng, năng lực, tính cách, khí chất, của nó.

Xu hướng nói lên phương hướng, chiều phát triển của con người, xác định người đó "đi" theo hướng nào, từ đâu... Xu hướng (tâm lí) bao gồm : nhu cầu, hứng thú, khuynh hướng (tiếng Việt quen gộp khuynh hướng và hứng thú vào một khái niệm - thú : "thú" đá bóng, "thú" đọc sách, "thú" xem phim...) và biểu hiện tổng hợp nhất, sâu sắc nhất của xu hướng là niềm tin, thế giới quan và lí tưởng của nhân cách.

Năng lực, (cũng tương tự như cường độ của vectơ), nói lên người đó có thể làm gì, làm đến mức nào, làm với chất lượng ra sao. Thông thường người ta còn gọi là khả năng hay "tài".

Tính cách và *khí chất* đều nói lên tính chất của nhân cách (cũng giống như tính chất của một vectơ : chuyển động đều hay nhanh dần, chậm dần, hay giật cục...) nhưng tính cách nói

về *nội dung* (chủ yếu là nội dung xã hội) và khí chất nói về *hình thức* biểu hiện (gắn liền với đặc điểm sinh lí - thần kinh) của hoạt động và hành động. Tính cách bao gồm hệ thống thái độ đối với xã hội, đối với bản thân, đối với lao động, các phẩm chất ý chí và cung cách hành vi (còn gọi là tác phong). Khí chất biểu hiện ở tốc độ, nhịp độ và cường độ của các động tác cấu thành hành động và hoạt động, tạo nên bức tranh hành vi của mỗi người.

Chúng ta vẫn quen xem xét tổ hợp thuộc tính tâm lí của cá nhân trên hai mặt thống nhất với nhau gọi là phẩm chất và năng lực (hay còn gọi là đức và tài). Sự thống nhất này thể hiện ở chỗ :

- Thường thường những thuộc tính mặt này là điều kiện để cho các thuộc tính ở mặt kia biểu hiện ra thành hiện thực. Ví dụ, năng lực sư phạm giúp cho lòng yêu trẻ của cô giáo trở thành hiện thực.

- Những thuộc tính ở mặt này khi phát triển, có thể chuyển hóa thành thuộc tính của mặt kia. Ví dụ, lòng ham học sẽ đẻ ra nhiều sáng kiến về phương pháp học tập, do đó nâng cao kết quả học tập.

- Có khi một thuộc tính tâm lí nào đó vừa tham gia vào một số tổ hợp khác ở mặt kia. Ví dụ, "vui tính" vừa là đạo đức vừa là một thành phần của năng lực thâm nhập quần chúng, năng lực lãnh đạo, v.v...

Hai mặt này thống nhất, xoắn xuýt với nhau trên cái "cốt" của nhân cách là ý thức bản ngã hay tự ý thức theo sơ đồ sau :

SƠ ĐỒ CẤU TRÚC TÂM LÝ ĐỨC VÀ TÀI CỦA NHÂN CÁCH

<i>Phẩm chất (đức)</i>		<i>Năng lực (tài)</i>
- Các phẩm chất "xã hội" (hay đạo đức - chính trị) : thế giới quan, niềm tin, lí tưởng, lập trường, quan điểm, thái độ chính trị, thái độ lao động... đặc biệt là biểu giá trị xã hội (hay biểu định hướng giá trị). - Các phẩm chất "cá nhân" (hay đạo đức - tư cách) : các tính (tâm tính, tính nết, tính tình) tính khí, các thói, các "thứ" (ham muốn)... - Các phẩm chất ý chí của cá nhân : tính mục đích, tính quyết đoán, kiên trì, chịu đựng... (hoặc trái lại). - Các cung cách ứng xử hay tác phong.		- Năng lực xã hội hóa : thích nghi, sáng tạo, cơ động, mềm dẻo... - Năng lực chủ thể hóa : biểu hiện tính độc đáo, đặc sắc, cái riêng, cái "bản lĩnh" của cá nhân. - Năng lực hành động : hành động có mục đích, có điều khiển, chủ động, tích cực. - Năng lực giao lưu : thiết lập và duy trì quan hệ.

Bí chú : Khái niệm năng lực trong sơ đồ này bao gồm cả các khái niệm như khiếu, khả năng, sở trường, tài... Nó cũng bao gồm cả năng lực tiềm tàng và năng lực hiện thực, năng lực đơn giản và năng lực phức hợp (hay phức tạp).

II - SỰ HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH

1. Các yếu tố chi phối sự hình thành nhân cách

a) *Vai trò của yếu tố bẩm sinh, di truyền :* Để trả lời câu hỏi "nhân cách từ đâu sinh ra ?", người xưa đưa ra một câu trả lời "giỗ nhà ai, quai nhà ấy" hoặc "con nhà tông không giống lông cũng giống cánh", đó là quan niệm di truyền quyết định. Quan niệm này căn bản là sai lầm. Di truyền có vai trò nhất định đối với một số đặc điểm sinh vật (màu mắt, màu tóc, màu da...) và sinh lí, nhưng không đóng vai trò như thế đối với hiện

tượng tâm lý, lại càng không như thế đối với nhân cách. Trước đây người ta hay dẫn các ví dụ đường như các tài năng, các năng khiếu... cố tính chất cha truyền con nối. Chẳng hạn trong đại gia đình nhạc sĩ Đức J.B. Bach trong 5 thế hệ đã có tới 18 nhạc sĩ có tên tuổi. Những nghiên cứu sâu hơn gần đây cho thấy chỉ trong một số năng lực có mầm mống di truyền các tư chất, nhưng từ chỗ đó đến sự hình thành năng lực hoàn chỉnh, hình thành tài năng và thiên tài, như từ mầm tới cây trở hoa kết quả, còn rất xa. Những tư chất phải được nuôi dưỡng và phát triển đúng "thì" bằng những hoạt động thích hợp, đúng "cách", trong môi trường thuận lợi mới trở thành năng khiếu. Tiếp đó phải tập dượt, rèn luyện có hệ thống để lĩnh hội hệ thống các tri thức, kĩ năng, thái độ, tình cảm, phẩm chất, ý chí... thích hợp, đồng bộ thì năng khiếu mới phát triển thành tài.

b) *Vai trò của hoàn cảnh sống* : Lại có một quan điểm trái ngược với quan điểm vừa nói ở trên cho rằng "ở bầu thì tròn, ở ống thì dài", gán tất cả cho hoàn cảnh quyết định tâm lý, nhân cách, gạt bỏ tính tích cực, chủ động của chủ thể, của con người. Đối với các đặc điểm, thuộc tính tâm lý, hoàn cảnh có một vai trò nhất định. Theo đó, không giải thích được trường hợp hai anh em cùng sinh ra trong một gia đình, hoàn cảnh như nhau, giáo dục căn bản giống nhau mà mỗi người một tính nết khác nhau, nhân cách có thể hoàn toàn khác nhau.

C. Mác có nói : "Con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy"⁽¹⁾. Nhân cách con người không phải do hoàn cảnh quyết định một cách máy móc như trong quan điểm trên. Trong một hoàn cảnh nhất định có vô vàn sự vật, đối tượng, hiện tượng, quan hệ xã hội... Nhưng chỉ sự vật, đối tượng, hiện tượng, quan hệ nào mà con người tác động tới (hoặc giao lưu với) thì nó mới tác động tới con người và có tác động tới sự hình thành các đặc điểm tâm lý, đặc điểm nhân cách. Hoạt động càng "hết mình" thì các sự vật,

(1) C. Mác và Ph. Ăngghen. *Hệ tư tưởng Đức*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1977, tr. 54.

đối tượng, quan hệ... mà chủ thể tác động tới, càng "thấm sâu" vào tâm lí của người ấy và nhân cách hình thành càng rõ nét.

2. Vai trò trực tiếp quyết định của hoạt động bản thân đối với sự hình thành nhân cách

Như đã trình bày ở trên, thông qua hoạt động - kể cả hoạt động với sự vật (hay hoạt động đối tượng) và giao lưu của bản thân với những sự vật, đối tượng, con người, nhóm người cụ thể - mà nhân cách của con người hình thành. Chính khi hoạt động (và giao lưu) trẻ em tham gia vào những quan hệ xã hội đan xen (hoặc chứa đựng) trong đó và tiếp nhận những hiện tượng tâm lí người sống động hoặc tồn đọng trong các sự vật, đối tượng và quan hệ ấy, nhập tâm chúng, nghĩa là trẻ em hình thành nên "bộ mặt tâm lí của cá nhân" ; vì thế người ta cũng nói là trẻ em lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử - xã hội (kinh nghiệm chứa đựng trong các quan hệ xã hội bằng các hoạt động của bản thân để hình thành nên nhân cách của mình. Mặt khác, bắt đầu từ khi tự ý thức về mình thì cũng thông qua hoạt động của bản thân, trẻ em sẽ xuất tâm lại kinh nghiệm lịch sử - xã hội đã được khúc xạ qua cá nhân mình và cả xã hội, "tạo thành sự đại diện tâm lí của mình" ở người khác.

3. Giáo dục là tổ chức và hướng dẫn mọi hoạt động của trẻ em

Những điều cần chú ý trong quá trình tổ chức các hoạt động là :

Thứ nhất, chọn các hoạt động và vị thế trẻ em trong hoạt động. Hoạt động nào cũng chứa đựng những quan hệ xã hội nhất định và thông qua các yếu tố tạo thành đặc điểm của hoạt động (đối tượng, phương tiện, động cơ và nhất là vị trí xã hội của chủ thể), và kết quả là các quan hệ ấy nhập tâm vào đứa trẻ, mang theo những đặc điểm tâm lí nhất định của mỗi quan hệ xã hội đó, chuyển thành tâm lí, nhân cách của từng người. Vai trò của nhà giáo dục là lựa chọn và tổ chức có kết quả những hoạt động nào chứa đựng những quan hệ xã

hội thuận lợi nhất, phù hợp nhất và ngăn chặn, ít ra cũng hạn chế bớt, những hoạt động nào của trẻ, (đặc biệt là những hoạt động "tự phát", "ngoài giờ học") chứa đựng những quan hệ xã hội, tổn động những tâm lý "tiểu cực" bất lợi cho sự phát triển theo mục tiêu giáo dục.

Nhà giáo dục cần đặc biệt chú ý đến vị trí xã hội nói chung hay vị thế của trẻ trong hoạt động. Vị thế là sự thể hiện tập trung các quan hệ xã hội biểu hiện ở quyền hạn, nghĩa vụ, vai trò, chức năng... của người có vị thế đó và ở kì vọng xã hội của những người khác đối với người này (hình dung cụ thể và tâm thế chờ đợi người đó phải có những phẩm chất, năng lực gì). Vị thế đòi hỏi con người phải phát triển (hay điều chỉnh) tâm lý cho phù hợp, đồng thời vị thế cũng là nơi quy tụ các đặc điểm tâm lý của con người được đưa vào hoạt động. Do đó vị thế có vai trò "giáo dục" to lớn, tích cực cũng như tiêu cực. Một nguyên tác giáo dục do A.X. Macarencô đề ra là "luân phiên làm chỉ huy" đã nói lên vai trò quan trọng của vị thế.

Thứ hai, đưa trẻ vào hoạt động có tính giáo dục. Muốn tổ chức hoạt động có kết quả thì trước hết trẻ em phải hoạt động thực, nghĩa là không áp đặt, gò ép mà các em phải tích cực, tự giác tham gia. Các em càng tích cực, tự giác bao nhiêu, tức là càng có động cơ tương ứng bao nhiêu, thì hoạt động ấy càng "nhập tâm" sâu sắc, để lại những dấu vết bền vững bấy nhiêu trong nhân cách các em. Muốn làm được điều đó không thể không thông qua nhu cầu của chính các em. Nhà trường, gia đình, xã hội phải làm sao để học sinh có động lực học tập (muốn học, thích học, cần học) và xây dựng được động cơ học tập đúng đắn.

Nhu cầu là sự đòi hỏi của con người về vật chất hoặc tinh thần, cần được thỏa mãn để có thể sống và phát triển một cách bình thường.

Có những nhu cầu cơ thể (như ăn, uống, vận động...) nhu cầu vật chất (như nhu cầu về nhà ở, quần áo, công cụ lao động, phương tiện học tập, giải trí, ...) và nhu cầu tinh thần

(lao động, học tập, vui chơi, giao tiếp, được tôn trọng, được trở thành nhân cách...).

Tâm lí học còn chia thành nhu cầu tự nhiên và nhu cầu văn hóa, nhu cầu thực sự (ăn, uống, đi lại...) và nhu cầu giả tạo hay nhân tạo (hút thuốc lá, ma túy...).

Người ta trong mỗi lúc, có nhiều nhu cầu khác nhau và ở mỗi người một khác. Tuy nhiên, không phải lúc nào người ta cũng đòi hỏi thỏa mãn tất cả các nhu cầu của mình mà trái lại, ở một thời điểm nhất định, một hoàn cảnh nhất định, một trạng thái nhất định của cơ thể, một số nhu cầu này nổi lên hàng đầu, cấp thiết hơn còn những nhu cầu khác lại "lấn chằm" đi. Tựa hồ như mỗi lúc như thế, con người có một hệ thống nhu cầu (chùm nhu cầu) nhất định, sắp xếp theo một trật tự nhất định, nổi bật lên và trật tự này cũng thường xuyên biến động theo mối quan hệ của chủ thể với hoàn cảnh. Ví dụ, trong hoàn cảnh nhất định, một học sinh có nhu cầu mạnh nhất là làm vừa lòng bố mẹ, thứ nhì là nhu cầu hiếu biết, thứ ba là nhu cầu được giáo viên khen... ; nhưng trong hoàn cảnh khác, nhu cầu hàng đầu của em đó lại là hiếu biết, thứ nhì là làm vừa lòng bố mẹ, thứ ba là được ăn quà, ...

Chẳng những trật tự các nhu cầu có biến đổi mà bản thân nhu cầu cũng biến động, thay đổi theo hoạt động, theo xã hội. Ví dụ, mới đầu một cháu bé chỉ có nhu cầu ăn no, nếu được giáo dục tốt cuối năm trẻ sẽ có nhu cầu vệ sinh trước khi ăn, nhu cầu có bát, thìa sạch sẽ... mới ăn được. Cứ như thế, các phương tiện, điều kiện thỏa mãn nhu cầu dần dần chính nó cũng trở thành những nhu cầu độc lập. Cho nên với sự tiến bộ của sản xuất, của công nghiệp... và cùng với quá trình giáo dục, mọi nhu cầu của con người đều biến đổi. Chúng ta cần chú ý đến việc xây dựng và củng cố nhu cầu hiếu biết, nhu cầu học tập của các học sinh và nhất là nhu cầu đạo đức, nhu cầu phát triển nhân cách của các em thiếu niên học sinh.

Khi hệ thống nhu cầu bắt đầu phát huy tác dụng thì con người chuyển sang một trạng thái tích cực, năng động nói

chung, cả về mặt sinh lí - thần kinh và tâm lí, tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động nhận thức, rung cảm và hoạt động thực tiễn diễn ra. Trạng thái đó gọi là *tâm thế* dương tính. Tiếp theo hoạt động định hướng bắt đầu được phác họa những nét lớn, chủ yếu dưới hình thức mô hình thần kinh, tức là nhu cầu đã xác định được hướng thỏa mãn. Lúc này trên cái nền là tâm thế đã hình thành ý hướng. Tâm thế và ý hướng nói chung đều diễn ra trên cấp độ chưa ý thức hoặc ý thức mơ hồ.

Nhờ thực hiện hoạt động định hướng này, chủ thể nhận ra đối tượng có thể thỏa mãn nhu cầu. Nói đúng hơn là đã xác định được động cơ nhờ đó, hoạt động chẳng những có phương hướng, mà còn nhằm đối tượng rõ rệt, các hành động, các thao tác được lựa chọn, sắp xếp, tổ chức tương đối có trình tự, hệ thống, tiến hành ít nhiều có chủ định. Thông thường xác định được động cơ là bắt đầu có ý thức và ý thức này cũng rõ rệt thêm trong hoạt động sau đó. Nhưng cũng không loại trừ trường hợp động cơ được thành hình trong ý thức mơ hồ, thậm chí chưa ý thức. Trong trường hợp này các hành động, thao tác vẫn cứ được triển khai. Có điều là cũng triển khai trên cấp độ ý thức mơ hồ, không chủ định hoặc ít chủ định.

Có nhiều trường hợp đã xây dựng tâm thế, hình thành ý hướng nhưng không triển khai được hoạt động hoặc hành động, vì không có hoặc không tìm thấy cái gì để thỏa mãn nhu cầu (hoặc hệ thống nhu cầu). Lại cũng có trường hợp hoạt động, hành động đã bắt đầu triển khai, động cơ đã bắt đầu phát huy tác dụng, nhưng chưa đạt kết quả cuối cùng, nhu cầu chưa thỏa mãn thì hoạt động phải "dừng lại", bị "ách tắc". Các trường hợp đó ta gọi là ảm ức hoặc "hẫng hụt". Tâm thế tích cực càng cao, ý thức càng mạnh, hoạt động đã được khởi đầu càng "hết mình" càng có triển vọng, thì thường hẫng hụt càng sâu, càng đau. Hẫng hụt thường gây ra tâm trạng nặng nề, buồn chán, hờn cáu, phẫn uất và rất nhiều trường hợp đưa đến những hoạt động phá hoại, tiêu cực, nhất là những trường hợp hẫng hụt, đau đớn sâu sắc.

Như vậy trước nhất phải "gắn" hoạt động có tính giáo dục với nhu cầu đã có ở trẻ, rồi trên cơ sở đó trong hoạt động định hướng sẽ dần dần "lái" sang động cơ mong muốn, và nhằm vào đối tượng có tính giáo dục. Ví dụ, học sinh PTTHCS chỉ thích hoạt động thực tiễn. Muốn giáo dục cho các em hứng thú lí luận (mà các em này chưa có), người ta tổ chức như sau : cho các em hoạt động làm các mô hình máy bay và tàu lượn mà các em rất say mê. Phần lớn các em thất bại, mô hình của các em không bay được hoặc đâm đầu xuống đất hoặc chệch choạng, các nhà giáo dục đặt các em vào một tình trạng "hăng hụt" cố ý, làm các em tức mình, lúc đó người hướng dẫn mới phân tích những mô hình thất bại để các em thấy rõ : không có lí luận về tàu lượn thì không thể làm được mô hình thành công hoặc nếu được thì chỉ là "hú họa". Sau đó hướng cái xu thế hành động do hăng hụt gây ra vào việc học tập lí luận về mô hình tàu lượn. Qua đó dần dần hình thành cho học sinh PTTHCS nhu cầu hoạt động lí luận. Đây là cơ chế giáo dục nhu cầu trong sự hình thành nhân cách. A.X. Macarencô, nhà sư phạm xô viết đã nói : "Nếu không giáo dục nhu cầu thì không giáo dục gì cả".

Trong quá trình này cần chú ý mấy điểm sau :

- Suy nghĩ để lựa chọn nội dung, phương pháp, tổ chức, không khí sư phạm càng đáp ứng được nhiều nhu cầu bao nhiêu (trong số hệ thống nhu cầu theo "tôn ti trật tự của trẻ em") thì càng tốt bấy nhiêu, mà biết được điều này ta có thể dựa vào những biểu hiện xúc cảm, tâm thế, ..., của trẻ.

- Trong quá trình chuyển biến động cơ ("lái" đối tượng hoạt động) có thể dựa vào tâm thế, ý hướng của trẻ, cũng như những biểu hiện tâm lí khác để xác định và điều chỉnh biện pháp và bước đi.

- Tránh tạo cho trẻ sự hăng hụt, ảm ức, trừ trường hợp nhằm mục đích giáo dục như trong ví dụ trên. Nếu xảy ra hăng hụt thì phải nhanh chóng tìm nguyên nhân và khắc phục.

Thứ ba, hoạt động cần được tổ chức và hướng dẫn. Bản thân hoạt động tự nó đã có "tính giáo dục", có thể hay hoặc dở, hoặc có cả khía cạnh hay lẫn khía cạnh dở : từ hoạt động học tập ở trường cho đến hoạt động vui chơi, lao động, tham quan, hoạt động ngoại khóa, ... Nhưng ngay những hoạt động quy định trong chương trình có tác dụng tích cực, nếu không được tổ chức, hướng dẫn một cách khoa học, chu đáo, tỉ mỉ, - ít ra là ở những bước đầu, - thì cũng không phát huy hết tác dụng giáo dục tốt của nó được. Trong khi tổ chức và hướng dẫn hoạt động của trẻ, nhà giáo dục cần chú ý :

- Xác định rõ hoạt động ấy chủ yếu giáo dục những phẩm chất, năng lực, hiểu biết, tình cảm, kĩ năng, ... nào và có thể kết hợp giáo dục những phẩm chất nào, nêu dự kiến cả những nét tiêu cực và những sai lệch có thể xảy ra trong hoạt động đó sẽ tác động tới trẻ, để có biện pháp ngăn ngừa, sửa chữa.

- Nếu có thể thì xây dựng một trình tự hành động (việc làm, công việc) triển khai ra để giáo dục những điều kiện trên, cũng như những quy tắc, những chuẩn hành vi, thậm chí cả đến những thao tác mà trẻ phải tuân thủ trong những hành động đó để đạt mục đích giáo dục và tránh được những tác động tiêu cực. Giải thích hoặc nêu cần thì làm mẫu hoặc để học sinh bàn bạc trao đổi với nhau nhằm giúp nhau hiểu rõ phải làm gì, làm thế nào... trong hoạt động đó.

- Dự kiến những yêu cầu cá biệt đối với từng học sinh, ít nhất cũng chú ý đến giới tính (nam, nữ) của các em và một vài em đặc biệt (giỏi, có năng khiếu, kém, có tính nết bất thường, ...).

- Cần chú ý là học sinh ở lứa tuổi này đang hình thành các nhóm xã hội, do đó có thể tiến hành nhiều hoạt động cộng đồng (hoạt động nhóm hoặc tập thể). Do tác dụng của cộng đồng nói chung các hoạt động "lôi cuốn" các em nhiều hơn và có tác dụng giáo dục sâu sắc hơn đến sự hình thành nhân cách.

- Chuẩn bị một quy trình "rút gọn" các thao tác, các hành động để giúp các em tự quản dân trong hoạt động giáo dục. Điều đó cũng phù hợp với đặc điểm căn bản của thiếu niên.

Cần lưu ý đem cả những "hoạt động" tự phát, không quy định trong chương trình, tuy nhà giáo dục không tổ chức nhưng phải hướng dẫn để ngăn chặn những quan hệ xã hội tiêu cực, những nét tâm lý bất lợi tồn đọng trong đó sẽ "tự phát" thấm vào trẻ. Tác động xấu của những yếu tố tự phát trong "không khí" cuộc sống này tuy tác hại không rõ rệt ngay một lúc, nhưng theo lối "nước chảy đá mòn" có thể ngấm rất sâu vào nhân cách các em, nhất là ở tuổi "cải tổ cơ bản" về nhân cách này.

Đồng thời cũng cần phải rất tế nhị, linh hoạt, lưu ý đến mặt tổ chức của tất cả các hoạt động của các em để nuôi dưỡng và phát huy tính tích cực, và óc sáng tạo, chủ động, của học sinh.

Thứ tư, theo dõi và đánh giá các hoạt động giáo dục. Dù nhà giáo dục vạch kế hoạch cụ thể, tỉ mỉ đến đâu, hoạt động cũng sẽ diễn ra không hoàn toàn đúng như dự kiến. Những sai lệch sẽ xảy ra và tất nhiên trong đó cũng chứa đựng những nét tích cực hoặc tiêu cực nhất định.

Vai trò của nhà giáo dục là theo dõi, phát hiện kịp thời và uốn nắn ngay, trường hợp không làm được như thế thì ghi lại để nhận xét đánh giá hoạt động.

Đánh giá hoạt động là rất quan trọng trong việc hình thành nhân cách các em ở chỗ :

- Sự đánh giá của xã hội về một người tạo thành một mặt quan trọng của nhân cách (mặt giá trị xã hội) người đó.

- Với tư cách là người có nhiều kinh nghiệm đạo đức xã hội, nhà giáo dục giúp các em "nhận ra" mình đầy đủ, đúng đắn hơn, góp phần định hình ý thức về mình (hay tự ý thức)

đúng đắn cho trẻ mà đây vốn là đặc trưng tâm lí của lứa tuổi này.

Sự đánh giá hoạt động - kể cả đánh giá kiến thức, kĩ năng cũng như đánh giá thái độ, tình cảm, phẩm chất, năng lực... đều phải dựa vào những tiêu chuẩn khách quan, có lí lẽ và có tình người, vì nhận xét, đánh giá của nhà giáo dục sẽ tạo thành mực thước cho trẻ sau này tự kiểm tra, tự đánh giá mình nên cần tránh lối đánh giá "yêu nên tốt, ghét nên xấu", "không ưa thì đưa có dòi"... đặc biệt trong đánh giá cần lưu ý nhiều đến quan hệ giữa tiêu chuẩn đánh giá và vai trò (liên quan đến vị thế và kì vọng xã hội đối với vị thế đó). Trong việc này cần giúp các em trải nghiệm những điều sau đây :

- Bất cứ vai trò nào, vị thế ra sao, nếu làm tốt nghĩa vụ, hoàn thành tốt chức năng của mình, cũng đều có giá trị ngang nhau đối với xã hội.

- Vai trò càng quan trọng, vị thế càng cao thì quyền hạn càng lớn, trách nhiệm càng nặng, yêu cầu càng cao, đạt tiêu chuẩn càng khó.

Đối với các em, nhất là các em kém tự tin, khi nhận xét, đánh giá hoạt động nên chú ý đến khía cạnh "biểu dương" nhiều hơn. Gót, nhà thi hào Đức, đã nói rằng, đối với những người gần gũi, nếu chúng ta cư xử đúng theo mức họ xứng đáng được hưởng thì chỉ làm họ xấu đi mà thôi ; còn nếu ta cư xử với họ tựa hồ như là họ tốt hơn so với điều họ tỏ ra trong thực tế thì chính như vậy chúng ta đã khiến họ trở thành tốt hơn.

Nhưng đánh giá, biểu dương không phải là khen ngợi chung chung thiếu cụ thể, mà đánh giá đón trước đúng tâm, đúng "vùng phát triển gần nhất" (về nhận thức, tình cảm, đạo đức, ...). Muốn thế phải tiến tới nắm vững đặc điểm tâm lí từng học sinh.

Đánh giá hoạt động của các em còn quan trọng ở chỗ nó sẽ chuyển dần thành tự đánh giá giúp các em thấm nhuần những chuẩn mực, những biểu giá trị xã hội, cách đánh giá và thường xuyên áp dụng trong nhóm hoặc tự vận dụng cho mình và cuối

cùng thành lương tâm của con người, của một nhân cách. Đến trình độ này thì không cần ai giám sát, theo dõi, con người tự mình tuân thủ những quy tắc, luật lệ, chuẩn mực của xã hội. Khi hành động đúng, họ thấy "lương tâm trong sáng", thanh thản, tâm hồn nhẹ nhàng. Trái lại, trường hợp làm sai, dù không ai biết, tự mình cũng cảm thấy "lương tâm cắn rứt" trần trở, nặng nề, dằn vặt trong lòng.

Sở dĩ lương tâm có vai trò một "quan tòa" trong nội tâm con người vì nó là sự nhập tâm của một quá trình nhận xét, đánh giá của những nhà giáo dục, những bạn bè, của xã hội và sau đó mình tự đánh giá mình - một quá trình thường xuyên và lâu dài từ tấm bé.

Chính vì thế nhà giáo dục phải nhận xét, đánh giá hoạt động như thế nào để sau này trở thành lương tâm, mà lại là lương tâm đúng của học sinh. Muốn vậy, trước hết thầy giáo phải làm việc bằng lương tâm nhà giáo.

III - HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO VÀ CÁC GIAI ĐOẠN CƠ BẢN TRONG SỰ HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH CON NGƯỜI

Chúng ta đều biết V.I. Lênin phê phán như thế nào quan niệm siêu hình về sự phát triển, coi sự phát triển chỉ là quá trình gia tăng số lượng, không có đột biến về chất⁽¹⁾. Điều đó có nghĩa là : giữa lứa tuổi này và lứa tuổi kia sự khác nhau về nhân cách không phải chỉ khác nhau về số lượng, mức độ các thuộc tính hoặc số lượng các thuộc tính về phẩm chất, mà còn là sự khác nhau về chất lượng.

Sự phát triển biện chứng của một hiện tượng, kể cả đứa trẻ đang trở thành con người mới, khiến cho khi nẩy sinh, nó có vẻ "chưa phải là nó" qua mỗi thời kì, giai đoạn lại "biến hóa"

(1) V.I. Lênin. *Bút kí triết học*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1963, tr. 382.

di, khác hẳn lúc đầu nhưng chưa là nó. Có như vậy cuối cùng mới thành "chính nó" đầy đủ, trọn vẹn. Cho nên mục tiêu đào tạo của mỗi cấp học, một mặt phải theo hướng có "dáng dấp" của mục tiêu đào tạo chung, mặt khác lại có đặc trưng riêng, phân biệt với mục tiêu đào tạo của các cấp học khác về chất. Đặc trưng này xuất phát từ đặc điểm tâm lí ứng với cấp học đó và bị quy định bởi những quy luật phát triển sinh lí và đặc điểm xã hội của lứa tuổi này. Do vậy, trong mục tiêu đào tạo mỗi cấp học sẽ có những nét trội, tức là hạt nhân trong cấu trúc của nhân cách. Nhà giáo dục phải coi "hạt nhân" này là "phần cứng" của mục tiêu, bất luận tình hình nào cũng phải cố gắng thực hiện bằng được, nếu không tức là giảm sút chất lượng đào tạo. Cần phải phân biệt với những nét khác, gọi là "phần mềm" (có thể châm chước phần nào yêu cầu do khó khăn của tình hình hiện tại của đất nước và địa phương). Phân biệt được như vậy, vừa giải quyết được mâu thuẫn giữa yêu cầu phát triển toàn diện của mục tiêu đào tạo với quy luật phát triển đặc thù của mỗi thời kì, mỗi giai đoạn, lại vừa phù hợp với tình hình thực tiễn hiện nay của giáo dục để giữ vững sự thống nhất giữa yêu cầu của Nhà nước với đặc điểm của từng vùng.

Cái "riêng" ở mỗi giai đoạn phát triển tâm - sinh lí và nhân cách của trẻ em, xuất phát từ đặc thù của những nhân tố quy định hoạt động của giai đoạn ấy, biểu hiện ra ở hoạt động chủ đạo và hướng tâm lí. Do đó mà mỗi giai đoạn hoặc thời kì ấy có đặc trưng tâm lí của nó thể hiện ở hạt nhân của nhân cách.

Trong mỗi giai đoạn hoặc thời kì phát triển, tuy có nhiều loại hình hoạt động (vui chơi, học tập, lao động, thể dục thể thao, văn hóa nghệ thuật, ...) nhưng trong đó vẫn có một, hai loại đóng *vai trò chủ đạo*. Đó là hoạt động có tác dụng quyết định nhất đối với sự hình thành những nét căn bản và đặc trưng cho giai đoạn hoặc thời kì lứa tuổi, đồng thời quy định tính chất của các hoạt động khác.

"Tóm lại, hoạt động chủ đạo - đó là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu nhất trong các quá trình tâm lí và trong các đặc điểm tâm lí của nhân cách đứa trẻ ở giai đoạn phát triển nhất định của nó"⁽¹⁾.

Ở tuổi thiếu niên, học sinh PTHCS hoạt động học tập và hoạt động giao lưu, nhất là giao lưu nhóm, là hoạt động chủ đạo.

Từ giai đoạn phát triển này sang giai đoạn phát triển khác còn có sự đổi hướng tâm lí. Tuy đứa trẻ bao giờ cũng căn bản hướng ra ngoài (hướng ngoại), ra thế giới sự vật và những người khác ; nhưng tới một số giai đoạn nó lại mang tính chất tương đối hướng vào trong (hướng nội) nhiều hơn ; tương tự như sự "nghỉ để kiểm kê" và "chỉnh đốn bản thân mình". Ở giai đoạn hướng nội đứa trẻ tương đối thiên về hoạt động giao lưu nhiều hơn, nhạy cảm hơn đối với quan hệ giữa người và người, phát triển mạnh hơn trong lĩnh vực cảm xúc, ý chí. Ở giai đoạn hướng ngoại, trái lại, mặt nổi hơn lại là hoạt động với sự vật, phát triển lĩnh vực nhận thức, vận động nhiều hơn. Hiện nay tâm lí học về sự phát triển của trẻ em đã xác định được sự luân phiên của các giai đoạn hướng ngoại và hướng nội.

Từ những đặc điểm trên sẽ xuất hiện những "hạt nhân" trội lên trong đặc điểm tâm lí và nhân cách của mỗi giai đoạn phát triển mà nhà giáo dục cần quan tâm nhiều hơn trong số những đặc trưng khác của mục tiêu đào tạo mỗi cấp học.

Tương ứng với các đặc điểm ấy, tâm lí học lứa tuổi hiện nay (chủ yếu của Liên Xô) thường phân chia sự phát triển của trẻ em từ lúc mới sinh đến hết cấp phổ thông trung học thành 3 giai đoạn lớn, gồm 7 thời kì phát triển sau đây (Encônin).

(1) A.N. Lêônchiep. *Sự phát triển tâm lí trẻ em*. Trường sư phạm mẫu giáo TU số 3, thành phố Hồ Chí Minh, 1980, tr. 85.

1. Giai đoạn tuổi sơ sinh và hài nhi :

- Thời kì 0 đến 2 tháng đầu (sơ sinh).
- Thời kì 2 đến 12 tháng (hài nhi).

2. Giai đoạn trước tuổi học hay ấu nhi :

- Thời kì vườn trẻ (12 - 13 tháng đến hết 3 năm).
- Thời kì mẫu giáo (36 tháng đến hết 6 năm).

3. Giai đoạn tuổi học phổ thông :

- Thời kì đầu tuổi học hay nhi đồng (7 tuổi đến 11 - 12 tuổi).
- Thời kì giữa tuổi học hay thiếu niên (11 - 12 tuổi đến 14 - 15 tuổi).
- Thời kì cuối tuổi học hay đầu tuổi thanh niên (15 tuổi đến 17 - 18 tuổi).

Có thể thu tóm những đặc điểm của các giai đoạn vào thời kì phát triển tâm - sinh lí và nhân cách vào bản tổng quan sau (tr. 81 - 82) :

**BẢN TỔNG QUAN SỰ HÌNH THÀNH VÀ
PHÁT TRIỂN NHÂN CÁCH CON NGƯỜI**
(Từ lúc mới sinh đến lúc trưởng thành)

<i>Lứa tuổi</i>		<i>Hoạt động chủ đạo</i>	<i>Hướng tâm lý</i>	<i>Đặc trưng tâm lý</i>	<i>Nội "trội" trong mục tiêu cần chú ý giáo dục</i>	<i>Yêu cầu phát triển cần đạt được</i>
<i>Giai đoạn</i>	<i>Thời kỳ</i>					
Trước tuổi đi học trường phổ thông	Sơ sinh (0 - 2 tháng)	Tuổi "ăn ngủ" cần được bế, ẵm.	Ngoại	Động tác bột phát	- Phát triển thể tức - Phối hợp các phản xạ và động tác	Làm chủ chức năng sinh lý người : đứng thẳng, đi, cầm, nắm, học nói...
	Hồi nhi (3-12 tháng)	Giao lưu cảm xúc trực tiếp	Nội	Cộng sinh cảm xúc, động tác biểu cảm	Giao tiếp với người lớn	
	Âu nhi (13 tháng đến hết 2 năm)	Chơi với đồ vật	Ngoại	- Tìm lời "khám phá" sự vật - Bắt chước hành động sử dụng đồ vật	- Động tác khéo léo của bàn tay - Tư duy trực quan - hành động	Hiểu biết chức năng các đồ vật xung quanh và biết cách sử dụng (theo kiểu người)
	Mẫu giáo (từ 3 đến hết 6 tuổi)	Chơi với bạn cùng tuổi (đặc biệt là trò chơi sắm vai)	Nội	- Bắt đầu hình thành ý thức về bản thân mình, phân định chủ quan với khách quan. - Nhảy cảm đạo đức - thẩm mỹ, tư duy trực quan - hình tượng.	- Phát triển cá tính hài hòa với lòng nhân ái - Tình cảm đạo đức, thẩm mỹ và tính hình tượng trong hoạt động tâm lý	Làm chủ được các chức năng tâm lý "người" ; chủ động trong môi trường gần gũi (gia đình, lớp mẫu giáo)

Lứa tuổi		Hoạt động chủ đạo	Hướng tâm lí	Đặc trưng tâm lí	Nội "trội" trong mục tiêu cần chú ý giáo dục	Yêu cầu phát triển cần đạt được
Giai đoạn	Thời kì					
Tuổi học sinh	Nhi đồng (6-7 tuổi đến 11-12 tuổi)	Học tập, phát triển trí tuệ	Ngoại	- Lĩnh hội nền tảng của tri thức và phương pháp, công cụ nhận thức - Ham tìm tòi, khám phá - Hiếu động	- Phương pháp học tập và phẩm chất trí tuệ "tế phật" - Sử dụng công cụ nhận thức phù hợp thông	Làm chủ từng bước các quan hệ xã hội của bản thân, hoàn thành nhận cách với tư cách là chủ thể xã hội
	Thiếu niên (11 - 12 đến 14 - 15 tuổi)	Học tập, giao lưu "nhóm bạn thân"	Nội	- Dậy thì - Quan hệ tâm tình, bè bạn - "Cải tổ" nhận cách và định hình bản ngã - Muốn được đối xử như người lớn	- Mất sự thăng bằng tâm - sinh lí - Xây dựng nhóm bạn bè tốt	
	Thanh xuân (14 - 15 đến 17 - 18 tuổi)	Học tập, hoạt động xã hội, nghề nghiệp	Ngoại	- Hoàn thành thể giới quan hướng chuẩn bị nghề nghiệp - Ham hoạt động xã hội - Tình bạn thân và mối tình đầu	- Ý thức công dân - Ý thức nghề nghiệp - Hoàn hảo xã hội - Tình bạn, tình yêu	
Tuổi trưởng thành	Thanh niên Tráng niên Trung niên	Lao động	Nội và			Người đã trưởng thành
	Già lão	Nghỉ ngơi	Ngoại			

IV - ĐẶC ĐIỂM NHÂN CÁCH CỦA LỬA TUỔI THIẾU NIÊN

1. Vài nét về đặc điểm sinh lí - thần kinh và đặc điểm xã hội của thiếu niên

Bước sang tuổi thiếu niên các em có 3 đặc điểm cần chú ý.

Thứ nhất, sự phát triển nhảy vọt về mặt giải phẫu - sinh lí từ đó tạo nên một sự mất cân bằng tạm thời giữa các chức năng sinh lí và do đấy cũng hay gây ra sự mất cân bằng tạm thời về tâm lí.

Thứ hai, sự phát triển mạnh mẽ của hưng phấn thần kinh, tạo ra một sự mất cân bằng tạm thời so với sự phát triển của ức chế, một sự mất cân đối giữa phần dưới vỏ não có xu hướng phát triển nhanh hơn và mãnh liệt hơn so với hoạt động của vỏ não. Từ đó cũng dẫn đến sự mất cân bằng tạm thời giữa hai hệ thống tín hiệu.

Thứ ba, sự phát dục (cũng gọi là dậy thì) ; đây là một nhân tố sinh lí - xã hội có ảnh hưởng rất quan trọng đối với sự phát triển tâm lí và nhân cách của lứa tuổi này.

Xét về vị trí xã hội, trong gia đình, trong nhà trường, ngoài khối phố v.v. thiếu niên cũng thường có mấy đặc điểm đáng chú ý sau đây : cả trong học tập, lao động, cả trong hoạt động chính trị, xã hội, văn hóa, thẩm mĩ..., thiếu niên đã từng bước tiếp cận đến hoạt động của người lớn. Nói cách khác, về mặt xã hội, thiếu niên đã bước sang thời kì quá độ để chuyển tiếp sang những hoạt động tương tự với người lớn.

Cả hai nhóm đặc điểm này sẽ tạo nên những đặc điểm tâm lí và nhân cách điển hình sau đây của lứa tuổi thiếu niên.

2. Đặc điểm tâm lí và nhân cách có tính chất điển hình

Tuổi thiếu niên có hai đặc điểm nổi bật về tâm lí :

Xét về thể thức biểu hiện của các quá trình tâm lí và thuộc tính tâm lí, đây là một thời kì *biến động nhanh, mạnh, đột*

ngọt có những đảo lộn cơ bản. Từ đây dễ có tình trạng mất cân đối, không bền vững của các hiện tượng tâm lí, đồng thời cũng là một thời kì chứa đựng nhiều mâu thuẫn, do đó sự diễn biến của các hiện tượng tâm lí và các thuộc tính tâm lí dễ theo hướng "nổ bùng", dễ đi đến cực đoan, "quá trớn".

Về nội dung tâm lí, đặc trưng cơ bản của lứa tuổi này là mâu thuẫn giữa một bên là tính chất quá độ "không còn là trẻ con nữa, nhưng chưa phải là người lớn", và bên kia là ý thức về bản thân mình phát triển mạnh mẽ, các em có ý nghĩ *cho rằng mình đã là người lớn và đòi hỏi mọi người phải đối xử với mình như đối xử với người lớn.*

a) *Ý thức về bản thân mình phát triển mạnh* : Do tự thấy thân mình đã lớn vồng hơn trước, đồng thời trong học tập, lao động, trong gia đình cũng như ngoài xã hội, vị trí của mình có vẻ đã quan trọng hơn trước, các em thiếu niên nói chung có tâm lí cảm thấy mình đã khôn lớn, không còn là "trẻ con" nữa và có các hoạt động tương ứng. Theo đó ý thức về bản thân mình phát triển mạnh, và từ đó có thái độ khác trước trong quan hệ với người lớn, với trẻ em nhỏ hơn mình, cũng như với bạn bè.

Trong các hoạt động, nhất là các hoạt động chủ đạo, thiếu niên dần dần có thái độ tự khẳng định mình. Cùng với thái độ này có sự phát triển mạnh mẽ của tinh thần tự lực, tự lập, tự trọng, tự ái,..., thậm chí có nhiều khi thái quá. Khi giao phó cho các em làm một việc gì, nếu nửa chừng chúng ta can thiệp vào, các em thường phản ứng lại và cố tự mình làm bằng được đến cùng công việc ấy. Chính trong hành động làm việc đến cùng ấy, các em đã khẳng định được mình đối với người lớn và đối với chính bản thân các em, để chứng tỏ rằng các em đã là một người có khả năng tự lực, hoàn thành một công tác hay một công việc trong gia đình. Vì lẽ đó, khác với nhi đồng, thiếu niên rất ghét người lớn "sai vặt", can thiệp thô bạo kiểu "đâm ngang" vào việc làm của chúng, hoặc xoi mói, chê bai. Trong những trường hợp như vậy các em thường cãi lại. Vì

lòng tự ái và tự trọng phát triển có khi đến mức quá trớn, nên thiếu niên có những phản ứng rất quyết liệt đối với những người lớn, kể cả thầy, cô giáo, cha mẹ, hoặc cán bộ phụ trách. Đôi khi vô tình hay cố ý có những lời nói mà các em cho là xúc phạm đến danh dự của mình. Những lối gọi như "thằng nhãi", "ông mãnh", "thằng nhóc", "con ranh", v.v., hoặc lời sỉ nhục đều gây nên tâm trạng bực tức dữ dội và chống đối mãnh liệt của thiếu niên. Phản ứng này có thể bộc lộ ra nhưng cũng có thể ngấm ngấm và tích lũy lại để đến một lúc nào đó bùng nổ, đưa đến những hiện tượng mà người lớn không thể lường trước được. Điều đó khiến cho chúng ta rất nên thận trọng trong cách ứng xử với lứa tuổi này.

Liên quan đến đặc điểm trên là xu hướng của các em chú ý theo dõi bản thân mình và hoạt động tự giáo dục, chúng thường thấy các em gái đến tuổi 12 - 13 tuổi và các em trai vào khoảng 14 - 15 tuổi, bắt đầu quan tâm đến hình thức của bản thân, trước hết là mái tóc, vẻ mặt, thân hình, dáng điệu, sau đó đến tác phong, cử chỉ, ăn mặc, nói năng, và tiếp đó là đến những phẩm chất tâm lý, đến tính tình, tính khí, phẩm chất đạo đức, khả năng... của mình.

Có những "bệnh" mà người lớn thường gán cho trẻ em ở lứa tuổi này như : thái độ bướng bỉnh, xấc xược, láo lếu, ngang ngược, phủ nhận mọi uy tín và kinh nghiệm, thậm chí dẫn đến thái độ trắng tráo, căm thù, cho đến cả trạng thái "nhấn tâm", tính điên khùng v.v.. Thực ra không đúng như vậy. Sở dĩ nói là không đúng, vì những xung đột căng thẳng, những đặc điểm tiêu cực về tâm lý ấy không phải là vốn có của lứa tuổi này, mà đúng ra chỉ là những hệ quả do người lớn không nắm được đặc điểm tâm lý của các em và gây căng thẳng, xung đột với các em, đưa đến chỗ khủng hoảng, thậm chí đổ vỡ. Về thực chất phần lớn những sự khủng hoảng về tâm lý và khủng hoảng trong quan hệ của người lớn đối với tuổi thiếu niên là do sự thiếu hiểu biết tâm lý và thiếu trách nhiệm của người lớn. Do quen đứng ở vị trí làm bố, làm mẹ, làm anh, làm chị,... người lớn dễ có những lời nói, thái độ mà họ "tưởng là bình thường", nhưng trong tâm lý ấy, các em lại cảm thấy bị xúc phạm và

do đó dễ xảy ra xung đột. Nếu để quá trớn, sẽ dễ sinh ra nổ bùng, các em thiếu niên dễ rơi vào những phản ứng thô bạo, gay gắt. Trước thái độ đó, do không bình tĩnh, người lớn dễ có khuynh hướng cạy mình "bế trên" mắng át các em. Thái độ bế trên ấy, cách trấn áp ấy lại càng làm cho thiếu niên khẳng định rằng mình bị xúc phạm và cuộc xung đột càng nổ bùng lớn hơn. Thông thường trong hoàn cảnh như vậy, người lớn ít khó tránh khỏi sử dụng bạo lực để "đưa các em về vị trí trẻ con". Kết quả sẽ rất tai hại, có khi dẫn đến bị thảm.

b) *Sự xuất hiện nhóm xã hội với tư cách là chủ thể cộng đồng và sự xuất hiện sắc thái giới tính* : Thiếu niên thường hay chú ý nhận xét về mối quan hệ giữa mọi người với nhau để trao đổi với các bạn cùng tuổi, các bạn thân, những người trong nhóm. Qua đây có những hiểu biết đầy đủ, chính xác hơn về bản thân mình cũng như về các sự việc hiện tượng phức tạp của xã hội mà các em rất muốn tìm hiểu. Cũng có nhiều vấn đề liên quan đến "cuộc đấu tranh" của các em để được người lớn thừa nhận và đối xử ngang hàng, đó là những điều mà các em rất mong muốn trao đổi với nhau, rút kinh nghiệm, để tiếp tục "cuộc đấu tranh" đó. Chính vì thế, chúng ta thấy ở tuổi thiếu niên các em nữ hay "đàn đúm", còn các em nam thì hay họp thành "hội", "phe", "bè", "đảng", ... Các nhóm xã hội này của thiếu niên thường có sức cấu kết chặt chẽ và có tác dụng rất quyết định đối với từng thành viên của nó. Sở dĩ như vậy vì trong đó các em được thỏa mãn một cách đầy đủ hơn xu hướng tự khẳng định mình, tự lập, tự trọng, tự cao và nhu cầu muốn được đối xử ngang hàng với nhau, chính vì lẽ đó, các nhóm của thiếu niên, đặc biệt là các nhóm "không chính thống", nghĩa là không do người lớn tổ chức, mà do chính các em tự họp lại một cách tự nguyện, tự giác. Do đó, yếu tố xã hội ở bên ngoài khi tác động vào từng em thiếu niên, hay bị khúc xạ qua nhóm của em đó mà phát huy tác dụng.

Do sự phát dục bắt đầu, sự phát triển sinh lí của thiếu niên bắt đầu mang sắc thái giới tính. Và bên cạnh đó là ý thức về bản thân mình phát triển, nên các em nhanh chóng nhận thức được đặc điểm giới tính của chính mình. Từ đó các em bắt đầu có một "con mắt", một thái độ khác khi nhìn những bạn cùng

tuổi khác giới. Do sự phân hóa về giới tính nên sự quan tâm của thiếu niên đối với các bạn khác giới cũng có phần được thể hiện rõ hơn. Ở các em gái, thái độ quan tâm thường biểu hiện dưới hình thức kín đáo, ít nhiều thụ động. Chẳng hạn, các em chú ý đến hình thức của mình hơn, làm dáng hơn trước, cũng như cảm thấy ngại, ngượng ngùng khi giao tiếp với bạn khác giới. Nếu được giáo dục về giới tính một cách có hệ thống và đầy đủ thì các em sẽ tự nhiên hơn. Ở ta, do sự ngán ngại, ngượng ngùng mà các em gái thường tìm cách che giấu những rung cảm của mình trước những bạn trai cùng lứa tuổi, bằng cách cố ý tỏ ra thờ ơ, lạnh nhạt, chỉ để ý đến công việc, hoặc chỉ để ý đến những bạn gái của mình mà thôi. Các em trai thì ngược lại. Các em thể hiện thái độ này có phần ngang nhiên hơn, có khi hơi thô bạo : như giật bím tóc, giấu cặp, giấu dép, ... Tuy nhiên dưới những hành vi khác nhau, bề ngoài có vẻ đối lập nhau này, cũng chỉ ẩn giấu một hiện tượng tâm lí giống nhau là các em chú ý đặc biệt hơn trước đối với các bạn khác giới mà mong bạn khác giới chú ý đến riêng mình. Sau một thời gian, hành vi cực đoan trái ngược này biến mất, các em quen dần trong quan hệ với bạn khác giới và có thể phát triển tình cảm bạn bè lành mạnh, hồn nhiên. Sự việc này chứng tỏ rằng nếu được giáo dục tốt thì đến tuổi thiếu niên, các em có thể không rơi vào những xung khắc giới tính mà chuyển tiếp ngay từ một tình bạn thân thiết, hồn nhiên, lành mạnh, và không có sắc thái giới tính sang một tình bạn thân thiết, hồn nhiên, lành mạnh và có sắc thái giới tính. Các em gái bắt đầu biết tế nhị, khéo léo, chăm sóc các bạn trai của mình. Các em trai thì dùng sức mạnh, nhanh nhẹn, tháo vát của mình để giúp đỡ các bạn gái trong công việc. Một số trường hợp cá biệt, ngay ở tuổi 14-15, tình cảm khác giới có thể chuyển sang tình cảm yêu đương mà thực ra vốn là đặc trưng cho lứa tuổi thanh niên. Thường ở tuổi thiếu niên lớn, nếu tình yêu xuất hiện cũng vẫn quấn chặt với tình cảm bạn bè. Tuy vậy nó vẫn ảnh hưởng lớn đến tâm lí của các em. Nói chung trước tình hình tình cảm yêu đương xuất hiện trong tuổi thiếu niên, nhà giáo dục nên tổ chức các hoạt động để lôi cuốn các em vào đấy, tạo ra cái mà chúng ta gọi là "chuyển hướng trọng tâm tình cảm" của các

em. Không nên dùng những biện pháp bạo lực, áp đặt mà thường đi đến kết quả hoặc là chỉ kích thích thêm tình cảm của các em, vì các em muốn tự khẳng định mình, và đòi hỏi quyền được làm mọi hành động như người lớn ngay cả trong lĩnh vực này.

c) *Bước đầu đi vào bản chất của các khái niệm* : Một đặc điểm đáng chú ý của tuổi thiếu niên là sự phát triển đặc biệt về nhận thức của các em. Do việc học tập có phân môn gần giống nhau với cơ sở của các khoa học nên đòi hỏi các em phải trực tiếp nắm hệ thống khái niệm của các ngành khoa học. Trong điều kiện nhà trường hiện nay, tính chất học tập giữa PTCS và PTTHCS khác nhau khá rõ rệt. Ở PTCS chủ yếu là hình thành các biểu tượng chung về thế giới và xây dựng các thói quen học tập cơ bản. Lên PTTHCS các em mới phải nắm các khái niệm khoa học⁽¹⁾. Ngay trong những tháng đầu tiên, thậm chí có khi cả năm đầu tiên học sinh mới chỉ nắm được thuộc tính bề ngoài của khái niệm mà chưa nắm được nội dung bản chất của nó. Những công trình nghiên cứu cho thấy⁽²⁾ trong việc tiếp thu khái niệm, giai đoạn đầu tiên các em cũng chỉ nắm lấy những biểu hiện bề ngoài không bản chất làm đặc điểm chủ yếu của khái niệm. Sai lầm này chẳng những ảnh hưởng đến chất lượng nắm kiến thức ở nhà trường mà còn ảnh hưởng cả đến những phẩm chất đạo đức và phẩm chất ý chí của các em thiếu niên. Chẳng hạn, chính vì nắm bề ngoài nên các em nhầm lẫn tính bảo thủ, cố chấp với tính kiên trì, nhất quán ; nhầm liều mạng, táo tợn với can đảm, dũng cảm ; nhầm bướng bỉnh, ngang ngược với độc lập, có bản lĩnh, ... Ngay trong quan hệ giữa nội bộ nhóm thiếu niên với nhau, nhiều khi chúng

(1) Không nhất thiết ở PTCS chỉ hình thành các biểu tượng chung về thế giới. Vấn đề cơ bản ở đây là dạy trẻ em cái gì và dạy như thế nào (tức là nội dung và phương pháp dạy học). Những công trình nghiên cứu thực nghiệm trên thế giới cũng như trong nước (đặc biệt là ở Trung tâm thực nghiệm giáo dục phổ thông) đã chứng tỏ rằng, nếu thay đổi nội dung và phương pháp giảng dạy thì ngay trẻ em PTCS cũng có thể lĩnh hội được hệ thống khái niệm khoa học và hình thành được tư duy khoa học - (BT)

(2) X : Phạm Hoàng Gia. *Bản chất của trí thông minh và cơ sở lý luận của đường lối lĩnh hội khái niệm*. Luận văn phó tiến sĩ tâm lý học, Hà Nội, 1979.

ta thấy các em giúp đỡ nhau, có những hành động chứng tỏ nghị lực, dũng cảm, quyết tâm lớn, ngược lại cũng có khi chúng ta thấy các em che giấu khuyết điểm cho nhau, thậm chí hết sức ngoan cố, bướng bỉnh, ngang ngạnh chỉ vì hiểu không đúng các khái niệm : trung thành với bạn, không phản bội, không đầu hàng, v.v... Sai lầm do hiểu chưa đúng bản chất, hiểu bề ngoài này chẳng những biểu hiện trong quan niệm của thiếu niên đối với bản thân, mà ngay cả việc đánh giá những người xung quanh, đặc biệt là người lớn. Chính vì vậy mà nhiều khi để bắt chước một người lớn các em không nhìn thấy hoạt động lao động, tinh thần trách nhiệm, sự tháo vát và tài năng của người đó mà lại dập khuôn hành vi bề ngoài và bắt chước những nét tiêu cực của một số người lớn mà các em chọn làm mẫu (chẳng hạn như việc hút thuốc lá, nói tục, gây gổ đánh nhau). Cũng do đấy, nhiều khi các em này dễ bị những phần tử xấu lôi kéo, vì chính dưới mắt em, chúng có một số hành vi, cử chỉ "yêng hùng", "hào hớn", mà các em lầm tưởng là lòng tốt, là anh hùng, là tính bao dung, quả cảm v. v...

Nếu các em được học tập tốt ở nhà trường và nhất là nếu việc học tập tốt này mở rộng cho các em lưu ý ứng dụng những kiến thức đã học và xây dựng những phương pháp suy nghĩ đúng đắn đối với sự vật, hiện tượng trong cuộc sống hàng ngày, thì dần dần các em thiếu niên có thể nắm bắt được bản chất các khái niệm. Tuy nhiên, nói như thế không có nghĩa là các thiếu niên lớn đã nắm được tất cả khái niệm được học đến mức bản chất, có cấu trúc chặt chẽ và có hệ thống. Trong thực tế vẫn có trường hợp các em có thể lấy những ví dụ thực tế, để minh họa cho tính thẳng thắn, tính khiêm tốn, tính nguyên tắc, tính tự chủ v.v... nhưng lại không phân biệt một cách rành mạch, bản chất của các khái niệm đó với nhau và không xác định được những thuộc tính cơ bản của nó. Nói cách khác, là chưa nắm được các khái niệm ấy.

d) Sự chuyên môn hóa và đi sâu của hứng thú : Thiếu niên có đặc tính cơ bản là thái độ muốn khẳng định mình, muốn tự lực, độc lập, cộng với kết quả của việc học các môn khoa học nên hứng thú của thiếu niên khác hẳn với các em nhi đồng.

Có thể nói không ngoa rằng trong tuổi thiếu niên, các em mong muốn và có khi thử sức mình để có thể biết tất cả mọi thứ trên đời. Vì vậy từ năm này qua năm khác, thường thường hứng thú của các em có biến động rất đáng kể. Đối với chúng ta, một trong những điều đáng chú ý trong hứng thú của thiếu niên là hứng thú đọc sách và hứng thú thực hành. Trên cơ sở những kiến thức về ngữ văn đã học được ở PTCS, khi sang lứa tuổi PTTHCS do sự không cân đối trong hoạt động của vỏ não và dưới vỏ não nên tuy có một thời kì của giai đoạn dậy thì, các phản ứng ngôn ngữ của thiếu niên bị chậm trễ lại, sinh ra hiện tượng trả lời nhát gừng hoặc hay cáu kỉnh. Tuy thế, xét chung sang tuổi thiếu niên, yêu cầu về phát triển ngôn ngữ tăng lên rõ rệt so với học sinh PTCS. Trong các hoạt động của học sinh PTTHCS, ngôn ngữ càng ngày càng chiếm một vị trí chủ yếu trong tâm lí các em. Từ đây xuất hiện hứng thú đọc sách mạnh mẽ ở lứa tuổi này. Có thể thấy các em tích cực, chủ động tìm hiểu, lĩnh hội nền văn hóa loài người mà sách lại là một trong những công cụ quan trọng. Những công trình nghiên cứu đã khẳng định rằng, thiếu niên ham đọc truyện phiêu lưu, thần thoại, truyện khoa học viễn tưởng, truyện nói về các phát minh sáng chế trong khoa học, kĩ thuật, ham đọc sách nói về cuộc đời của các danh nhân, ham đọc truyện chiến đấu, truyện tình báo, phản gián... Nhiều em đã chọn các nhân vật chính trong những cuốn sách mình thích làm mẫu người lí tưởng.

Ngoài hứng thú nổi bật là đọc sách, các em còn rất thích xem phim. Những phim chiến đấu, phim tình báo, trinh thám, trong đó có những pha gay cấn, hồi hộp, bất ngờ, tiếp đến là những phim khoa học viễn tưởng, phim giới thiệu gương các anh hùng, các danh nhân, phim tâm lí xã hội... là những phim được thiếu niên ưa thích.

Thiếu niên còn hứng thú hoạt động thể thao, văn nghệ, cắm trại, du lịch, v. v...

Tính chất của những hứng thú đó có thể tóm gọn trong mấy đặc điểm sau :

- Trước hết, các em muốn tìm hiểu thật nhiều về bản thân mình, về bạn bè, về người lớn, về thế giới xung quanh.

- Thứ hai, hứng thú các em thiên về hành động thực tiễn nhiều hơn là nhận thức lí thuyết.

- Thứ ba, hứng thú của các em mang tính chất bay bổng, cao xa, dự phòng chứ không thiết thực, sát với yêu cầu hoạt động của bản thân.

Qua hứng thú đọc sách của các em, chúng ta thấy thiếu niên ham muốn nhận thức tất cả mọi loại hiện tượng mà khoa học và kĩ thuật đã phát hiện được : từ hiểu biết về thiên nhiên (thời tiết, khí hậu, động vật, thực vật, địa lí) đến xã hội (lịch sử, dân tộc, phong tục tập quán, các hoạt động sản xuất, chiến đấu, các hoạt động gián điệp, tình báo, v.v.) đến những đặc điểm của con người (tâm lí, xu hướng, khả năng, các kiểu loại người khác nhau...). Sở dĩ các em thích loại sách phiêu lưu, thám hiểm, tình báo v.v.. vì ở đây các em thỏa mãn được trí tưởng tượng bay bổng, thích những câu chuyện kích thích, những cảm giác hồi hộp, sợ hãi, yêu thương, căm ghét mãnh liệt, nêu bật những phẩm chất gan dạ, tháo vát, anh hùng v.v.. Nhưng cũng chính vì vậy mà chúng ta nhận thấy giữa đọc sách và hoạt động thực tiễn của các em nhiều khi không ăn khớp với nhau, có nhiều lĩnh vực thiếu niên rất thích hoạt động nhưng lại không thú vị khi phải đọc sách tài liệu lí thuyết ; thường thường các em nam thích đá bóng, thích các trò chơi thiết kế kĩ thuật nhưng ít em thích đọc sách nói về luật lệ bóng đá, về thiết kế kĩ thuật. Thiếu niên thường thích đọc tiểu thuyết tìm hiểu con người, về mối quan hệ giữa con người với con người. Đặc biệt thiếu niên đang ở tuổi dậy thì nên đã bắt đầu chăm chú đọc sách nói đến lĩnh vực quan hệ nam nữ.

- *Thiếu niên ham thích hoạt động thực hành hơn là hoạt động nhận thức và trong hoạt động nhận thức thì lại thích nhận thức sự việc một cách trực tiếp cảm tính hơn là lí luận về sự việc ấy.*

- Để dần dần dẫn dắt các em thiếu niên tới chỗ có hứng thú với những vấn đề lí luận, thường thường chúng ta phải đưa các em vào hoạt động cụ thể.

Một hứng thú quan trọng của tuổi thiếu niên cũng đã được nghiên cứu khá nhiều là *hứng thú học tập*. Thoạt đầu thiếu

niên có nhiều hứng thú, nhưng lại chung chung, chưa sâu sắc, chưa cụ thể đối với hoạt động học tập. Dần dần đi vào hoạt động học tập cụ thể, các em mới thể hiện rõ hứng thú đối với từng môn học. Nếu chúng ta tổ chức tốt việc học tập của các em, dần dần sẽ hình thành trong các em hứng thú sâu sắc đối với nhận thức nói chung, cũng như hứng thú đi sâu vào khoa học, kĩ thuật nói riêng.

Những công trình nghiên cứu cho thấy thường thường vào đầu tuổi học sinh THCS, hứng thú của các em bao quát một diện rộng nhưng chiều sâu lại chưa đáng kể. Đối với những bộ môn các em hứng thú thì phần lớn là hứng thú với những sự kiện, những hiện tượng được mô tả hơn là những quy luật bản chất của hiện tượng đó. Trong quá trình học tập, dần dần hứng thú của các em mới được khơi sâu thêm. Từ chỗ thú vị với bài giảng, với những hiện tượng của một lĩnh vực khoa học nhất định, các em sẽ đi sâu dần vào hứng thú phát hiện những bản chất, những quy luật chi phối một lĩnh vực nào đó. Biểu hiện của hứng thú vì thế cũng phong phú và cụ thể hơn. Mới đầu các em chỉ chú ý trong giờ học, dần dần đã phát triển sang việc chăm chỉ làm đủ bài vở, đọc đầy đủ các tài liệu tham khảo quy định. Một số em còn tìm thêm những bài tập ngoài quy định của giáo viên để làm thêm, hoặc mượn thêm sách báo, tài liệu có liên quan đến môn học. Sau nữa, hứng thú với bộ môn của các em còn phát triển đến mức tự tìm tòi, ứng dụng những kiến thức đã học vào thực tế. Đến giữa những năm học THPT, một số em học sinh đã bắt đầu có hướng chọn nghề nghiệp tương ứng với môn học mình ham thích nhất.

Hứng thú nhận thức nói chung của các em cũng trên đà phát triển, chẳng những đối với bộ môn mình ham thích mà đối với những lĩnh vực khác nhau của đời sống, các khía cạnh khác nhau của nền văn hóa, các em cũng muốn đi sâu dần, tìm tòi để hiểu biết những khái niệm và hệ thống khái niệm, các quy luật, nguyên lí của các lĩnh vực tri thức. Bên cạnh đó, ở một số học sinh THPT cũng đã phát triển những kĩ năng, kĩ xảo có tác dụng bồi dưỡng và phát triển hứng thú nhận thức.

Chẳng hạn như việc sử dụng từ điển, sổ tay tra cứu, tìm sách một cách có phương pháp ở thư viện, lập thư mục ghi chép những hiện tượng quan sát được trong phòng thí nghiệm và trong thực tế đời sống hàng ngày. Những kĩ năng, kĩ xảo này chẳng những giúp ích cho việc học tập ở nhà trường mà còn có tác dụng rất lớn đối với các em sau này. Chính nhờ đó mà dù học lên, hoặc ra sản xuất, các em cũng có khả năng tự mình tiếp tục bồi dưỡng, mở rộng kiến thức và đồng thời có khả năng xem xét, phân tích, nhận định về mọi vấn đề của cuộc sống xã hội, của hoạt động sản xuất một cách có phương pháp, một cách khoa học.

Một đặc điểm nữa trong xu hướng của lứa tuổi thiếu niên là sự *chuyển biến các ước mơ thành lí tưởng*. Chúng ta đều biết trẻ em mẫu giáo và học sinh PTCS cũng đã có nhiều ước mơ cao đẹp, táo bạo, có sức bay bổng và dựa trên cơ sở tình cảm sôi nổi, mãnh liệt. Đến lứa tuổi thiếu niên, khi sự phát triển của các em có những bước đột biến khiến cho ý thức về bản thân mình phát triển rất mạnh, đồng thời các em có cảm tưởng mình gần như người lớn thì mới thấy xuất hiện lí tưởng, nói đúng hơn là xuất hiện những lí tưởng về cuộc đời. Đặc điểm của hình ảnh con người lí tưởng ở tuổi thiếu niên là đã tập trung, không còn quá tản mạn, bất nhất, quá đa dạng như các ước mơ và hoài bão của tuổi nhi đồng. Tuy thế tính khái quát, trừu tượng chưa rõ, chưa sát với nghề nghiệp tương lai, sát với điều kiện hoạt động cụ thể như lí tưởng của lứa tuổi thanh niên. Khi lựa chọn mẫu người lí tưởng của mình, thiếu niên thường tìm trong số những người thực, cụ thể, gần gũi với mình, hoặc ít ra mình cũng có được biết qua sách vở, tài liệu và thần tượng hóa nó đi. Người đó có thể là hình ảnh của một thầy giáo chủ nhiệm, một cán bộ phụ trách, một người anh họ, một người chú, một danh nhân lịch sử, một nhân vật trong tiểu thuyết, trong phim ảnh. Những mẫu người ấy sở dĩ trở thành lí tưởng của các em, vì những đặc điểm, những phẩm chất có thực của họ thì ít mà do sự nhận thức đầy sức tưởng tượng khoáng đạt, bay bổng mà các em nhìn thấy ở họ thì

nhieu. Những công trình nghiên cứu cho thấy, thoát đầu các em thiếu niên bắt chước con người mà các em chọn làm lí tưởng về tất cả mọi phương diện, trước hết là về bề ngoài. Các em thường bắt chước từ cách ăn mặc, đi đứng, nói năng cho đến cách cau mày, chải tóc, đưa bàn tay đến cách viết, kí tên, hút thuốc, cười, trò chuyện, v.v.. Trong quá trình phát triển bình thường của tuổi thiếu niên, theo quy luật, dần dần các em sẽ coi nhẹ những khía cạnh bề ngoài ở mẫu người lí tưởng của mình để rồi hướng vào bắt chước những thuộc tính bên trong như tài năng, phong cách, đạo đức của người đó. Với quá trình đi sâu vào bản chất này, các em sẽ hoàn thiện quan niệm của mình về con người lí tưởng. Nhờ đó mà bổ sung vào mẫu người này một số phẩm chất, năng lực của mẫu người khác mà người này chưa có. Từ đấy dần dần các em sẽ xây dựng nên một mẫu người lí tưởng khái quát mà thường là tiêu biểu cho đặc điểm của tuổi thanh niên ở các lớp giữa của PTTH.

Một đặc điểm đáng chú ý thuộc về sự phát triển nhân cách của thiếu niên là sự *hình thành và phát triển các năng lực*. Nếu như các năng lực hình thành của các thiên tài đã bộc lộ ngay từ tuổi nhi đồng, một số biểu hiện sớm từ tuổi mẫu giáo, thì không lạ gì khi thấy có nhiều tài năng xuất sắc cũng hình thành chính từ tuổi thiếu niên. Chúng ta đều đã biết, trong lịch sử nước ta có những tài năng quân sự xuất hiện từ tuổi thiếu niên như Đinh Bộ Lĩnh, Trần Quốc Toản, v.v... Những tài năng thiếu niên về văn thơ cũng đã được ghi trong lịch sử nước ta như Lê Quý Đôn, Mạc Đĩnh Chi, Cao Bá Quát, Phan Bội Châu. Các tài năng về khoa học kĩ thuật như Lương Thế Vinh, Đào Duy Từ, v.v...

Trong các tài liệu tâm lí học lứa tuổi, trên thế giới người ta nhắc nhiều đến những thiếu niên có tài năng đặc biệt về họa, nhạc. Ví dụ, ngoài những thiên tài âm nhạc nổi tiếng từ các lứa tuổi bé hơn, người ta còn nhắc đến các nhạc sĩ nổi tiếng khi còn ở tuổi thiếu niên Sube (11 tuổi), Vêbe (12 tuổi), Kerubini (13 tuổi), v.v... Các họa sĩ như Vandaicơ nổi tiếng từ khi 10 tuổi, họa sĩ kiêm nhà điêu khắc, kiến trúc sư và nhà thơ người Ý Mikenlănggiêlô nổi tiếng khi 13 tuổi. Trong tài liệu, sách báo Liên Xô (cũ) nói đến em bé Nadia Ruxeva mới

mới 11 tuổi đã vẽ nhiều tranh đẹp được in từ khi 11 đến 17 tuổi. Nhưng rất tiếc họa sĩ trẻ tuổi này đã mất năm 17 tuổi. Trong quãng đời ngắn ngủi ấy, Nadia Ruxéva đã vẽ được tất cả 10 000 bức tranh, bức họa mà một số lớn trong đó là những tác phẩm có giá trị đã được giải thưởng quốc gia và quốc tế.

Ở nước ta, qua các phong trào hoạt động ngoại khóa của các trường, qua hoạt động của Đội, chúng ta cũng đã phát hiện được một số em thiếu niên bộc lộ năng khiếu khá đặc biệt về các mặt toán, thơ, văn, họa, nhạc, khoa học kĩ thuật.

Cuối cùng, cũng phải nói đến một loại năng lực đặc biệt đó là năng lực cờ quốc tế thuộc diện năng lực thể thao mà tài năng bộc lộ chủ yếu ở lứa tuổi thiếu niên. Người ta đã thống kê trong số các vô địch cờ trên thế giới thì thấy trong số khoảng 15-200 000 nhà vô địch có 9/10 đã bộc lộ rõ tài năng của mình trong lứa tuổi thiếu niên. Có thể kể đến Kapablanka, Alêkin, Xmuxlốp Pêtrôpxian, Tanlô, v.v.. Những kì thi đấu cờ quốc tế mới được tổ chức vào những năm gần đây ở nước ta cũng đã phát hiện một số tài năng của thiếu niên về môn thể thao trí tuệ này. Điều đó chứng tỏ ở lứa tuổi thiếu niên, một biểu hiện đặc biệt của nhân cách là năng lực cũng phát lộ và phát triển rõ rệt, đây là một trong những yếu tố làm nổi bật đặc tính của các em : *tuy chưa phải là người lớn, nhưng đã không còn là trẻ con nữa.*

Tóm lại, lứa tuổi thiếu niên là một lứa tuổi mang nhiều mâu thuẫn và do sự phát triển nhập cục, chồng chất lên nhau của những mâu thuẫn này khiến cho lứa tuổi đó thành một lứa tuổi khó tìm hiểu, khó tiếp xúc, khó giải thích và khó hướng dẫn, giáo dục. Những mâu thuẫn cơ bản tạo thành những khó khăn ở lứa tuổi này là :

- Do sự phát triển không đồng đều, không đồng bộ của các bộ phận và chức năng của cơ thể mà sinh ra mất cân đối, mâu thuẫn giữa các bộ phận ấy.

- Do sự phát triển mạnh mẽ về mặt sinh lí, nhất là ở thời kì dậy thì, thiếu niên có ý thức về bản thân mình phát triển chín muồi. Từ đó nảy ra mâu thuẫn về việc tư cho mình đã ngang hàng với người lớn, nhưng lại chưa được người lớn đối

xử ngang hàng. Chính mâu thuẫn này tự nó cũng chứa đựng tính chất mâu thuẫn của tuổi thiếu niên là không còn trẻ con nữa, nhưng lại chưa phải là người lớn.

Sự phối hợp các mâu thuẫn về mặt sinh lí với mâu thuẫn cơ bản về mặt tâm lí xuất phát từ sự không ăn khớp giữa tính chất sinh lí và tính chất xã hội ấy lại đẻ ra một loạt mâu thuẫn thứ yếu và mâu thuẫn phụ như :

a) Mâu thuẫn giữa hoài bão lớn, cao vọng xa vời với trình độ hiểu biết, khả năng thực tế còn nhiều hạn chế của các em.

b) Mâu thuẫn giữa nội dung ý thức và hình thức của hành vi, chẳng hạn như thái độ quan tâm, tình cảm yêu mến, tinh thần khảng khái, v.v... ở lứa tuổi này lại biểu hiện ra thành những hành động có vẻ như bướng bỉnh, lạnh lùng, chông ghẹo, v.v.... hoặc có khi hình thức hành vi thì ào ạt, quyết liệt nhưng nội dung tâm lí, tư tưởng lại hời hợt, nông cạn.

c) Mâu thuẫn giữa cường độ mạnh mẽ của từng hành động, giữa sức chiếm lĩnh toàn bộ con người của mỗi trạng thái tâm lí ở mỗi lúc, với độ bền bỉ hành động ở trạng thái tâm lí ấy. Do vậy những hành động, những tâm trạng ấy nhanh chóng bị thay thế bằng những hành động, những hiện tượng khác hẳn, có khi trái ngược lại.

Do kết quả của hai loại mâu thuẫn cơ bản trên và những hệ quả nảy sinh ra từ đấy, đã xuất hiện mâu thuẫn thứ ba của lứa tuổi này.

Thiếu niên nói chung nhận định chưa xác đáng về người lớn. Các em thường có xu hướng "lí tưởng hóa" người lớn. Từ đó dẫn đến thái độ đòi hỏi quá cao và khát khe đối với người lớn. Nếu ta không nắm được đặc điểm tâm lí thiếu niên mà cứ coi các em như trẻ con (thái độ này là phổ biến) hoặc ngược lại đòi hỏi quá cao các em đều không ỡn. Cả hai cách ấy đều sẽ dẫn đến chỗ đối lập, xung khắc giữa lứa tuổi này với người lớn.

Từ đó chúng ta có thể rút ra một nguyên tắc đối xử cơ bản đối với lứa tuổi thiếu niên là : tôn trọng cao đối với các em, đối xử với các em như là với những người lớn. Từng bước, chúng ta mạnh dạn giao phó trọng trách của người lớn cho các

em. Mặt khác, lại cần phải chiếu cố, bao dung những "thiếu sót trẻ con" của các em, phải giúp đỡ và hỗ trợ các em một cách kín đáo, tế nhị... Điều này đã được nhà giáo dục lỗi lạc xô viết là A.X.Macarencô chứng minh. Ông đã đạt nhiều thành tích, có thể nói là kì diệu trong việc giáo dục thiếu niên, thanh niên hư trở thành những con người tốt, những công dân chân chính, những anh hùng của đất nước xô viết.

CÂU HỎI ÔN TẬP VÀ BÀI TẬP THỰC HÀNH

1. Nhân cách là gì ? Hãy vẽ thành sơ đồ cấu trúc lớn và nhỏ của nhân cách.
2. Nhân cách hình thành theo những cơ chế nào ? Thử phác họa một sơ đồ về cơ chế đó.
3. Thử lập "Bản đặc điểm nhân cách" của bản thân.
Đưa các bản đó ra đọc ở tổ học tập, với yêu cầu :
 - Cách lập bản đã đúng với lí luận chưa ? (So với 2 sơ đồ trên).
 - Các đặc điểm trong đó có đúng không. (So sánh nhận xét của mỗi người về bản thân mình với nhận xét của người khác về mình).
 - Chọn một đặc điểm nổi bật trong "Bản đặc điểm nhân cách" của mỗi người và thử phân tích những nguyên nhân nào đã hình thành nên nó.

Chương IV

HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC

Sống và hoạt động trong thế giới khách quan, con người phải nhận thức, tổ thái độ (tình cảm) và hành động với thế giới ấy. Nhận thức, tình cảm và hành động là ba mặt cơ bản của đời sống tâm lí con người. Trong quá trình hoạt động con người phải nhận thức, phản ánh hiện thực xung quanh và cả hiện thực của bản thân mình, trên cơ sở đó con người tổ thái độ, tình cảm và hành động. Trong việc nhận thức thế giới, con người có thể đạt tới những mức độ nhận thức khác nhau, từ thấp tới cao, từ đơn giản tới phức tạp. Mức độ thấp là nhận thức cảm tính bao gồm cảm giác và tri giác, trong đó con người phản ánh những cái bên ngoài, những cái đang trực tiếp tác động đến giác quan con người. Mức độ cao là nhận thức lí tính, còn gọi là tư duy, trong đó con người phản ánh những cái bản chất bên trong, những mối quan hệ có tính quy luật. Nhận thức cảm tính và nhận thức lí tính có quan hệ chặt chẽ với nhau, bổ sung cho nhau, chi phối lẫn nhau trong cùng một hoạt động nhận thức thống nhất của con người.

V.T. Lênin đã vạch rõ quy luật chung nhất của hoạt động nhận thức là : "Từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng và từ tư duy trừu tượng đến thực tiễn đó là con đường biện chứng của sự nhận thức chân lí, của sự nhận thức hiện thực khách quan"⁽¹⁾.

(1) V.I.Lênin. *Bút kí triết học*. Nxb Sự thật, Hà Nội, 1963, tr.189.

I - NHẬN THỨC CẢM TÍNH

Trong bức tranh sinh động về quá trình con người nhận thức thế giới, xét về mặt phát sinh chủng loại (theo sự tiến hóa của sinh giới) cũng như xét về mặt phát sinh cá thể (quá trình phát triển của một con người cụ thể) thì nhận thức cảm tính là mức độ nhận thức đầu tiên, mức độ thấp nhất, trong đó cảm giác là hình thức phản ánh tâm lí khởi đầu, là hình thức định hướng đầu tiên của cơ thể trong thế giới. Trên cơ sở này sinh những cảm giác ban đầu mà có tri giác. Cảm giác là hình thức phản ánh thấp, tri giác là hình thức phản ánh cao hơn trong cùng một bậc thang nhận thức cảm tính. Cảm giác và tri giác có mối quan hệ chặt chẽ và chi phối lẫn nhau trong mức độ nhận thức "trực quan sinh động" về thế giới.

1. Khái niệm chung về cảm giác và tri giác

a) *Định nghĩa cảm giác và tri giác* : Bất cứ một đối tượng vật chất nào tồn tại trong thế giới đều có hình dáng, độ lớn, màu sắc, mùi, vị hoặc âm thanh v.v... Đó là những thuộc tính bên ngoài của đối tượng. Những thuộc tính này tác động vào từng giác quan của chúng ta và cho ta những cảm giác cụ thể. Từ những cảm giác riêng lẻ, cụ thể, trên cơ sở kinh nghiệm mà con người có những hình ảnh về đối tượng, tức là con người có tri giác về đối tượng. Ví dụ, nếu ta yêu cầu một người nào đó nhắm hai mắt lại, rồi xòe ngón lòng bàn tay ra. Ta đặt nhẹ nhàng vào lòng bàn tay người đó một vật nhỏ và yêu cầu anh ta không được nắm bàn tay lại để sờ mó vào vật đó. Khi ấy chắc chắn anh ta chỉ có thể nói lên một cảm giác : "Có một vật gì đó nhẹ nhẹ" hay "Một vật gì đó hơi nặng nặng" được đặt lên lòng bàn tay, chứ anh ta khó có thể nói chính xác được vật đó tên là gì, hình thù, độ lớn, màu sắc... của nó ra sao. Ở đây anh ta chỉ có một cảm giác về trọng lượng (cảm giác tiếp xúc) của vật đặt lên lòng bàn tay, nghĩa là bằng một giác quan da lòng bàn tay, không được sờ nắn hoặc nhìn trực tiếp bằng mắt nên anh ta chỉ có khả năng phản ánh một thuộc tính sức

nặng (hoặc thuộc tính nhiệt độ : nóng lạnh của vật), tức là chỉ có cảm giác tiếp xúc (xúc giác) hoặc cảm giác về nhiệt độ của vật.

Nhưng cũng ví dụ trên, sau khi đặt lên lòng bàn tay anh ta một vật nhỏ nào đó, ta cho phép anh ta nắm bàn tay lại và sờ nắm đồ vật thì lúc này anh ta có thể nói được tên vật ấy là gì, hình dạng, kích thước của nó ra sao, v.v. .. Có nghĩa là khi anh ta tiếp xúc với nhiều thuộc tính của vật thì khi đó anh ta có khả năng phản ánh được đồ vật một cách đầy đủ, trọn vẹn hơn, tức là anh ta đã tri giác được đồ vật. Vậy cảm giác, tri giác là gì ?

Cảm giác là quá trình nhận thức phản ánh một cách riêng lẻ từng thuộc tính của sự vật, hiện tượng khi chúng đang trực tiếp tác động vào giác quan.

Tri giác là quá trình nhận thức phản ánh một cách trọn vẹn các thuộc tính của sự vật, hiện tượng khi chúng trực tiếp tác động vào các giác quan.

b) *Đặc điểm của cảm giác và tri giác* : Tuy cùng nằm trong mức độ nhận thức cảm tính, nhưng cảm giác và tri giác có những đặc điểm riêng khác nhau.

NHỮNG ĐẶC ĐIỂM CƠ BẢN CỦA CẢM GIÁC

Là một quá trình nhận thức, cảm giác có mở đầu, diễn biến và kết thúc một cách cụ thể, rõ ràng. Cảm giác nảy sinh, diễn biến khi sự vật, hiện tượng của thế giới xung quanh (hoặc một trạng thái bên trong cơ thể) *trực tiếp tác động* lên giác quan ta. Khi kích thích ngừng tác động thì cảm giác không còn nữa.

Ở quá trình cảm giác, cơ thể mới chỉ phản ánh một cách riêng lẻ từng thuộc tính cụ thể của sự vật, hiện tượng thông qua hoạt động của từng giác quan riêng lẻ, do vậy cảm giác chưa phản ánh được một cách trọn vẹn, đầy đủ các thuộc tính của sự vật, hiện tượng. Nghĩa là cảm giác mới chỉ cho ta biết từng cảm giác cụ thể, riêng lẻ về từng thuộc tính của vật kích thích.

Cảm giác xảy ra khi sự vật, hiện tượng trực tiếp tác động, lên giác quan ta, cơ thể trực tiếp đón nhận các kích thích của thế giới và tạo nên các cảm giác tương ứng với các kích thích đó.

Khả năng phản ánh một cách riêng lẻ từng thuộc tính của sự vật, hiện tượng và phản ánh thế giới một cách trực tiếp là những giới hạn của cảm giác. Bởi vì trong thực tế không phải chỉ có một thuộc tính cụ thể, riêng lẻ tác động đến chúng ta, mà thế giới tác động đến con người như một chỉnh thể, trọn vẹn bao gồm nhiều thuộc tính khác nhau. Mặt khác, trong thực tế có những trường hợp sự vật, hiện tượng không trực tiếp tác động vào giác quan mà chúng ta vẫn có thể và cần phải nhận thức chúng. (Chẳng hạn, hàng ngày chúng ta thu nhận vô số cảm giác được gây ra bằng tín hiệu âm thanh, ngôn ngữ, v.v...).

Là một hiện tượng tâm lí *sơ đẳng*, cảm giác có ở cả con người và ở cả con vật. Nhưng cảm giác ở con người khác hẳn về chất so với cảm giác ở con vật. Điểm khác nhau cơ bản là *cảm giác của con người mang bản chất xã hội*. Bản chất xã hội của cảm giác ở con người được thể hiện ở chỗ : Cảm giác của con người không chỉ phản ánh những thuộc tính của bản thân sự vật, hiện tượng vốn có trong thế giới mà còn phản ánh những thuộc tính của những sự vật, hiện tượng do con người sáng tạo ra trong quá trình phát triển của con người.

Cảm giác có liên quan chặt chẽ tới hoạt động của các giác quan. Mặc dù ở một số loài vật có một số giác quan khá tinh vi, nhạy bén (mắt chim đại bàng, tai con dơi, mũi con chó, v.v...) nhưng điểm khác nhau cơ bản là trải qua quá trình phát triển lịch sử lâu dài của loài người, các giác quan của con người đã được phát triển tới mức hoàn thiện hơn, trở thành những "khí quan xã hội" (C. Mac). Mặt khác trong quá trình cảm giác, cơ chế sinh lí của cảm giác ở con người không chỉ phụ thuộc vào hoạt động của hệ thống tín hiệu thứ nhất, mà còn chịu sự chi phối bởi hệ thống tín hiệu thứ hai, hệ thống tín hiệu ngôn ngữ.

Khả năng cảm giác của con người được phát triển mạnh mẽ, phong phú và trở nên tinh vi, nhạy bén hơn nhiều do kết quả của việc rèn luyện, do ảnh hưởng của vốn kinh nghiệm hoạt động và nghề nghiệp.

NHỮNG ĐẶC ĐIỂM CƠ BẢN CỦA TRI GIÁC

Tri giác được hình thành và phát triển trên cơ sở những cảm giác. Nhưng tri giác không phải là phép cộng đơn giản của các cảm giác cấu thành, mà là một sự phản ánh cao hơn so với cảm giác. Vì thế, tri giác có những đặc điểm giống như cảm giác, nhưng cũng có những đặc điểm khác với cảm giác. Cũng như cảm giác, tri giác là quá trình nhận thức phản ánh những thuộc tính trực quan, bên ngoài của sự vật, hiện tượng. Tri giác cũng phản ánh hiện thực khách quan một cách *trực tiếp* khi chúng tác động đến giác quan của chúng ta. Nhưng điểm khác nhau cơ bản giữa cảm giác và tri giác là ở chỗ : Ở mức độ cảm giác, con người mới phản ánh một cách riêng lẻ từng thuộc tính (hình dáng, màu sắc, âm thanh, v.v...) của sự vật, thông qua hoạt động của từng giác quan còn ở mức độ tri giác thì con người đã có khả năng phản ánh một cách *tổng hợp* các thuộc tính của sự vật, hiện tượng, các cảm giác riêng lẻ được tổng hợp lại trên vỏ não cho ta một *hình ảnh trọn vẹn, hoàn chỉnh* về sự vật. Vì thế đặc điểm cơ bản của tri giác là sự phản ánh sự vật, hiện tượng một cách *trọn vẹn*.

Để tạo ra hình ảnh trọn vẹn về thế giới, trong quá trình tri giác có sự tham gia của vốn kinh nghiệm sống, của tư duy, ngôn ngữ và nhiều chức năng tâm lí khác. Vì thế tri giác không chỉ là quá trình tạo ra hình ảnh cảm tính về sự vật, hiện tượng mà còn là một *hành động tích cực* của con người. Con người tri giác thế giới không phải chỉ bằng các giác quan mà bằng toàn bộ hoạt động của con người, trước hết là hoạt động của các cơ quan cảm giác, các cơ quan vận động, dưới sự chỉ đạo của vỏ não.

Từ sự phân tích các đặc điểm giống nhau và khác nhau giữa cảm giác và tri giác, chúng ta có thể nêu lên những đặc điểm chung của nhận thức cảm tính.

NHỮNG ĐẶC ĐIỂM CHUNG CỦA NHẬN THỨC CẢM TÍNH

Nội dung phản ánh của nhận thức cảm tính là những thuộc tính trực quan, cụ thể, bên ngoài của sự vật, những mối liên

hệ và quan hệ về mặt không gian, thời gian chứ chưa phải là những thuộc tính bản chất, bên trong, những mối quan hệ có tính quy luật của hàng loạt sự vật, hiện tượng trong thế giới. Nhận thức cảm tính phản ánh những thuộc tính trực quan của sự vật, hiện tượng với những đặc điểm cá lẻ (những đặc điểm riêng của chính sự vật, hiện tượng đang trực tiếp tác động đến ta).

Phương thức phản ánh trong nhận thức cảm tính là phản ánh trực tiếp bằng các giác quan, chứ chưa phản ánh gián tiếp, khái quát bằng ngôn ngữ. (Mặc dù trong nhận thức cảm tính ở con người có sự tham gia của ngôn ngữ).

Sản phẩm của hoạt động nhận thức cảm tính là những hình ảnh cụ thể trực quan về thế giới, chứ chưa phải là những khái niệm và quy luật về thế giới.

Những đặc điểm trên đây cho thấy nhận thức cảm tính mới chỉ là mức độ nhận thức ban đầu, sơ đẳng trong toàn bộ hoạt động nhận thức của con người. Nhận thức cảm tính có những vai trò nhất định và có những hạn chế nhất định.

c) Vai trò của cảm giác và tri giác

Là mức độ nhận thức đầu tiên của con người, cảm giác có vai trò quan trọng trong hoạt động nhận thức nói riêng và trong toàn bộ đời sống con người.

Cảm giác là mối liên hệ trực tiếp giữa cơ thể và môi trường xung quanh. Nhờ có mối liên hệ đó mà con người có khả năng định hướng và thích nghi với môi trường. V.I. Lênin đã chỉ rõ : "Cảm giác là một liên hệ trực tiếp giữa ý thức và thế giới bên ngoài, là sự chuyển hóa của năng lượng kích thích bên ngoài thành hiện tượng ý thức"⁽¹⁾.

Là hình thức đầu tiên của hoạt động nhận thức, cảm giác giúp cho con người thu nhận những tài liệu trực quan sinh động, cung cấp tài liệu cho các hoạt động tâm lí cao hơn. "Cảm

(1) V.I. Lênin. *Chủ nghĩa duy vật và chủ nghĩa kinh nghiệm phê phán*. Nxb. Sự thật. Hà Nội, 1961, tr.62.

giác là viên gạch xây dựng nên toàn bộ lâu đài nhận thức". V.I. Lênin viết : "Tất cả các hiểu biết đều bắt nguồn từ kinh nghiệm, từ cảm giác, tri giác"⁽¹⁾. "Nếu không có cảm giác thì chúng ta không thể nào biết gì hết về những hình thức của vật chất, cũng như về những hình thức của vận động"⁽²⁾.

Là mức độ nhận thức cảm tính cao hơn cảm giác, tri giác có một vai trò quan trọng trong đời sống tâm lí của con người. Trên cơ sở phản ánh thế giới một cách trọn vẹn và đầy đủ hơn cảm giác, tri giác giúp cho con người định hướng nhanh chóng và chính xác hơn trong thế giới. Hình ảnh tri giác với sự tham gia của vốn kinh nghiệm sống của các chức năng tâm lí cao hơn đã giúp cho con người có khả năng điều chỉnh một cách hợp lí hành động của con người trong thế giới, giúp cho con người phản ánh thế giới có lựa chọn và mang tính ý nghĩa. Ở một trình độ phát triển nhất định, các hình ảnh của tri giác còn tham gia vào hoạt động tư duy trực quan - hình ảnh và là một bộ phận trong các thao tác của hành động trực quan. Ở trình độ phát triển cao của sự tri giác có mục đích, có kế hoạch, có biện pháp và đạt tới mức phản ánh đối tượng tốt nhất thì tri giác trở thành hoạt động quan sát của con người, cung cấp cho con người các thông tin cần thiết của hoạt động tư duy, tưởng tượng và sáng tạo.

Trong công tác dạy học và giáo dục, cảm giác và tri giác có một vai trò nhất định. Những tài liệu do nhận thức cảm tính cung cấp có thể xem như là một trong những cơ sở của nguyên tắc trực quan trong dạy học và giáo dục. đương nhiên là trong dạy học và giáo dục cần phải chọn lọc những tài liệu trực quan đúng đắn, sử dụng nó đúng chỗ, đúng lúc và hợp lí. Nếu quá nhấn mạnh tính trực quan sẽ hạn chế việc phát huy khả năng tư duy trừu tượng và óc tưởng tượng phong phú của học sinh.

(1) (2) Sách đã dẫn, tr.163 và tr. 420.

2. Các quy luật cơ bản của cảm giác và tri giác

Bất cứ hiện tượng tâm lí nào của con người đều diễn ra theo những quy luật đặc trưng của nó. Cảm giác, tri giác cũng có những quy luật riêng. Việc nắm được các quy luật này có ý nghĩa nhất định trong hoạt động thực tiễn của con người, trước hết là hoạt động dạy học và giáo dục.

a) Các quy luật của cảm giác

QUY LUẬT VỀ NGƯỠNG CẢM GIÁC VÀ MỐI QUAN HỆ GIỮA NGƯỠNG CẢM GIÁC VỚI ĐỘ NHAY CẢM

Do kết quả của sự phát triển lâu dài của động vật, mỗi giác quan đã được chuyên môn hóa để phản ánh một dạng kích thích thích hợp với nó, (ví dụ, mắt phản ánh các sóng ánh sáng, tai phản ánh các sóng âm thanh, v.v...). song không phải mọi kích thích tác động vào giác quan đều gây ra cảm giác. Kích thích quá yếu không đủ gây nên cảm giác, kích thích quá mạnh có thể làm mất cảm giác. Muốn gây ra cảm giác thì kích thích phải đạt tới một giới hạn nhất định, giới hạn mà ở đó kích thích gây ra được cảm giác gọi là *ngưỡng cảm giác*. Có hai loại ngưỡng cảm giác : Ngưỡng tuyệt đối của cảm giác ; ngưỡng sai biệt của cảm giác.

Ngưỡng tuyệt đối của cảm giác lại chia thành *ngưỡng tuyệt đối phía dưới* (gọi tắt là ngưỡng dưới) và *ngưỡng tuyệt đối phía trên* (gọi tắt là ngưỡng trên). Ngưỡng dưới của cảm giác là cường độ kích thích tối thiểu đủ gây ra cảm giác. Ngưỡng trên của cảm giác là cường độ kích thích tối đa mà ở đó vẫn còn cảm giác. Phạm vi giữa ngưỡng dưới và ngưỡng trên gọi là vùng cảm giác được, trong đó có một vùng phản ánh tốt nhất. Chẳng hạn, đối với cảm giác nhìn, ngưỡng dưới của mắt là những sóng ánh sáng có bước sóng 390 m μ (milimicron) và ngưỡng trên là 780 m μ .

Đối với cảm giác nghe (tai), với sóng âm thanh từ 16 đến 2 vạn *hec*.

Vùng phản ánh tốt nhất của cảm giác nhìn thường là những sóng ánh sáng có bước sóng là $565\text{ m}\mu$, của cảm giác nghe là 1000 hec .

Ngoài ngưỡng tuyệt đối ra, ở cảm giác còn có *ngưỡng sai biệt*. Mức độ chênh lệch tối thiểu về cường độ hoặc tính chất của hai kích thích đủ để ta phân biệt được hai kích thích đó gọi là ngưỡng sai biệt.

Ngưỡng tuyệt đối và ngưỡng sai biệt của cảm giác là khác nhau ở mỗi loại cảm giác khác nhau và mỗi người khác nhau. Ngưỡng cảm giác có thể thay đổi tùy theo lứa tuổi, trạng thái sức khỏe, trạng thái tâm - sinh lý, tính chất nghề nghiệp và do việc rèn luyện của mỗi người.

Giữa ngưỡng cảm giác và độ nhạy cảm có mối quan hệ với nhau.

Khả năng cảm nhận được các kích thích tác động vào giác quan đủ gây ra cảm giác gọi là độ nhạy cảm của giác quan đó. Khả năng cảm giác thấy sự khác nhau giữa hai kích thích gọi là độ nhạy cảm sai biệt.

Ngưỡng cảm giác phía dưới và ngưỡng sai biệt tỉ lệ nghịch với độ nhạy cảm của cảm giác và độ nhạy cảm sai biệt. Ngưỡng phía dưới càng thấp thì độ nhạy cảm càng cao ; ngưỡng sai biệt càng nhỏ thì độ nhạy cảm sai biệt càng cao.

QUY LUẬT VỀ SỰ THÍCH ỨNG CỦA CẢM GIÁC

Cảm giác của chúng ta được xác định không chỉ do vật kích thích mà còn do những điều kiện sinh - tâm lý nữa. Để đảm bảo cho sự phản ánh tốt nhất và bảo vệ hệ thần kinh, cảm giác của con người có khả năng thích ứng với kích thích.

Sự thích ứng của cảm giác là khả năng thay đổi độ nhạy cảm cho phù hợp với sự thay đổi của cường độ kích thích.

Quy luật chung về sự thích ứng của cảm giác là : *giảm độ nhạy cảm khi gặp kích thích mạnh và lâu, tăng độ nhạy cảm*

khi gặp kích thích yếu. Ví dụ, đang ở chỗ tối mà bước ra chỗ sáng, lúc đầu bị lóa mắt, nhưng chỉ sau vài giây, độ nhạy cảm giảm xuống, thị giác thích ứng và ta nhìn thấy rõ. Ngược lại, đang từ chỗ sáng mà bước vào chỗ tối, lúc đầu ta chưa nhìn thấy rõ, nhưng chỉ sau vài giây, độ nhạy cảm tăng lên, thị giác thích ứng. Không phải mọi cảm giác đều có khả năng thích ứng như nhau. Có những cảm giác có khả năng thích ứng nhanh hơn như cảm giác nhìn, cảm giác ngửi và cảm giác nhiệt độ. Có những cảm giác chậm thích ứng hơn như : cảm giác nghe, cảm giác đau và cảm giác thăng bằng.

Khả năng thích ứng của cảm giác có thể thay đổi và phát triển do hoạt động rèn luyện và tính chất nghề nghiệp, v.v... Khả năng thích ứng của cảm giác có thể phát triển tới mức cao nếu biết rèn luyện đúng mức, kiên trì và có phương pháp.

Độ nhạy cảm của cảm giác thay đổi do tính chất và cường độ kích thích, do rèn luyện và còn do sự tác động qua lại giữa các cảm giác.

QUY LUẬT VỀ SỰ TÁC ĐỘNG QUA LẠI GIỮA CÁC CẢM GIÁC

Con người là một chỉnh thể thống nhất, các giác quan của con người có quan hệ chặt chẽ với nhau. Mặt khác, thế giới tác động đến con người bằng nhiều thuộc tính, tính chất, do vậy gây nên ở con người nhiều cảm giác. Các cảm giác không tồn tại một cách biệt lập, riêng rẽ mà chúng tác động qua lại với nhau. Kết quả của sự tác động qua lại giữa các cảm giác là làm thay đổi độ nhạy cảm của một cảm giác này dưới tác động của các cảm giác khác.

Quy luật chung của sự tác động qua lại giữa các cảm giác là *sự kích thích yếu lên một cơ quan phân tích này sẽ làm tăng độ nhạy cảm của một cơ quan phân tích khác, sự kích thích mạnh lên một cơ quan phân tích này sẽ làm giảm độ nhạy cảm của một cơ quan phân tích kia.* Ví dụ, cảm giác vị (chua) yếu sẽ làm tăng độ nhạy cảm của thị giác.

Sự tác động qua lại giữa các cảm giác có thể làm tăng cảm giác hoặc giảm cảm giác. Do luyện tập có hệ thống mà một số cảm giác xuất hiện đồng thời hoặc trước đó trong cùng một cơ quan phân tích (hoặc trong cơ quan phân tích khác) sẽ làm tăng độ nhạy cảm của cảm giác. Khi gây một cảm giác này có thể làm giảm độ nhạy cảm của cảm giác khác. Sự tác động lẫn nhau giữa các cảm giác có thể diễn ra một cách đồng thời hay nối tiếp, có thể những cảm giác cùng loại hay khác loại. Sự tác động qua lại giữa những cảm giác cùng một loại được gọi là hiện tượng *tương phản* trong cảm giác. Đó là sự thay đổi cường độ hay chất lượng của cảm giác do ảnh hưởng của kích thích cùng loại diễn ra trước đó hay đồng thời. Có hai loại tương phản trong cảm giác : tương phản đồng thời và tương phản nối tiếp.

Ví dụ, nếu đặt hai tờ giấy màu xám như nhau lên một cái nền trắng và một cái nền đen, thì ta cảm thấy hình như tờ giấy màu xám đặt trên nền trắng có màu sẫm hơn tờ giấy xám đặt trên nền đen. Đó là hiện tượng tương phản đồng thời trong cảm giác. Nhúng bàn tay phải vào một chậu nước lạnh và nhúng bàn tay trái vào chậu nước nóng. Sau đó nhúng cả 2 bàn tay cùng vào một chậu nước hơi ấm ấm, thì bàn tay phải thấy nóng hẳn lên, còn bàn tay trái thì thấy mát dịu đi. Đó là hiện tượng tương phản nối tiếp.

Trong sự tác động qua lại giữa các cảm giác, đôi khi còn gặp hiện tượng "loạn cảm giác". Do sự kết hợp khá vững chắc giữa một số cảm giác đến mức khi gây cảm giác này sẽ làm xuất hiện cảm giác khác. Chẳng hạn, khi lấy 2 thanh nứa (hay 2 miếng kính) cọ xát vào nhau, ta sẽ cảm thấy "ghê người". Ở đây kích thích thính giác đã gây ra cảm giác cơ thể.

b) Các quy luật của tri giác

QUY LUẬT VỀ TÍNH ĐỐI TƯỢNG CỦA TRI GIÁC

Tri giác là một hành động nhận thức thế giới. Hình ảnh tri giác là kết quả của hành động tri giác tạo thành. Hình ảnh ấy

một mặt phản ánh đặc điểm đối tượng của sự vật, hiện tượng mà ta tri giác, mặt khác nó là hình ảnh chủ quan của thế giới khách quan. Nghĩa là con người khi tạo ra hình ảnh tri giác phải sử dụng một tổ hợp các hành động của các cơ quan cảm giác, đồng thời chủ thể phải đem vốn hiểu biết của mình về sự vật, hiện tượng mà mình đang tri giác "tách" các đặc điểm của sự vật, đem chúng vào trong hình ảnh của sự vật, hiện tượng. Ở đây ta có quá trình nhập tâm làm cho hình ảnh ấy mang khá đầy đủ tính chất của sự vật và phản ánh một cách khách quan về thế giới đồ vật. Nhờ mang tính đối tượng mà hình ảnh tri giác là cơ sở định hướng và điều chỉnh hành vi và hoạt động của con người phù hợp với thế giới đồ vật.

QUY LUẬT VỀ TÍNH TRỌN VẸN CỦA TRI GIÁC

Đặc điểm nổi bật của tri giác là tri giác phản ánh sự vật, hiện tượng một cách trọn vẹn, nó đem lại cho ta hình ảnh hoàn chỉnh về sự vật, hiện tượng. Tính trọn vẹn của tri giác thể hiện ở chỗ trong quá trình tri giác các thuộc tính riêng lẻ của sự vật, hiện tượng được phản ánh trong một kết cấu chặt chẽ theo một cấu trúc nhất định. Sự tổng hợp này được thực hiện trên cơ sở hoạt động phối hợp với nhiều cơ quan phân tích, nhờ đó tạo ra một hình ảnh trọn vẹn về đối tượng.

Tính trọn vẹn của tri giác phụ thuộc vào tính chỉnh thể của sự vật, hiện tượng tồn tại trong thế giới khách quan. Trong một thực nghiệm người ta cho những người tham gia thực nghiệm nhìn một hình tam giác còn thiếu một góc, phần lớn trong số họ vẫn tri giác hình đó là hình tam giác. Điều đó chứng tỏ tri giác còn phụ thuộc vào vốn kinh nghiệm của con người về đối tượng, vào khả năng phối hợp hoạt động của nhiều giác quan, vào khả năng phân tích, tổng hợp của vỏ não, v.v...

QUY LUẬT VỀ TÍNH LỰA CHỌN CỦA TRI GIÁC

Tính lựa chọn của tri giác biểu hiện thái độ tích cực của con người đối với sự vật, hiện tượng đang được tri giác, nhằm tăng hiệu quả của tri giác và nâng cao tính phù hợp với hoạt

động của bản thân. Trên thực tế, trong cùng một lúc có nhiều sự vật, hiện tượng tác động đến con người. Muốn tri giác được đối tượng, con người phải tách ra được những tác động thích hợp trong vô số những tác động đang truyền tới vỏ não trong lúc này. *Thực chất của quá trình tri giác tích cực là quá trình tách đối tượng ra khỏi bối cảnh xung quanh.* Vì vậy những sự vật (hay thuộc tính của một sự vật) càng phân biệt với bối cảnh thì ta tri giác nó càng dễ dàng.

Tính lựa chọn của tri giác *phụ thuộc vào nhiều yếu tố khách quan và chủ quan.* Nhóm các yếu tố khách quan bao gồm đặc điểm của vật kích thích (cường độ, nhịp điệu vận động, sự tương phản...) ; đặc điểm của các điều kiện bên ngoài khác (khoảng cách từ vật đến ta, độ chiếu sáng của vật...), sự tác động bằng ngôn ngữ của người khác, gây nên sự chú ý của ta vào những đối tượng cần thiết (hoặc một số thuộc tính, một số mặt của một đối tượng...). Nhóm các yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến tính lựa chọn của tri giác có thể bao gồm : nhu cầu, hứng thú, tình cảm, xu hướng của cá nhân, vốn kinh nghiệm sống, tuổi tác và nghề nghiệp, tính chất và nhiệm vụ cụ thể, trạng thái sức khỏe và tâm trạng cá nhân v.v... Vì thế trong khi lựa chọn đối tượng tri giác cần khắc phục nếp nhìn sự vật hiện tượng theo kiểu tĩnh tại, phiến diện hoặc định kiến sai lầm.

QUY LUẬT VỀ TÍNH CÓ Ý NGHĨA CỦA TRI GIÁC

Khi tri giác một sự vật, hiện tượng, con người không chỉ tạo ra hình ảnh trọn vẹn mà còn có khả năng gọi tên được sự vật, hiện tượng hoặc xếp được sự vật đang tri giác vào một nhóm đối tượng cùng loại, hoặc chỉ ra được công dụng, ý nghĩa của sự vật, hiện tượng nói chung, và ý nghĩa, công dụng của sự vật, hiện tượng... đối với hoạt động của bản thân.

Tính ý nghĩa của hình ảnh tri giác có quan hệ chặt chẽ với tính trọn vẹn : tri giác càng đầy đủ các thuộc tính, các bộ phận của sự vật, hiện tượng thì việc gọi tên hoặc chỉ ra công dụng của sự vật, hiện tượng càng cụ thể, chính xác. Tính ý nghĩa

của hình ảnh tri giác phụ thuộc vào vốn hiểu biết, vốn kinh nghiệm, khả năng ngôn ngữ, khả năng tư duy của chủ thể.

QUY LUẬT VỀ TÍNH ỔN ĐỊNH CỦA TRI GIÁC

Tính ổn định của tri giác là khả năng phản ánh tương đối ổn định về sự vật, hiện tượng nào đó khi điều kiện tri giác đã thay đổi. Ví dụ, trước mắt ta có một cái cây thì dù ta đứng ở vị trí nào, gần hay xa (tất nhiên, trong khoảng cách còn có thể tri giác được), trong óc ta vẫn có hình ảnh trọn vẹn về cái cây đó.

Tính ổn định thường thể hiện rõ trong các trường hợp chúng ta tri giác về độ lớn, hình dạng, màu sắc của đối tượng. Ví dụ, khi viết lên trang giấy, ta luôn luôn cảm giác thấy giấy có màu trắng kể cả khi ta viết dưới ánh sáng mặt trời cũng như lúc hoàng hôn, khi mà độ sáng có thể giảm đi cả trăm lần.

Tính ổn định của tri giác phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Trước hết hình ảnh tri giác mang tính ổn định là do cấu trúc của sự vật tương đối ổn định trong một thời gian, thời điểm nhất định. Nhưng điều chủ yếu đưa đến sự ổn định trong hình ảnh tri giác là do cơ chế tự điều chỉnh đặc biệt của hệ thần kinh dựa trên mối liên hệ ngược giúp cơ thể phản ánh được những đặc điểm của đối tượng đang tri giác cùng với những điều kiện tồn tại của nó. Cơ chế ấy không bẩm sinh mà hình thành trong đời sống cá thể. Một yếu tố khá quan trọng làm cho khả năng tri giác của con người mang tính ổn định là do vốn kinh nghiệm phong phú của con người về đối tượng. Nhờ vốn kinh nghiệm đó mà hình ảnh tri giác mang tính ổn định, mặc dù điều kiện tri giác có thể đã thay đổi. Tính ổn định của tri giác không bẩm sinh, mà được hình thành trong hoạt động thực tiễn với đối tượng, là điều kiện cần thiết của đời sống và hoạt động của con người. Tuy nhiên, trong khi tri giác cần khác phục cách nhìn phiến diện, tĩnh tại về thế giới.

QUY LUẬT TỔNG GIÁC

Hành động tri giác không chỉ phụ thuộc vào tính chất, đặc điểm của vật kích thích mà còn phụ thuộc vào bản thân chủ

thể hành động tri giác. Trong khi tri giác thế giới, con người không chỉ phản ánh thế giới bằng những giác quan cụ thể mà bằng toàn bộ hoạt động, hành động của một chủ thể. Bởi vậy, toàn bộ những đặc điểm nhân cách như nhu cầu, hứng thú, sở thích, tình cảm, thái độ, tâm thế, vốn kinh nghiệm và năng lực nhận thức nói chung của con người có ảnh hưởng quan trọng đến tri giác. Chính nhờ sự tham gia tích cực của các đặc điểm nhân cách của chủ thể vào quá trình tri giác làm cho khả năng tri giác của con người trở nên sâu sắc, tinh vi và chính xác hơn, lúc đó con người có khả năng tổng giác về thế giới.

Khả năng tổng giác của con người được hình thành và phát triển trong hoạt động nhận thức và hoạt động thực tiễn. Khả năng tổng giác trở thành một năng lực nhận thức đặc biệt của con người, giúp cho con người nhận thức thế giới ngày càng tinh vi, nhạy bén hơn.

Tất cả các quy luật tri giác đã trình bày ở trên nói lên tri giác là một hành động nhận thức tích cực. Các quy luật ấy có quan hệ chặt chẽ với nhau, bổ sung cho nhau, làm cho khả năng tri giác của con người trở nên phong phú và đa dạng, góp phần cung cấp tài liệu cho các hoạt động tâm lý cao hơn của con người, cung cấp các "tế bào cảm tính" cho cả bộ máy tâm lý.

Trong quá trình dạy học và giáo dục, chúng ta cần vận dụng các quy luật cơ bản của cảm giác và tri giác để góp phần rèn luyện khả năng cảm giác, tri giác, năng lực quan sát của học sinh, nhằm nâng cao hiệu quả của việc dạy học và giáo dục.

3. Các loại cảm giác và tri giác

a) *Các loại cảm giác.* Có nhiều cách phân loại cảm giác, dựa trên những tiêu chuẩn khác nhau. Một trong các cách phân loại đó là dựa trên vị trí của nguồn kích thích nằm ở bên ngoài hay ở bên trong cơ thể. Theo cách phân loại này ta có 2 nhóm cảm giác : Những cảm giác *bên ngoài* do những kích thích bên ngoài cơ thể gây nên và những cảm giác *bên trong* do những kích thích bên trong cơ thể gây nên.

Những cảm giác bên ngoài gồm có :

Cảm giác nhìn (thị giác) cho ta biết những thuộc tính hình dạng, độ lớn, số lượng, độ xa, độ sáng và màu sắc của đối tượng. Cảm giác nhìn chiếm vị trí quan trọng nhất trong việc thu nhận thông tin từ thế giới bên ngoài (90% lượng thông tin con người thu nhận được bằng giác quan là do thị giác đem lại).

Cảm giác nghe (thính giác) cho ta biết thuộc tính âm thanh của đối tượng như : cường độ âm thanh, độ cao thấp của âm thanh và các âm sắc. Thính giác có vai trò quan trọng sau thị giác.

Cảm giác ngửi (khứu giác) cho biết thuộc tính mùi của đối tượng.

Cảm giác nếm (vị giác) cho biết thuộc tính vị của đối tượng. Có 4 loại cảm giác nếm cơ bản : chua, ngọt, mặn, đắng. Sự kết hợp các loại cảm giác này tạo nên sự đa dạng của vị giác.

Cảm giác da (mạc giác) cho ta biết sự đụng chạm, sức ép của vật vào da, cũng như nhiệt độ của vật. Có 5 loại cảm giác da : cảm giác đụng chạm, cảm giác nén, cảm giác nóng, cảm giác lạnh và cảm giác đau.

Những cảm giác bên trong gồm có :

Cảm giác vận động. Khi các cơ, gân, khớp xương trong cơ thể bị kích thích sẽ tạo nên cảm giác vận động, nó tham gia vào sự vận động của cơ thể, báo hiệu mức độ co của cơ và báo hiệu về vị trí các phần cơ thể.

Cảm giác thăng bằng cho ta biết vị trí và phương hướng chuyển động của đầu ta so với phương của trọng lực. Cơ quan của cảm giác thăng bằng nằm ở thành của ba ống bán khuyên ở tai trong và có liên quan chặt chẽ với nội quan. Khi cơ quan thăng bằng bị kích thích quá mức sẽ gây ra mất thăng bằng, ta cảm thấy chóng mặt, có khi nôn mửa.

Cảm giác cơ thể là loại cảm giác cho biết tính trạng hoạt động của các cơ quan nội tạng, gồm các cảm giác : đói, no,

khát, buồn nôn và những cảm giác có liên quan đến các quá trình hô hấp và tuần hoàn.

Trên đây là hai nhóm cảm giác lớn bao gồm một số cảm giác cơ bản thường có ở con người. Trên thực tế các cảm giác luôn tác động qua lại với nhau, đan kết vào nhau, tạo ra sự đa dạng, phong phú về khả năng cảm giác ở con người.

b) *Các loại tri giác.* Có nhiều cách phân loại tri giác. Có thể nêu lên hai cách phân loại chủ yếu sau :

- Dựa trên bộ máy phân tích nào giữ vai trò chính trực tiếp nhất tham gia vào quá trình tri giác, có thể chia thành : tri giác nhìn, tri giác nghe, tri giác ngửi, tri giác sờ mó, v.v..

- Sự phân loại chủ yếu của tri giác là dựa vào sự phản ánh những hình thức tồn tại khác nhau của sự vật, hiện tượng trong thế giới. Theo cách phân loại này ta có 3 loại tri giác chủ yếu : tri giác các thuộc tính không gian của đối tượng ; tri giác các thuộc tính thời gian của đối tượng tri giác sự chuyển động của đối tượng.

Tri giác các thuộc tính không gian của đối tượng. Sự vật, hiện tượng tồn tại trong thế giới với những hình thức đa dạng của nó về không gian, thời gian và trạng thái vận động. Nhờ có khả năng tri giác các thuộc tính không gian của đối tượng mà ta biết được hình dạng, độ lớn, vị trí của sự vật, hình nổi, độ xa và phương hướng của chúng. Trên cơ sở đó con người có khả năng định hướng và điều chỉnh hành động của mình trong thế giới.

Tri giác các thuộc tính thời gian của đối tượng. Loại tri giác này cho ta biết độ lâu, độ nhanh, nhịp điệu, tính liên tục hoặc gián đoạn của sự diễn biến trong thời gian. Nó chịu sự chi phối của nhiều quá trình sinh lí diễn ra trong cơ thể theo những nhịp điệu nhất định như ; quá trình hô hấp, quá trình tuần hoàn, sự kế tiếp nhau giữa các cảm giác đối, no, nhịp luân chuyển theo chu kì của trạng thái thức và ngủ, v.v.. Tham gia vào việc tri giác các thuộc tính không gian của đối tượng còn

có sự thay đổi đều đặn về nhịp điệu của cuộc sống hàng ngày, v.v.. Đặc biệt là khả năng tri giác các thuộc tính không gian của đối tượng còn chịu sự chi phối bởi nội dung hoạt động của con người, tâm thế, tâm trạng của cá nhân và lứa tuổi... Khả năng ước lượng thời gian một cách chính xác là điều kiện cần thiết cho việc dạy học. Việc luyện tập và duy trì chế độ sinh hoạt làm việc đều đặn, khoa học sẽ giúp hình thành năng lực tri giác thời gian chính xác.

Tri giác sự chuyển động (vận động). Loại tri giác này cho ta biết phương hướng, tốc độ, thời gian... chuyển động của đối tượng. Tri giác sự chuyển động có quan hệ chặt chẽ và phụ thuộc vào tri giác không gian và thời gian (phụ thuộc vào khoảng cách của vật đến ta, tốc độ chuyển động của vật và phụ thuộc cả vào sự vận động của chúng ta...). Cảm giác nhìn và cảm giác vận động giữ vai trò cơ bản trong sự tri giác vận động. Cơ quan phân tích thính giác cũng tham gia vào tri giác vận động nếu vật chuyển động phát ra âm thanh.

Các loại tri giác không gian, thời gian và vận động có quan hệ chặt chẽ với nhau, bổ sung cho nhau, giúp ta tri giác thế giới một cách trọn vẹn. Chúng phụ thuộc rất nhiều vào kinh nghiệm sống và được hình thành, phát triển trong hoạt động thực tiễn của con người.

4. Tính nhạy cảm và năng lực quan sát là những thuộc tính của nhân cách

Tính nhạy cảm chính là năng lực cảm giác của con người trong thế giới. Năng lực cảm giác ở con người không như nhau. Sự khác biệt đó thể hiện ở tất cả các loại cảm giác, đặc biệt là ở cảm giác nhìn và cảm giác nghe. Sự khác biệt về năng lực cảm giác của cá nhân phụ thuộc nhiều yếu tố.

Trước hết năng lực cảm giác chịu sự chi phối bởi các đặc điểm cấu tạo và chức năng của các giác quan, bởi kiểu thần kinh, v.v.. Song năng lực cảm giác của con người không hoàn

toàn bẩm sinh mà được hình thành và phát triển trong hoạt động của con người, phụ thuộc vào việc rèn luyện và giáo dục. Năng lực cảm giác chịu sự chi phối bởi nhiều phẩm chất tâm lí của nhân cách : nhu cầu, hứng thú, khả năng chú ý, xu hướng, vốn kinh nghiệm sống của cá nhân, v.v..

Năng lực cảm giác là nhân tố chủ yếu của *năng lực quan sát*.

Quan sát là mức độ phát triển cao của tri giác. Đó là loại tri giác có chủ định, diễn ra tương đối độc lập và lâu dài, nhằm phản ánh đầy đủ, rõ rệt các sự vật, hiện tượng và những biến đổi của chúng. Năng lực quan sát của mỗi người khác nhau. Đó chính là khả năng tri giác một cách nhanh chóng và chính xác. Năng lực ấy được hình thành trong cuộc sống, do hoạt động, do luyện tập tích cực và có phương pháp.

Muốn quan sát tốt, cần chú ý những yêu cầu sau :

1. Xác định rõ mục đích, ý nghĩa, yêu cầu, nhiệm vụ quan sát.
2. Chuẩn bị chu đáo (cả về tri thức lẫn phương tiện) trước khi quan sát.
3. Tiến hành quan sát có kế hoạch, có hệ thống.
4. Khi quan sát cần tích cực sử dụng các phương tiện ngôn ngữ.
5. Đối với trẻ nhỏ, nên tạo điều kiện cho các em sử dụng nhiều giác quan khi quan sát.
6. Cần ghi lại những kết quả quan sát, xử lí những kết quả đó và rút ra những nhận xét cần thiết.

Khi bàn về năng lực quan sát của con người, cũng cần chú ý đến những sự khác biệt giữa các cá nhân về tri giác. Có 4 kiểu tri giác cơ bản sau :

Kiểu phân tích, kiểu tổng hợp, kiểu phân tích - tổng hợp và kiểu cảm xúc.

Người thuộc kiểu phân tích chủ yếu tri giác những thuộc tính, những bộ phận, chi tiết cụ thể, nhiều về của đối tượng.

Người thuộc kiểu tổng hợp thiên về tri giác những mối quan hệ giữa các thuộc tính, các bộ phận, chú trọng đến chức năng, ý nghĩa của nó mà coi nhẹ các thuộc tính, chi tiết cụ thể.

Người thuộc kiểu phân tích - tổng hợp giữ được sự cân đối giữa phân tích và tổng hợp tri giác.

Người thuộc kiểu cảm xúc chủ yếu phản ánh những xúc cảm, tâm trạng mà đối tượng gây ra cho mình, ít quan tâm tới bản thân đối tượng.

Trong công tác dạy học và giáo dục, người thầy giáo cần chú ý những đặc điểm trên đây về năng lực cảm giác, về năng lực quan sát và sự khác biệt cá nhân về các năng lực này, giúp các em rèn luyện tốt các năng lực đó.

II - NHẬN THỨC LÍ TÍNH

Nhận thức cảm tính có vai trò quan trọng trong đời sống tâm lí của con người, nó cung cấp nguyên vật liệu cho các hoạt động tâm lí cao hơn. Nhưng thực tế cuộc sống luôn đặt ra những vấn đề mà bằng nhận thức cảm tính con người không thể nhận thức và giải quyết được. Muốn cải tạo thế giới, con người phải đạt tới một mức độ nhận thức cao hơn - nhận thức lí tính (còn gọi là tư duy).

A - TƯ DUY

1. Khái niệm chung về tư duy

Tư duy là quá trình nhận thức phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối quan hệ có tính quy luật của sự vật và hiện tượng trong hiện thực khách quan mà ta chưa biết.

Ở mức độ nhận thức cảm tính, con người mới chỉ phản ánh các thuộc tính trực quan, cụ thể, bề ngoài, những mối quan hệ

về mặt không gian, thời gian và trạng thái vận động của sự vật, hiện tượng, phản ánh một cách trực tiếp những cái đang tác động. Nảy sinh trên cơ sở nhận thức cảm tính và vượt xa giới hạn của nhận thức cảm tính, tư duy phản ánh những thuộc tính bản chất bên trong, những mối quan hệ có tính quy luật của hàng loạt sự vật, hiện tượng, những cái mà bằng giác quan và bằng phương thức nhận thức cảm tính con người chưa thể phản ánh được. Mặt khác, ở mức độ cảm tính, con người chỉ phản ánh những cái đang có trong hiện tại, trực tiếp tác động vào giác quan ta, đến tư duy con người hướng vào việc tìm kiếm cái mới, cái bản chất, cái khái quát, những cái mà con người chưa biết, con người cần phải tìm kiếm và nắm được để tiếp tục nhận thức, cải tạo và sáng tạo thế giới.

Ở một số động vật cao cấp (vượn hình người) có khả năng tư duy ở mức sơ khai - tư duy bằng hành động tay chân, nhằm giải quyết một số tình huống cụ thể, có liên quan trực tiếp tới sự sống còn của con vật, nhằm mục đích tồn tại và thích nghi với cuộc sống sinh vật của nó. Ngày nay ở trình độ phát triển cao của khoa học kĩ thuật, con người đã tạo ra các loại máy tự động, các "người máy" có một số khả năng tư duy nào đấy, giải quyết một số bài toán theo một chương trình định sẵn với những "thuật toán" do con người đặt ra. Song điểm khác nhau cơ bản giữa tư duy của vượn hình người, giữa tư duy của máy và tư duy của con người là ở chỗ : tư duy của con người mang bản chất xã hội, sáng tạo và có cá tính ngôn ngữ. Bản chất xã hội của tư duy của con người được thể hiện ở chỗ, tư duy của con người nảy sinh từ tình huống có vấn đề được đặt ra do yêu cầu của cuộc sống, lao động, học tập và hoạt động xã hội. Nói cách khác, tư duy của con người bị quy định bởi nguyên nhân xã hội, do nhu cầu xã hội quy định. Trong quá trình phát triển lịch sử - xã hội, tư duy của con người không dừng lại ở trình độ tư duy bằng thao tác tay chân, bằng hình tượng, mà con người còn đạt tới trình độ tư duy bằng ngôn ngữ, tư duy

trừu tượng, tư duy khái quát - hình thức tư duy đặc biệt của con người. Trong quá trình tư duy, con người sử dụng phương tiện ngôn ngữ, sản phẩm có tính xã hội cao để nhận thức tình huống có vấn đề, để tiến hành các thao tác tư duy : phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa, khái quát hóa để đi đến những khái niệm, phán đoán, suy lý, những quy luật - những sản phẩm khái quát của tư duy. Trong quá trình phát triển của mình, con người không chỉ tư duy nhằm giải quyết các vấn đề do thực tiễn cuộc sống đặt ra mà con người còn tiến hành tư duy nhằm lĩnh hội nền văn hóa xã hội để hình thành và phát triển nhân cách của mình, trên cơ sở đó đóng góp những kết quả hoạt động của mình vào kho tàng văn hóa xã hội của loài người. Trong điều kiện phát triển cao của xã hội loài người, hoạt động tư duy của con người còn mang tính tập thể cao. Tư duy của tập thể, tư duy của nhiều nhà khoa học ở nhiều lĩnh vực khác nhau của đời sống xã hội càng góp phần đem lại những thành tựu vĩ đại, góp phần cải tạo thế giới, phục vụ cuộc sống con người.

2. Đặc điểm của tư duy

Thuộc bậc thang nhận thức cao - nhận thức lí tính - tư duy có những đặc điểm mới về chất so với cảm giác, tri giác. Tư duy có những đặc điểm cơ bản sau :

a) *Tính "có vấn đề" của tư duy.* Không phải bất cứ tác động nào của hoàn cảnh đều gây ra tư duy. Trên thực tế tư duy chỉ nảy sinh khi gặp những hoàn cảnh, những tình huống mà bằng vốn hiểu biết cũ, bằng phương pháp hành động cũ đã có, con người không thể giải quyết được. Để nhận thức, con người cần phải vượt ra khỏi phạm vi những hiểu biết cũ và đi tìm cái mới, đạt mục đích mới. Những hoàn cảnh như thế gọi là "hoàn cảnh có vấn đề" (hay còn gọi là "tình huống có vấn đề").

Hoàn cảnh có vấn đề kích thích con người tư duy. Muốn vậy con người phải nhận thức được (ý thức được) hoàn cảnh có vấn đề, nhận thức được mâu thuẫn chứa đựng trong vấn đề, chủ thể phải có nhu cầu giải quyết, nhu cầu nhận thức, và phải có

những tri thức cần thiết có liên quan tới vấn đề. Chỉ trên cơ sở đó thì tư duy con người mới nảy sinh và diễn biến.

Vì thế trong dạy học, trong học tập và nghiên cứu phải liên tiếp làm nảy sinh hoàn cảnh có vấn đề, lôi cuốn học sinh vào việc giải quyết các hoàn cảnh có vấn đề đó và làm nảy sinh các vấn đề mới để tiếp tục giải quyết.

b) *Tính khái quát của tư duy.* Khác với nhận thức cảm tính, tư duy có khả năng đi sâu vào nhiều sự vật, hiện tượng nhằm vạch ra những thuộc tính chung, những mối liên hệ, quan hệ có tính quy luật giữa chúng, những cái đó nhận thức cảm tính chưa có khả năng nhận thức. Vì thế tư duy mang tính khái quát. V.I.Lênin đã vạch rõ : "Cảm giác vạch ra cái hiện thực, tư duy và từ vạch ra cái chung"⁽¹⁾ Chính nhờ phản ánh cái khái quát, cái quy luật mà tư duy giúp con người không chỉ nhận thức thế giới mà còn có khả năng cải tạo thế giới.

c) *Tính gián tiếp của tư duy.* Ở mức độ nhận thức cảm tính, con người phản ánh trực tiếp sự vật, hiện tượng bằng giác quan của mình, trên cơ sở đó cho ta hình ảnh cảm tính về sự vật, hiện tượng. Đến tư duy, con người không nhận thức thế giới một cách trực tiếp mà có khả năng nhận thức nó một cách gián tiếp - nhận thức bằng ngôn ngữ. Nhờ phương tiện ngôn ngữ và khả năng phản ánh khái quát, phản ánh gián tiếp thế giới mà con người có khả năng vạch ra các thuộc tính bản chất, các mối quan hệ có tính quy luật, dự đoán được chiều hướng phát triển và diễn biến của chúng để nhận thức và cải tạo chúng.

Trên cơ sở nắm được quy luật của thế giới mà con người đã sáng tạo ra nhiều công cụ từ đơn giản tới phức tạp, giúp con người tiếp tục nhận thức và cải tạo thế giới.

d) *Tư duy của con người có quan hệ mật thiết với ngôn ngữ.* Như trên đã phân tích, muốn ý thức được tình huống có vấn

(1) V.I.Lênin. *Bút kí triết học*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1963, tr.307.

để để trên cơ sở đó nảy sinh tư duy, muốn phản ánh được cái bản chất, những mối quan hệ có tính quy luật của hàng loạt sự vật, hiện tượng trong thế giới, muốn phản ánh gián tiếp thế giới thì tư duy của con người phải sử dụng ngôn ngữ làm phương tiện. Về quan hệ tư duy và ngôn ngữ cũng có nhiều quan điểm khác nhau : có quan điểm tách biệt giữa tư duy và ngôn ngữ, có quan điểm đồng nhất tư duy và ngôn ngữ, v.v.. Theo quan điểm duy vật biện chứng, tư duy và ngôn ngữ có quan hệ chặt chẽ với nhau, nhưng không đồng nhất với nhau, không tách rời nhau, cũng không phải là một (không đồng nhất). Mối quan hệ thống nhất giữa tư duy và ngôn ngữ thể hiện ở chỗ nhờ có ngôn ngữ mà ngay từ khâu mở đầu của quá trình tư duy, con người nhìn nhận ra hoàn cảnh có vấn đề (hay như ta thường nói : đặt ra được vấn đề cần giải quyết), tức là một quá trình tư duy đã bắt đầu.

Trong sự diễn biến của quá trình tư duy, sử dụng ngôn ngữ (hệ thống tín hiệu thứ hai), con người tiến hành các thao tác tư duy : phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa và khái quát hóa. Sự thống nhất giữa tư duy và ngôn ngữ thể hiện rõ ở khâu biểu đạt kết quả của quá trình tư duy. Sản phẩm của quá trình tư duy là những khái niệm, phán đoán, suy lí đều được biểu đạt trong từ ngữ, câu, v.v.. Đó là những tri thức bản chất, những quan hệ có tính quy luật. Có thể coi mối quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ tựa như mối quan hệ giữa nội dung và hình thức.

Ngay cả khi con người tiến hành các hình thức tư duy trực quan - hành động (tư duy cụ thể bằng thao tác tay chân) hoặc tư duy trực quan - hình tượng thì các loại tư duy này cũng chịu sự chi phối chặt chẽ của hệ thống tín hiệu thứ hai, của ngôn ngữ.

Vì tư duy có quan hệ chặt chẽ với ngôn ngữ, nên trong quá trình dạy học và giáo dục, chúng ta cần chú ý trau dồi khả năng ngôn ngữ của bản thân và của học sinh để góp phần phát triển tư duy, ý thức và khả năng nhận thức nói chung.

d) *Tư duy có quan hệ mật thiết với nhận thức cảm tính.*
Tư duy và nhận thức cảm tính thuộc hai mức độ nhận thức khác nhau, nhưng không tách rời nhau, có quan hệ chặt chẽ bổ sung cho nhau, chi phối lẫn nhau trong hoạt động nhận thức thống nhất và biện chứng. Mặc dù ở mức độ nhận thức cao hơn (phản ánh cái bản chất bên trong, những mối quan hệ có tính quy luật), nhưng tư duy vẫn dựa vào nhận thức cảm tính, không tách rời nhận thức cảm tính. Tư duy thường bắt đầu từ nhận thức cảm tính, trên cơ sở nhận thức cảm tính mà làm nảy sinh hoàn cảnh có vấn đề. Trong quá trình diễn biến của mình, tư duy nhất thiết phải sử dụng nguồn tài liệu phong phú do nhận thức cảm tính đem lại. Dù tư duy có khái quát và trừu tượng đến đâu thì trong nội dung của tư duy cũng vẫn chứa đựng những thành phần cảm tính (cảm giác, tri giác, hình tượng trực quan, v.v.). Ở con người, các thành phần cảm tính bao giờ cũng hướng vào tư duy trừu tượng, chịu sự chi phối chặt chẽ với tư duy trừu tượng, tư duy bằng ngôn ngữ.

Nhà tâm lý học xô viết X.L.Rubinstêin đã viết : "Nội dung cảm tính bao giờ cũng có trong tư duy trừu tượng, tựa hồ như làm thành chỗ dựa cho tư duy"⁽¹⁾.

Nhà tâm lý học Pháp H.Valông viết : "Khái niệm dù có trừu tượng đến mấy thì nó cũng chứa đựng một hình tượng cảm tính nào đó, và không có hình tượng nào dù là cụ thể đến mấy mà không hướng vào tư duy..."⁽²⁾

Ngược lại, tư duy và những kết quả của nó cũng ảnh hưởng mạnh mẽ, chi phối khả năng phản ánh của cảm giác, tri giác, làm cho khả năng cảm giác của con người tinh vi, nhạy bén hơn, làm cho tri giác của con người mang tính lựa chọn, tính ý nghĩa... Chính vì lẽ đó Ph.Ăngghen đã viết có : "Nhập vào với

(1) X.L.Rubinstêin. *Tồn tại và ý thức*. M., 1957, tr. 71 (Tiếng Nga).

(2) H.Valông. *Từ ý nghĩ đến hành động*. M., 1956 tr. 230 - 231.

con mắt của chúng ta chẳng những có các cảm giác khác mà còn có cả hoạt động tư duy của ta nữa"⁽¹⁾.

Ngày nay, trong điều kiện phát triển cao của trình độ nhận thức của loài người, việc nghiên cứu nhận thức một sự vật, hiện tượng nào đó có thể bắt đầu từ những giả thuyết khoa học, từ sự trừu tượng hóa cao. Người ta có thể dùng những cái trừu tượng khái quát để xem xét, phân tích những cái cụ thể, nhưng vẫn không tách rời cơ sở trực quan, những tài liệu cảm tính và kinh nghiệm.

Cuối cùng phải nói đến một điều là cả nhận thức cảm tính và cả nhận thức lí tính đều nảy sinh từ thực tiễn và lấy thực tiễn làm tiêu chuẩn kiểm tra sự đúng đắn của nhận thức. Thực tiễn không phải là khâu thứ ba, mức độ thứ ba của nhận thức. Thực tiễn cao hơn nhận thức - thực tiễn kiểm nghiệm tính chân lí của nhận thức và tiếp tục làm nảy sinh quá trình nhận thức mới.

Tư duy thuộc bậc thang nhận thức cao, bậc thang nhận thức lí tính, tư duy có những đặc điểm mới về chất so với nhận thức cảm tính, có quan hệ mật thiết với nhận thức cảm tính.

e) *Tư duy là một quá trình* Hoạt động tâm lí nào của con người đều không những được xem như một hình ảnh chủ quan về thế giới khách quan mà còn được xét như là một quá trình. Nhà sinh lí học Nga nổi tiếng I.M.Xêrê nôp viết : "Cần phải lấy tư tưởng cho rằng hành động tâm lí là một quá trình, một sự vận động có mở đầu, diễn biến và kết thúc làm tư tưởng chủ đạo"⁽²⁾. Nhà tâm lí học xô viết X.L.Rubinstêin viết : "Nét đặc trưng chung nhất của phương thức tồn tại chủ yếu của cái

(1) Ph.Ăngghen. *Phép biện chứng của tự nhiên*. Nxb Sự thật. Hà Nội. 1963. tr. 384.

(2) I.M.Xêrê nôp. *Tuyển tập các tác phẩm triết học và tâm lí học*. M., 1947. tr.251 - 252.

tâm lí là sự tồn tại với tính cách một quá trình, một hoạt động⁽¹⁾

Tư duy được xét như một quá trình, nghĩa là tư duy có nảy sinh, diễn biến và kết thúc. Quá trình tư duy bao gồm nhiều giai đoạn kế tiếp nhau :

- Giai đoạn *xác định được vấn đề, biểu đạt nó thành nhiệm vụ tư duy*. Khi gặp một tình huống có vấn đề, chủ thể tư duy phải ý thức được đó là tình huống có vấn đề đối với bản thân mình, tức là đặt ra vấn đề cần giải quyết ; phải phát hiện ra mâu thuẫn chứa đựng trong tình huống có vấn đề, mâu thuẫn giữa cái đã biết với cái phải tìm, phải tạo ra nhu cầu cần giải quyết và tìm thấy những tri thức đã có trong vốn kinh nghiệm cá nhân có liên quan tới vấn đề, sử dụng các tri thức đó vào giải quyết vấn đề, trên cơ sở đó đề ra nhiệm vụ tư duy.

- *Huy động các tri thức*, vốn kinh nghiệm có liên quan tới vấn đề làm xuất hiện trong đầu chủ thể tư duy những mối liên tưởng xung quanh vấn đề đang giải quyết.

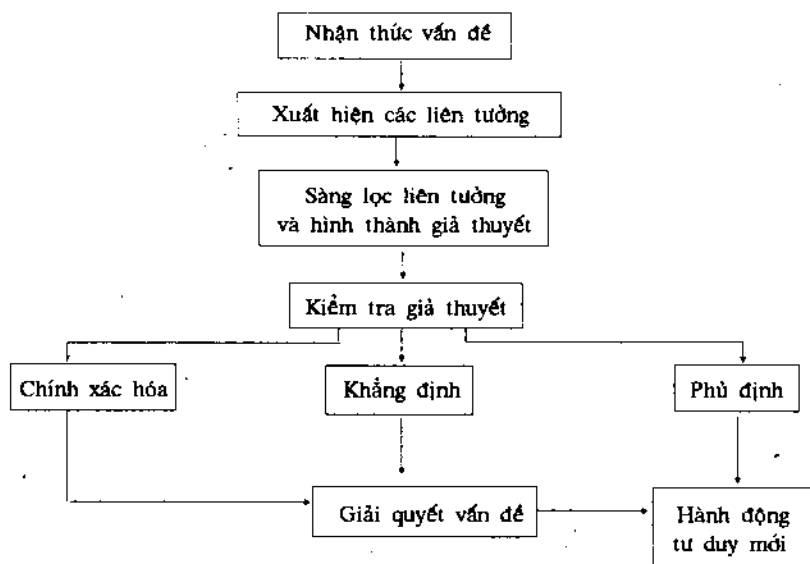
- *Sàng lọc các liên tưởng*, gạt bỏ những cái không cần thiết, hình thành giả thuyết về các cách giải quyết vấn đề có thể có đối với nhiệm vụ đang tư duy.

- *Kiểm tra giả thuyết* về cách giải quyết vấn đề để từ đó chính xác hóa, khẳng định giả thuyết, hoặc phủ định nó. Nếu giả thuyết đúng thì tiến hành giải quyết vấn đề. Nếu giả thuyết sai thì phủ định nó để hình thành giả thuyết mới về cách giải quyết vấn đề.

- *Giải quyết vấn đề* để đi đến kết quả, kiểm tra lại kết quả.

Nhà tâm lí học xô viết K.K.Platônốp đã nêu lên các giai đoạn của một quá trình tư duy bằng sơ đồ dưới đây :

(1) *Tâm lí học Liên Xô*, Nxb Tiến bộ, M., 1978, tr.275.



Sơ đồ các giai đoạn của một quá trình tư duy⁽¹⁾

Tất cả những điều trình bày trên đây chứng tỏ rằng tư duy là một quá trình. Song nội dung cụ thể của quá trình tư duy là gì, đó là điều cần vạch rõ. Đúng như X.L.Rubinstêin đã khẳng định: "Luận điểm tư duy là một quá trình sẽ hóa thành trống rỗng nếu như không xác định được thành phần của quá trình đó. Quá trình tư duy là sự phân tích, tổng hợp, trừu tượng hóa, khái quát hóa"⁽²⁾

g) *Quá trình tư duy là một hành động trí tuệ.* Quá trình tư duy được diễn ra bằng cách chủ thể tiến hành những thao tác trí tuệ nhất định, nhằm giải quyết vấn đề (hoặc lĩnh hội, tiếp thu tri thức). Có rất nhiều thao tác trí tuệ tham gia vào một quá trình tư duy cụ thể với tư cách một hành động trí tuệ. Có thể nêu lên các thao tác cơ bản dưới đây :

(1) K.K.Platônôp và C.G.Gôlubep. *Tâm lí học*. M., 1977, tr.121.

(2) *Tâm lí học Liên Xô*, tr.278.

- *Phân tích và tổng hợp.* Phân tích là một thao tác trí tuệ diễn ra trong đầu chủ thể tư duy nhằm tách ra trong đối tượng tư duy thành những thuộc tính, những bộ phận các mối liên hệ, quan hệ giữa chúng để nhận thức đối tượng sâu sắc hơn.

Tổng hợp là thao tác trí tuệ trong đó chủ thể tư duy dùng trí óc đưa những thuộc tính, những thành phần đã được phân tích vào thành một chỉnh thể giúp ta nhận thức đối tượng bao quát hơn. Phân tích và tổng hợp là hai thao tác cơ bản của tư duy. Phân tích và tổng hợp, có quan hệ mật thiết với nhau, bổ sung cho nhau trong một quá trình tư duy thống nhất. Phân tích là cơ sở của tổng hợp, sự tổng hợp diễn ra trên cơ sở phân tích.

- *So sánh* là thao tác trí tuệ trong đó chủ thể tư duy dùng trí óc để xác định sự giống nhau, sự khác nhau giữa các sự vật, hiện tượng (hoặc giữa các thuộc tính, các quan hệ, các bộ phận của một sự vật, hiện tượng). So sánh có quan hệ chặt chẽ và dựa trên cơ sở phân tích, tổng hợp. So sánh có vai trò quan trọng trong việc nhận thức thế giới. Nhà giáo dục Nga K.Đ. Usinxki đã viết : "So sánh là cơ sở của mọi hiểu biết và của tư duy" ⁽¹⁾. I. M.Xéchê nôp coi so sánh là "kho tàng trí tuệ quý báu nhất của con người" ⁽²⁾.

- *Trừu tượng hóa và khái quát hóa.* Trừu tượng hóa là thao tác trí tuệ trong đó chủ thể tư duy dùng trí óc gạt bỏ những thuộc tính, những bộ phận, những quan hệ... không cần thiết về một phương diện nào đó và chỉ giữ lại những yếu tố cần thiết để tư duy.

Khái quát hóa là thao tác trí tuệ trong đó chủ thể tư duy dùng trí óc để bao quát nhiều đối tượng khác nhau thành một nhóm, một loại... trên cơ sở chúng có một số thuộc tính chung và bản chất, những mối quan hệ có tính quy luật. Kết quả của

(1) K.Đ.Usinxki, Tuyển tập các tác phẩm sư phạm. M.,1945 tr.448 (tiếng Nga).

(2) I.M.Xéchê nôp. *Tuyển tập các tác phẩm triết học và tâm lý học.* M.,1947, tr.358 (tiếng Nga).

khái quát hóa cho ta một cái gì chung cho hàng loạt sự vật, hiện tượng cùng loại.

Trừu tượng hóa và khái quát hóa là hai thao tác tư duy cơ bản đặc trưng của tư duy con người. Hai thao tác này có quan hệ mật thiết với nhau, chi phối và bổ sung cho nhau, giống như mối quan hệ giữa hai thao tác phân tích và tổng hợp.

Trên đây là một số thao tác tư duy cơ bản. Trong quá trình tư duy còn có thể có sự tham gia của các thao tác khác như : cụ thể hóa, hệ thống hóa, v.v..

Các thao tác tư duy cơ bản khi tham gia vào một quá trình tư duy cụ thể, chúng thường diễn ra theo một chiều hướng thống nhất, theo cùng một chiến lược tư duy do chủ thể tư duy tiến hành nhằm giải quyết nhiệm vụ tư duy đi đến kết quả. Trong khi vận hành, các thao tác tư duy nói trên có mối quan hệ mật thiết với nhau, đan chéo vào nhau, xen kẽ và bổ sung cho nhau, chứ không tuân theo một trình tự máy móc nào.

Trong công tác dạy học, người thầy giáo không chỉ cố gắng làm nảy sinh các hoàn cảnh có vấn đề để lôi cuốn học sinh vào hành động tư duy, mà điều cần thiết nữa là phải hướng dẫn, tổ chức hành động trí tuệ để học sinh tự tiến hành các thao tác tư duy nhằm giải quyết vấn đề hoặc lĩnh hội, tiếp thu tri thức.

Kết quả của hành động (quá trình) tư duy là đi đến những sản phẩm trí tuệ : những khái niệm, những phán đoán, những suy lí. Vấn đề xử lí khái niệm, tiến hành phán đoán và suy lí như thế nào là phạm vi nghiên cứu của logic học. Còn cách hình thành khái niệm, lĩnh hội khái niệm ở học sinh như thế nào sẽ được bàn tới trong phần tâm lí học dạy học (chương VII).

h) Các loại tư duy và mối quan hệ giữa chúng. Có thể phân loại tư duy theo nhiều phương diện khác nhau. Xét theo phương diện lịch sử hình thành và phát triển tư duy (theo chủng loại và cá thể) thì có thể chia tư duy thành 3 loại :

- Tư duy trực quan - hành động là loại tư duy có ở cả con người và ở một số loài động vật cao cấp (tất nhiên là loại tư duy này ở con người khác xa về chất so với tư duy của con vật). Đó là loại tư duy bằng các thao tác cụ thể tay chân hướng vào việc giải quyết một số tình huống cụ thể, trực quan.

Tư duy trực quan - hình tượng là loại tư duy phát triển ở mức cao hơn, ra đời muộn hơn so với loại tư duy trực quan - hành động, chỉ có ở người. Đó là loại tư duy mà việc giải quyết vấn đề dựa vào các hình ảnh của sự vật, hiện tượng.

- Tư duy trừu tượng (tư duy ngôn ngữ - logic) là loại tư duy phát triển ở mức cao nhất, chỉ có ở người, đó là loại tư duy mà việc giải quyết vấn đề dựa trên các khái niệm, các mối quan hệ logic và gắn bó chặt chẽ với ngôn ngữ, lấy ngôn ngữ làm phương tiện.

Các loại tư duy nói trên có quan hệ mật thiết với nhau, bổ sung và chi phối lẫn nhau, trong đó tư duy trực quan - hành động, tư duy trực quan - hình tượng là hai loại tư duy có trước, làm cơ sở cho tư duy trừu tượng (tư duy ngôn ngữ - logic).

Nếu xét theo phương thức giải quyết vấn đề thì người ta lại chia tư duy ở người trưởng thành ra làm 3 loại sau :

- Tư duy thực hành ; - Tư duy hình ảnh ; - Tư duy lí luận.

Trong thực tế, cả 3 loại tư duy nói trên được sử dụng một cách phối hợp trong hoạt động nhận thức của con người. Trong công tác dạy học cần chú ý hình thành và phát triển cả 3 loại tư duy này.

Xét theo mức độ sáng tạo của tư duy, người ta còn có thể chia tư duy thành :

- Tư duy angôrit ; - Tư duy Ôritxtic.

Tư duy angôrit là loại tư duy diễn ra theo một chương trình, một cấu trúc logic có sẵn theo một khuôn mẫu nhất định. Đó là loại tư duy có cả ở người và có ở máy (tư duy máy).

Tư duy *Öritxtic* là loại tư duy sáng tạo, có tính chất cơ động, linh hoạt, không theo một khuôn mẫu cứng nhắc, có liên quan tới trực giác và khả năng sáng tạo của con người. Cả hai loại tư duy này luôn bổ sung cho nhau, giúp con người nhận thức sâu sắc và đúng đắn thế giới.

i) Những phẩm chất trí tuệ của nhân cách. Tư duy nói chung có một số phẩm chất, như :

- Mức độ sâu sắc và khái quát của tư duy.
- Khả năng cơ động, linh hoạt và mềm dẻo của tư duy.
- Tính logic, chặt chẽ của tư duy.
- óc phê phán.
- Khả năng độc lập của tư duy (độc lập suy nghĩ), v.v..

Trong học tập và nghiên cứu, phẩm chất độc lập suy nghĩ có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Người có phẩm chất độc lập suy nghĩ là người luôn tự mình tìm ra cách giải quyết vấn đề, tự hình thành nhiệm vụ tư duy. Ở mức độ cao, người có khả năng độc lập suy nghĩ còn đặt lại vấn đề theo sự hiểu biết của mình, tự tìm ra cách giải quyết mới có tính chất sáng tạo. Phẩm chất độc lập suy nghĩ có quan hệ chặt chẽ với óc phê phán và tinh thần hoài nghi khoa học, tính ham hiểu biết, ham tìm tòi cái mới, kiên trì, chịu khó mạnh dạn cái tiến phương pháp tư duy để đạt kết quả cao. Phẩm chất độc lập suy nghĩ không mâu thuẫn với tinh thần tập thể, hợp tác, cộng đồng trong học tập, nghiên cứu và cộng tác. Chỉ trong mối quan hệ tập thể, trong hoạt động chung, các phẩm chất nhân cách được tiếp tục phát triển ở mức độ cao hơn và càng có điều kiện bộc lộ rõ nét hơn.

Toàn bộ hoạt động dạy - học xét cho cùng là hình thành ở học sinh các phẩm chất trí tuệ, phương pháp suy nghĩ, nhất là năng lực độc lập suy nghĩ - một phẩm chất trí tuệ quan trọng của nhân cách.

B - TƯỜNG TƯỢNG

Thực tiễn luôn đặt ra cho con người nhiệm vụ nhận thức, cải tạo và sáng tạo thế giới. Một trong những phương thức đáp ứng những đòi hỏi của thực tiễn là tư duy. Song không phải trong bất cứ trường hợp nào các vấn đề do thực tiễn đề ra đều được giải quyết bằng tư duy cả. Có nhiều trường hợp, khi gặp những hoàn cảnh có vấn đề, con người khó có thể dùng tư duy để giải quyết nó, mà phải dùng một phương thức hoạt động nhận thức khác - nhận thức bằng tường tượng. Vậy tường tượng là gì ? Bản chất và cơ chế của nó ra sao ?

1. Khái niệm chung về tường tượng

Tường tượng là quá trình nhận thức phản ánh những cái chưa có trong kinh nghiệm bằng cách xây dựng những hình ảnh mới trên cơ sở những hình ảnh (biểu tượng) đã có.

Phân tích bản chất của tường tượng ta thấy :

Về nội dung phản ánh, tường tượng phản ánh cái mới, những cái chưa có trong kinh nghiệm của cá nhân hoặc của xã hội. Cái mới ấy được tường tượng tạo ra dưới hình thức biểu tượng mới bằng cách sáng tạo ra nó, xây dựng nên nó trên cơ sở những biểu tượng đã biết.

Về phương thức phản ánh, khác với tư duy là quá trình vạch ra những thuộc tính bản chất của sự vật, hiện tượng, những mối liên hệ, quan hệ có tính quy luật, những cái mà phải trải qua quá trình phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa, khái quát hóa... mới phát hiện ra được, tường tượng tạo ra những hình ảnh mới (biểu tượng mới - biểu tượng của tường tượng) trên cơ sở những biểu tượng đã biết nhờ các phương thức hành động : chấp ghép, liên hợp, nhấn mạnh, điển hình hóa, loại suy (tương tự, mô phỏng), v. v..

Sản phẩm của quá trình tường tượng là các biểu tượng của tường tượng. Biểu tượng của tường tượng là một hình ảnh mới do con người tạo ra trên cơ sở những biểu tượng của trí nhớ.

Khác với biểu tượng của trí nhớ là hình ảnh của sự vật, hiện tượng trước đó đã tác động vào não người, biểu tượng của tưởng tượng là hình ảnh mới, khái quát hơn do con người tự sáng tạo ra trên cơ sở của biểu tượng trí nhớ.

Nguồn gốc làm nảy sinh tưởng tượng là yêu cầu của hoạt động lao động. Cuộc sống buộc con người trước khi hoạt động phải hình dung ra trước kết quả của hoạt động, hình dung ra cả phương thức hoạt động để đạt kết quả cao. C. Mác viết : "Lao động đòi hỏi con người phải thấy trước kết quả hoạt động của mình. Nó dạy phải nhìn về tương lai, phải mơ ước và đặt cho mình những mục tiêu xa xôi, cao đẹp" ⁽¹⁾. Nguyên vật liệu xây dựng nên biểu tượng của tưởng tượng, xét đến cùng phải lấy từ thực tế khách quan, do hoạt động nhận thức và hoạt động thực tiễn của con người đem lại. Cuối cùng, tưởng tượng dù có bay bổng, "thoát li" hiện thực đến mấy (ví dụ, tưởng tượng về chiếc thảm bay) thì nó cũng vẫn xuất phát từ những cái đã có trong hiện thực, sớm muộn cũng được thể hiện trong thực tiễn (sau này có máy bay, tàu vũ trụ) và do thực tiễn kiểm nghiệm. Trong thực tiễn, con người đối chiếu, so sánh những biểu tượng do mình xây dựng nên với hiện thực, qua đó sửa đổi, hoàn thiện, làm cho biểu tượng của tưởng tượng trở nên phong phú, rõ ràng và chính xác.

2. Tưởng tượng và tư duy

Tưởng tượng và tư duy là hai quá trình có quan hệ mật thiết với nhau, chúng có những đặc điểm giống nhau và cũng có chỗ khác nhau.

Tưởng tượng và tư duy đều phản ánh thế giới khách quan một cách gián tiếp. Chúng có những đặc điểm chung là đều hướng vào việc giải quyết hoàn cảnh có vấn đề, đều mang tính khái quát, tính gián tiếp, có liên hệ mật thiết với nhận thức cảm tính, với ngôn ngữ và lấy thực tiễn làm tiêu chuẩn chân lí.

(1) C. Mác *Tư bản*, quyển 1. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1963, tr. 248.

Tuy nhiên, giữa tường tượng và tư duy cũng có những điểm khác nhau. Tường tượng phản ánh cái chưa biết bằng cách xây dựng nên những hình ảnh mới trên cơ sở những biểu tượng đã có. Tư duy vạch ra những thuộc tính bản chất, những mối quan hệ có tính quy luật, nghĩa là đi đến những khái niệm, những phán đoán và suy lí về thế giới.

Đứng trước một hoàn cảnh có vấn đề, tùy thuộc vào tính bất định (không xác định, ít rõ ràng) của hoàn cảnh có vấn đề mà ta nghiêng về phía tư duy hay nghiêng về phía tường tượng. Nếu gặp hoàn cảnh có vấn đề mà tính bất định quá lớn, các tài liệu khởi đầu khó có thể tách bạch ra một cách rõ ràng, chủ thể nhận thức chỉ mới có thông tin gần đúng về hoàn cảnh, khó có thể giải quyết vấn đề bằng tư duy thì quá trình giải quyết nhiệm vụ sẽ diễn ra theo cơ chế tường tượng (gắn với trực giác : nhìn nhận hoàn cảnh có vấn đề, không phân tích, so sánh... mà chỉ nhìn nhận một cách tổng thể, rồi đưa ra nhận định, kết luận). Vì thế, tường tượng có khả năng bổ sung cho tư duy khi cần thiết, nó tìm lối thoát cho việc giải quyết hoàn cảnh có vấn đề, khi mà tư duy gặp khó khăn.

3. Vai trò của tường tượng

Tường tượng là một phương thức hoạt động đặc trưng của con người. Tường tượng có vai trò quan trọng đối với toàn bộ cuộc sống lao động, công tác, học tập và nghiên cứu... của con người.

Tường tượng giúp con người định hướng hoạt động của mình bằng cách tạo mô hình tâm lí về sản phẩm cuối cùng của hoạt động và cả mô hình tâm lí về cách thức đi đến sản phẩm đó. Sự khác nhau cơ bản giữa lao động của con người và bản năng của con vật chính là ở chỗ trước khi lao động con người đã hình dung ra sản phẩm ở trong đầu mình rồi. Đối với hoạt động khoa học, nhất là đối với văn học và nghệ thuật, tường tượng là điều kiện vô cùng quan trọng. Có thể nói thiếu tường tượng thì khó có thể có khoa học, văn học, nghệ thuật...

Timiriadép đã chỉ rõ : "Tưởng tượng có hướng dẫn luôn luôn là cơ sở của mọi phát minh khoa học vĩ đại. Tất cả những nhà bác học vĩ đại theo nghĩa riêng của nó đã là những họa sĩ vĩ đại. Con người không biết tưởng tượng có thể thu thập sự kiện, nhưng không thể tạo nên những phát minh vĩ đại". Các nhà văn coi trí tưởng tượng là cái khuấy động ban đầu của nghệ thuật, là "mặt trời vĩnh cửu và thần tượng" của nghệ thuật, là hoàn cảnh đẹp đẽ nhất cho sự phồn vinh của ý sáng tác, là đất đai mang vàng bạc đến cho thơ văn.

Trong lĩnh vực hoạt động giáo dục, tưởng tượng cũng có một vai trò khá quan trọng. Khi tiến hành giáo dục, nhà giáo dục phải xây dựng trong đầu óc mình hình ảnh về mô hình con người mới mà giáo dục cần đạt tới với tất cả những phẩm chất nhân cách xác định (đây là nội dung của quy luật viễn cảnh trong công tác giáo dục). Nhà giáo dục phải hiểu sâu sắc thế giới bên trong của học sinh, thông cảm với hoàn cảnh của các em, trên cơ sở đó, hình dung ra các con đường, các phương pháp và hình thức giáo dục thích hợp để đạt mục đích giáo dục.

Tưởng tượng ảnh hưởng sâu sắc đến sự hình thành và phát triển toàn bộ nhân cách con người, trước hết là việc phát triển về mặt đạo đức. Hình ảnh mẫu người lí tưởng mà con người muốn vươn tới là kết quả của quá trình tưởng tượng, trên cơ sở đó con người phấn đấu theo hình ảnh mẫu mực đó.

Tóm lại, tưởng tượng có vai trò quan trọng đối với mọi lĩnh vực của đời sống con người. Chúng ta cần đặc biệt chú ý rèn luyện óc tưởng tượng phong phú, chính xác và thiết thực.

4. Các loại tưởng tượng

Căn cứ vào mức độ tích cực của tưởng tượng mà người ta có thể chia tưởng tượng thành tưởng tượng không chủ định và tưởng tượng có chủ định.

Tưởng tượng *không chủ định* là loại tưởng tượng không theo một mục đích trước. Ví dụ, đang dạo chơi bỗng nhiên ta ngược

mắt nhìn các đám mây trên trời, đôi khi ta tưởng tượng thấy hình mặt người (hay hình một con thú). Đó là hình ảnh tưởng tượng không chủ định.

Tưởng tượng có chủ định là loại tưởng tượng theo một mục đích đặt ra trước, có kế hoạch và có phương pháp nhất định nhằm tạo ra hình ảnh mới.

Tưởng tượng có chủ định thể hiện ở hai mức độ : tưởng tượng tái tạo và tưởng tượng sáng tạo.

- *Tưởng tượng tái tạo* là quá trình tạo ra những hình ảnh mới đối với cá nhân người tưởng tượng, dựa trên sự mô tả của người khác, của sách vở, tài liệu. Ví dụ, học sinh tưởng tượng ra được những điều mà thấy giáo mô tả trên lớp, hoặc trình bày trong sách giáo khoa.

- *Tưởng tượng sáng tạo* là quá trình xây dựng nên những hình ảnh mới chưa có trong kinh nghiệm cá nhân, cũng như chưa có trong xã hội. Ví dụ, hình ảnh mới về con tàu vũ trụ do Xiôncôpxki sáng tạo ra. Tính chất mới mẻ, độc đáo và có giá trị là đặc điểm nổi bật của tưởng tượng sáng tạo. Tưởng tượng sáng tạo là một thành phần không thể thiếu trong hoạt động sáng tạo nói chung (và sáng tạo khoa học, sáng tạo văn học, nghệ thuật, kĩ thuật...) của con người.

Ước mơ và lí tưởng. Ước mơ là một loại tưởng tượng tổng quát hướng về tương lai, biểu hiện những mong muốn, ước ao, gắn liền với nhu cầu của con người. Lí tưởng là một hình ảnh mẫu mực, rực sáng mà con người muốn vươn tới. Nó là một động cơ mạnh mẽ thôi thúc con người hoạt động vươn tới tương lai. Lí tưởng quyết định xu hướng phát triển của nhân cách.

Việc giáo dục ước mơ, hoài bão, lí tưởng cho học sinh là vô cùng quan trọng, đó là những mặt cơ bản của nhân cách.

5. Các cách sáng tạo hình ảnh mới trong tưởng tượng

Có nhiều cách sáng tạo hình ảnh mới bằng tưởng tượng. Sau đây là những cách cơ bản nhất :

a) Tách từ một hình tượng trọn vẹn của một đối tượng có thực lấy ra một yếu tố, một thuộc tính nào đó tạo thành một biểu tượng mới. Ví dụ, biểu tượng vẽ đôi mắt tròn to thao láo như là bức tượng "ngáo ộp" dọa trẻ con.

b) Thay đổi kích thước, độ lớn, số lượng... (các thuộc tính, các thành phần của đối tượng...) nhằm làm tăng lên hay giảm đi hình dáng... của nó so với hiện thực. Ví dụ, hình tượng người khổng lồ, người tí hon.

c) Nhấn mạnh một tính chất, hoặc một bộ phận nào đó của đối tượng, hoặc gán thêm cho tính chất đó những ý nghĩa đặc biệt. Ví dụ, nhút nhát như thỏ, khôn vặt láu lỉnh như cáo...

d) Chắp ghép (kết dính), đó là cách tạo ra biểu tượng mới bằng cách chắp ghép một số bộ phận của các sự vật khác nhau. Ví dụ, hình ảnh con rồng Việt Nam, hình ảnh đầu người mình cá...

đ) Liên hợp, có nhiều nét giống với phương pháp chắp ghép, nhưng khi tham gia vào việc tạo ra một hình ảnh mới thì các yếu tố ban đầu bị cải tổ đi và nằm trong những mối quan hệ mới. Ví dụ, xe điện bánh hơi là kết quả của sự liên hợp giữa ô tô với tàu điện.

e) Điển hình hóa là phương pháp tạo ra những hình ảnh mới trên cơ sở tổng hợp sáng tạo các thuộc tính điển hình là cái đại diện cho hàng loạt đối tượng.

Ví dụ, xây dựng những nét điển hình của một loại nhân vật trong văn học, nghệ thuật, hội họa...

g) Loại suy (tương tự), đây là cách tạo ra những hình ảnh mới trên cơ sở mô phỏng, bắt chước những chi tiết, những bộ phận, những sự vật có thực. Ví dụ, từ đôi bàn chân của con

vật mà người ta mô phỏng chế tạo ra bộ phận "chân vịt" của tàu thủy,...

Trên đây là một số cách sáng tạo hình ảnh mới trong tưởng tượng. Trên thực tế, trong quá trình tưởng tượng, các cách sáng tạo nói trên kết hợp với nhau, bổ sung cho nhau làm cho phương thức hoạt động tưởng tượng vô cùng phong phú và độc đáo.

III – NGÔN NGỮ VÀ HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC

1. Khái niệm chung về ngôn ngữ

Cùng với yếu tố hoạt động, trước hết là hoạt động lao động, ngôn ngữ là một trong những yếu tố quyết định quá trình phát triển lịch sử loài người và sự phát triển của mỗi cá nhân. Chính nhờ có ngôn ngữ mà con người thiết lập được các mối quan hệ giữa con người với con người, giữa con người với xã hội, ..., qua đó trao đổi được những ý nghĩ, tình cảm, kinh nghiệm, phối hợp hành động chung. Hay nói khác đi, con người thiết lập sự giao tiếp với nhau bằng ngôn ngữ.

Trong khi giao tiếp với nhau, con người phải sử dụng các phương tiện ngôn ngữ và các phương tiện phi ngôn ngữ, trong đó phương tiện ngôn ngữ là chủ yếu. Phương tiện ngôn ngữ đó là một thứ tiếng hay một ngôn ngữ nào đó.

- Ngữ ngôn là một thứ tiếng của một dân tộc, bao gồm một hệ thống các kí hiệu, từ ngữ và một hệ thống các quy tắc ngữ pháp. Ngữ ngôn là phương tiện của giao tiếp, một công cụ của tư duy. Vì thế ngữ ngôn là đối tượng của ngữ ngôn học.

- Còn ngôn ngữ là một quá trình mỗi cá nhân sử dụng một thứ ngữ ngôn để giao tiếp, để truyền đạt và lĩnh hội những kinh nghiệm xã hội - lịch sử, hoặc để kế hoạch hóa hoạt động của mình.

Vì thế, ngôn ngữ là một hoạt động tâm lí, là đối tượng của tâm lí học. Ngôn ngữ đặc trưng cho từng người. Sự khác biệt

cá nhân về ngôn ngữ, thể hiện ở cách phát âm, ở giọng điệu, cách dùng từ, cách biểu đạt nội dung tư tưởng, tình cảm...

- Ngôn ngữ có những chức năng cơ bản sau :

Chức năng *chỉ nghĩa*. Chỉ nghĩa là quá trình dùng một từ, một câu, đều chỉ một nghĩa nào đó, tức là quá trình gán từ đó, câu đó.. với một sự vật, hiện tượng (từ "cái bàn" chỉ một vật có một mặt phẳng trên bốn cái chân, dùng để làm nơi viết, nơi đặt mâm cơm...)

Chức năng *chỉ ý*. Mỗi từ, câu ... có chức năng chỉ "nghĩa" của nó đối với riêng người nói từ ấy, câu ấy, tức là chúng có ý riêng ở từng người. Ví dụ, khi nói "người buồn cảnh có vui đâu bao giờ" có nghĩa chung với nhiều người và có ý riêng của từng người ở từng thời điểm cảm thụ câu thơ đó của Nguyễn Du.

Chức năng *thông báo*. Mỗi quá trình ngôn ngữ đều chứa đựng một nội dung thông tin, sự biểu cảm dùng để truyền đạt từ người này tới người kia, hay tự mình nói với lòng mình.

Chức năng *điều khiển, điều chỉnh*. Ngôn ngữ có chức năng thiết lập và giải quyết các nhiệm vụ của hoạt động (trong đó có hoạt động trí tuệ). Nó bao gồm việc kế hoạch hóa hoạt động, thực hiện hoạt động và đối chiếu kết quả hoạt động với mục đích đã đề ra.

2. Các dạng hoạt động ngôn ngữ

Có nhiều cách phân chia các dạng hoạt động ngôn ngữ. Thông thường, người ta bàn đến hai dạng hoạt động ngôn ngữ : Ngôn ngữ bên ngoài, ngôn ngữ thầm và ngôn ngữ bên trong.

a) *Ngôn ngữ bên ngoài*. Ngôn ngữ bên ngoài là ngôn ngữ chủ yếu hướng vào người khác, nhằm mục đích giao tiếp (truyền đạt và tiếp thu). Ngôn ngữ bên ngoài bao gồm hai loại : ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết.

- *Ngôn ngữ nói* là thứ ngôn ngữ có trước. Ngôn ngữ nói biểu hiện bằng âm thanh và được tiếp thu bằng cơ quan thính giác. Có 2 loại ngôn ngữ nói : Ngôn ngữ đối thoại và ngôn ngữ độc thoại.

Ngôn ngữ đối thoại nhằm trao đổi thông tin giữa hai hay một số người với nhau. Nó có những đặc điểm sau : có tính chất tình huống, liên quan chặt chẽ với hoàn cảnh đối thoại, có tính chất phản ứng, cấu trúc ngôn ngữ đối thoại không thật chặt chẽ, câu nói thường rút gọn, có sự hỗ trợ của ánh mắt, cử chỉ, điệu bộ, nụ cười...

Ngôn ngữ độc thoại là loại ngôn ngữ trong đó một người nói và những người khác nghe. Ví dụ, đọc diễn văn, đọc báo cáo hay giảng bài... Ngôn ngữ độc thoại đòi hỏi người nói phải có sự chuẩn bị kĩ càng, chu đáo, lời nói phải trong sáng, chính xác, dễ hiểu và có khả năng truyền cảm ; người nói phải hiểu biết người nghe, theo dõi người nghe để điều chỉnh ngôn ngữ của mình cho phù hợp với đối tượng...

- *Ngôn ngữ viết.* Ngôn ngữ viết ra đời muộn hơn ngôn ngữ nói. Ngôn ngữ viết là ngôn ngữ được biểu hiện bằng kí hiệu, tín hiệu, bằng chữ viết. Vì không có những điều kiện thuận lợi về tình huống cũng như việc sử dụng các phương tiện hỗ trợ như ngôn ngữ nói, nên ngôn ngữ viết thường có một số đặc điểm sau : ngôn ngữ viết đòi hỏi phải rõ ràng, mạch lạc, các câu, các ý phải tuân theo một trình tự logic rất chặt chẽ, hợp lí, tránh tán mạn hoặc đứt đoạn. Ngôn ngữ viết cũng có 2 loại : đối thoại và độc thoại.

b) *Ngôn ngữ bên trong.* Đây là một dạng đặc biệt của ngôn ngữ, nó hướng vào bản thân chứ không phải là phương tiện giao tiếp. Ngôn ngữ bên trong là vô từ ngữ của tư duy, của ý thức, nó có tính chất phác họa ra một chương trình đại thể cho hoạt động, chuẩn bị cho hoạt động, giúp con người tự điều chỉnh, tự điều khiển mình. Ngôn ngữ bên trong có một dạng gọi là ngôn ngữ thầm không phát ra âm thanh, nó mang tính cô đọng và ngắn gọn. Ngoài ra, còn một dạng nữa của ngôn ngữ bên trong là ngôn ngữ bên trong thực sự, dành cho bản thân mình.

3. Vai trò của ngôn ngữ đối với hoạt động nhận thức

Ngôn ngữ có vai trò quan trọng đối với toàn bộ hoạt động của con người. Nhờ có sự tham gia của ngôn ngữ vào việc tổ

chức, điều chỉnh các hoạt động tâm lí mà tâm lí của con người khác hẳn về chất so với tâm lí của loài vật, đó là một công cụ góp phần làm cho tâm lí con người mang tính mục đích, tính xã hội và tính khái quát cao.

Ngoài chức năng là công cụ của giao tiếp, ngôn ngữ là công cụ của tư duy và ảnh hưởng quan trọng đến toàn bộ hoạt động nhận thức của con người.

Ở con người, bằng tác động của ngôn ngữ có thể gây nên những cảm giác trực tiếp. Ví dụ, khi bước vào phòng tắm về mùa đông, nghe người khác xuyết xoa "trời lạnh quá !" bản thân ta cảm thấy lạnh hơn. Mới nói "chua quá !" có thể gây hiện tượng "thèm rỏ rãi". Dưới tác động của ngôn ngữ có thể làm thay đổi ngưỡng cảm giác và tính nhạy cảm (nhất là tác động của ngôn ngữ thính), hoặc có thể gây nên những ảo giác bằng tác động ngôn ngữ. Các nhà tâm lí học đã chỉ ra rằng ở người lớn sự phân tích các thuộc tính của đối tượng khi tri giác sẽ diễn ra tốt hơn khi các thuộc tính đó được phát biểu thành lời. Sự tham gia của hệ thống tín hiệu thứ hai vào quá trình tri giác giúp cho các cảm giác thành phần được tổ hợp lại thành một chỉnh thể, một hình tượng trọn vẹn và gắn liền với nó một cái tên cụ thể. Ở mức độ phát triển nhất định của con người, nhờ có ngôn ngữ mà con người tiến hành tri giác có chủ định (có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp). Chất lượng của quan sát không chỉ phụ thuộc vào khả năng tinh vi, nhạy bén của các giác quan, mà còn phụ thuộc rất nhiều vào trình độ tư duy, vào vốn kinh nghiệm, vào khả năng ngôn ngữ.

Sự xuất hiện và tham gia tích cực của ngôn ngữ vào hoạt động trí nhớ đã làm cho sự ghi nhớ, giữ gìn và nhớ lại của con người có chủ định, có ý nghĩa. (Ghi nhớ và nhớ lại dựa trên sự thông hiểu). Đối với nhận thức lí tính, ngôn ngữ có một vị trí đặc biệt quan trọng. Nhờ có sự tham gia của ngôn ngữ mà chủ thể tư duy nhận thức được (ý thức được) hoàn cảnh có vấn đề. Việc tiến hành các thao tác tư duy diễn ra trong đầu óc con người với sự tham gia của hệ thống tín hiệu thứ hai - và cuối cùng kết quả của quá trình tư duy - những

ý nghĩ (khái niệm, phán đoán, suy lí) được biểu đạt thành từ ngữ, thành câu. Ngôn ngữ không chỉ là phương tiện tư duy để giải quyết vấn đề, mà còn là công cụ quan trọng để con người lĩnh hội, tiếp thu nền văn hóa xã hội, hình thành nhân cách con người. Trong quá trình tưởng tượng, ngôn ngữ có vai trò to lớn trong việc hình thành và biểu đạt các hình ảnh mới. Trong quá trình tưởng tượng, hệ thống các đường liên hệ thần kinh tạm thời (nơi chứa đựng biểu tượng của trí nhớ) tựa như bị phân giải ra và được kết hợp thành một hệ thống mới. Sự phân giải và kết hợp này diễn ra trong não dưới tác động của hệ thống tín hiệu thứ hai.

IV - ĐẶC ĐIỂM HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CỦA THIẾU NIÊN

Tuổi thiếu niên bao gồm những em từ lứa tuổi 11-12 đến 14-15 đang theo học ở các lớp của trường PTTH CS và lớp đầu phổ thông trung học. Đây là lứa tuổi quá độ, như đã trình bày ở trên - lứa tuổi chuyển tiếp từ "trẻ con" sang "người lớn".

Ở tuổi thiếu niên, *khả năng cảm giác, tri giác* đã đạt tới trình độ phát triển gần như người lớn. Tri giác có chủ định phát triển mạnh, thể hiện ở chỗ, các em đã có khả năng tự đặt cho mình mục đích, kế hoạch và nhiệm vụ quan sát, biết phân tích, tổng hợp đối tượng tri giác có chủ định. Trong một số trường hợp các em có thể tri giác phân biệt một cách tinh tế, sâu sắc về nhiều mặt.

Khi tri giác sự vật, hiện tượng, các ấn tượng ban đầu có vai trò rất lớn. Theo sự quan sát của một số nhà tâm lí học thì 25% trường hợp học sinh lớp 5 xác định đúng khoảng cách trong khoảng 1km, trong khi đó 68% số trường hợp học sinh lớp 7 xác định đúng. Thiếu niên đã có khả năng tri giác phương hướng không gian và tri giác thời gian khá chính xác. Tóm lại, ở thiếu niên khả năng nhận thức cảm tính đã phát triển ở mức độ khá cao, tuy nhiên khi tri giác thế giới, những đối tượng có màu sắc bề ngoài rục rờ... dễ lôi cuốn các em.

Về trí nhớ, đặc điểm nổi bật trong trí nhớ của thiếu niên là khả năng ghi nhớ và nhớ lại có chủ định đã phát triển cao, các em có ý thức lựa chọn những nội dung chủ yếu để ghi nhớ, biết chọn cách nhớ. Ở thiếu niên ghi nhớ máy móc giảm dần, ghi nhớ ý nghĩa ngày càng tăng. Trong quá trình nhớ lại các em có thể đi từ cái bản chất, cái khái quát đến những cái cụ thể, cá biệt, các em không ghi nhớ nguyên văn và cũng không ghi nhớ hoàn toàn máy móc như học sinh tiểu học, các em đã biết diễn đạt nội dung tài liệu bằng ngôn ngữ riêng của mình.

Về khả năng tư duy và tưởng tượng : Ở tuổi thiếu niên, khả năng trừu tượng hóa, khái quát phát triển cao hơn lứa tuổi học sinh tiểu học. Nhờ vậy các em có khả năng tiếp thu các khái niệm trừu tượng trong nội dung các môn học ở trường. Các em đã có khả năng độc lập tiến hành các thao tác tư duy, bước đầu biết vận dụng các tri thức đã học vào thực tiễn. Tuy nhiên khả năng suy luận, khả năng tư duy lí luận, tư duy trừu tượng của thiếu niên đang phát triển. Nhiều nhà tâm lí học cho rằng, lứa tuổi thiếu niên có nhiều điều kiện thuận lợi để phát triển tư duy độc lập và óc tưởng tượng sáng tạo. Khả năng tưởng tượng ở thiếu niên khá phong phú, nhưng còn bay bổng, thiếu thực tiễn.

Khả năng ngôn ngữ của thiếu niên đang phát triển mạnh. Vốn từ tăng lên rõ rệt, trong ngôn ngữ của thiếu niên tính hình tượng và trình độ logic chặt chẽ phát triển ở mức cao hơn lứa tuổi nhỏ. Tuy nhiên ngôn ngữ của thiếu niên vẫn còn những thiếu sót như : khả năng dùng từ để biểu đạt ý nghĩ còn hạn chế, các em còn dùng từ sai, chưa chú ý cách diễn đạt theo cấu trúc ngữ pháp chặt chẽ, một số em thích dùng những từ cầu kì, bóng bẩy, nhưng sáo rỗng.

Những đặc điểm lứa tuổi trong hoạt động nhận thức nói lên ở đây là những đặc điểm bình thường có thể có ở lứa tuổi này. Còn những đặc điểm ấy có xuất hiện hay không, xuất hiện đến mức nào, v.v. là tùy thuộc vào việc tổ chức hoạt động học tập

và hoạt động giao lưu ở từng em một. Nhà trường, thông qua hoạt động dạy và học, có nhiệm vụ phát triển khả năng nhận thức của học sinh.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Anh (chị) hãy cho biết những đặc điểm của hoạt động nhận thức cảm tính và lí tính của người.
2. Có các loại cảm giác và tri giác nào. Quy luật diễn biến của các quá trình cảm giác và tri giác.
3. Hoạt động nhận thức lí tính khác hoạt động cảm tính ở những điểm nào.
4. Ngôn ngữ có vai trò gì trong hoạt động nhận thức.
5. Hãy nêu tổng quát đặc điểm của hoạt động nhận thức ở lứa tuổi thiếu niên. Vai trò của người thầy giáo trong sự phát triển hoạt động nhận thức của học sinh.

Chương V

MẶT TÌNH CẢM - Ý CHÍ CỦA NHÂN CÁCH

I - TÌNH CẢM LÀ MỘT MẶT QUAN TRỌNG TRONG ĐỜI SỐNG TÂM LÍ CỦA CON NGƯỜI

Trong khi phản ánh thế giới khách quan, con người không chỉ nhận thức thế giới đó, mà còn tỏ thái độ của mình với nó nữa. Xem bức tranh đẹp, nghe bản nhạc hay, ta không chỉ tri giác (nhìn, nghe), mà còn "rung động", "rạo rực", "bối hối"... nữa. Những hiện tượng tâm lí biểu thị thái độ của con người đối với những cái mà họ nhận thức được, hoặc làm ra được như thế gọi là xúc cảm và tình cảm của con người. Đời sống tình cảm của con người hết sức phong phú, đa dạng, thể hiện dưới nhiều hình thức, ở nhiều mức độ khác nhau, có ảnh hưởng sâu sắc đến toàn bộ các quá trình và hoạt động tâm lí khác của con người... Đó là một nét rất đặc trưng của tâm lí người.

1. Tình cảm là gì ?

Tình cảm là những thái độ cảm xúc ổn định của con người đối với những sự vật, hiện tượng của hiện thực khách quan, phản ánh ý nghĩa, của chúng trong mối liên hệ với nhu cầu và động cơ của họ ; tình cảm là sản phẩm cao cấp của sự phát triển các quá trình cảm xúc trong những điều kiện xã hội.

Như vậy, ở đây chúng ta gặp một dạng phản ánh tâm lí mới - phản ánh cảm xúc. Sự phản ánh cảm xúc, ngoài những điểm giống với sự phản ánh nhận thức - đều là sự phản ánh hiện thực khách quan, đều mang tính chủ thể và có bản chất xã hội - lịch sử, lại có những đặc điểm khác về căn bản với sự phản ánh nhận thức.

Thứ nhất, xét về *đối tượng phản ánh*, thì quá trình nhận thức phản ánh bản thân sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan ; còn tình cảm lại phản ánh mối quan hệ giữa các sự vật, hiện tượng với nhu cầu, động cơ của con người, chứ không phản ánh bản thân các sự vật, hiện tượng.

Thứ hai, xét về *phạm vi phản ánh*, thì nói chung, những sự vật, hiện tượng nào đã tác động vào giác quan ta đều được phản ánh (nhận thức) ở một mức độ nhất định ; trong khi đó thì không phải tất cả những gì tác động vào giác quan ta đều gây nên những cảm xúc, tình cảm, mà chỉ có những sự vật, hiện tượng nào có liên quan đến sự thỏa mãn hay không thỏa mãn một nhu cầu, động cơ nào đó của con người mới gây nên cảm xúc mà thôi.

Thứ ba, xét về *phương thức phản ánh*, thì nhận thức phản ánh hiện thực khách quan dưới hình thức những hình ảnh (cảm giác, tri giác), những biểu tượng (trí nhớ, tưởng tượng), những khái niệm (tư duy), còn tình cảm phản ánh hiện thực khách quan dưới hình thức những rung động, những trải nghiệm.

Thứ tư, *mức độ thể hiện tính chủ thể* trong tình cảm cao hơn, đậm nét hơn so với trong nhận thức.

Cuối cùng, *quá trình hình thành tình cảm* lâu dài hơn nhiều, phức tạp hơn nhiều và được diễn ra theo những quy luật khác với quá trình hình thành tri thức.

Chúng ta cần thấy rõ những sự khác biệt trên đây giữa sự phản ánh cảm xúc và sự phản ánh nhận thức của con người để đề ra được những con đường, những biện pháp xây dựng, giáo dục tình cảm đúng đắn cho học sinh, tránh sử dụng những biện pháp hình thành tri thức vào việc hình thành tình cảm. "Day khoa học tự nhiên, ta có thể dùng định lí, dùng công

thức. Nhưng xây dựng con người, xây dựng tình cảm không thể theo công thức được⁽¹⁾.

Có nhiều tác giả đồng nhất khái niệm "cảm xúc" với khái niệm "tình cảm". Tuy có sự giống nhau (đều là sự biểu thị thái độ của chủ thể đối với các sự vật, hiện tượng có liên quan đến nhu cầu của chủ thể đó), nhưng cảm xúc và tình cảm có những khác biệt căn bản trên ba mặt : tính ổn định, tính xã hội và cơ chế sinh lí - thần kinh. Việc phân biệt sự khác nhau giữa cảm xúc và tình cảm có ý nghĩa quan trọng cả về mặt lí luận, lẫn thực tiễn. Có thể nêu những sự khác biệt đó như sau :

CẢM XÚC

- Có cả ở con người và con vật
- Là một quá trình tâm lí
- Có tính nhất thời, phụ thuộc vào tình huống, đa dạng
- Luôn luôn ở trạng thái hiện thực
- Xuất hiện trước
- Thực hiện chức năng sinh vật (giúp cơ thể định hướng và thích nghi với môi trường bên ngoài với tư cách một cá thể)
- Gắn liền với phản xạ không điều kiện, với bản năng

TÌNH CẢM

- Chỉ có ở con người
- Là một thuộc tính tâm lí
- Có tính xác định và ổn định
- Thường hay ở trạng thái tiềm tàng
- Xuất hiện sau
- Thực hiện chức năng xã hội (giúp con người định hướng và thích nghi với xã hội với tư cách một nhân cách)
- Gắn liền với phản xạ có điều kiện, với động hình (định hình động lực) thuộc hệ thống tín hiệu thứ hai

Tuy khác nhau, nhưng cảm xúc và tình cảm có liên quan mật thiết với nhau : tình cảm được hình thành từ những cảm xúc cùng loại (do sự động hình hóa, khái quát hóa các cảm xúc đó mà thành) và được thể hiện qua các cảm xúc (hay nói cách khác, cảm xúc là cơ sở và là phương tiện biểu hiện của tình

(1) Lê Duẩn. *Xây dựng nền văn hóa mới con người mới xã hội chủ nghĩa*. Nxb. Văn hóa, Hà Nội, 1977, tr. 81.

cảm) ; ngược lại, tình cảm có ảnh hưởng trở lại, chi phối các cảm xúc của con người.

2. Các dạng thể hiện của tình cảm và các loại tình cảm

Như ở trên đã nói, tình cảm được biểu hiện qua cảm xúc. Đó là những sự thể nghiệm trực tiếp của một tình cảm nào đó. Tùy theo cường độ, tính ổn định (thời gian tồn tại) và tính ý thức cao hay thấp, người ta lại chia cảm xúc nói chung thành hai dạng : xúc động và tâm trạng. Xúc động là một dạng của cảm xúc có cường độ rất mạnh xảy ra trong một thời gian ngắn và khi xảy ra xúc động thì con người thường không làm chủ được bản thân mình ("cả giận mất khôn") không ý thức được hậu quả hành động của mình (vì khi đó hoạt động của bộ phận dưới vỏ não trội hơn hoạt động của vỏ não, làm cho sự kiểm soát của vỏ não bị suy yếu). Xúc động diễn ra dưới hình thức các quá trình ngắn theo từng "cơn", ví dụ ta thường nói "cơn giận", "cơn ghen", v.v.. Tâm trạng là một dạng khác của cảm xúc, nó có cường độ vừa phải hoặc tương đối yếu, tồn tại trong một thời gian tương đối dài, có khi hàng tháng, hàng năm, và con người không ý thức được nguyên nhân gây ra nó :

Hôm nay trời nhẹ lên cao
Tôi buồn, không hiểu làm sao tôi buồn

(Xuân Diệu)

Tâm trạng là một trạng thái cảm xúc chung bao trùm lên toàn bộ các rung động và làm nền cho hoạt động của con người, có ảnh hưởng rõ rệt đến toàn bộ hành vi của họ trong một thời gian khá dài. Nguồn gốc của tâm trạng rất khác nhau : có những nguồn gốc gần và những nguồn gốc xa. Nguồn gốc chủ yếu để nảy sinh tâm trạng là vị trí của cá nhân trong xã hội.

Gần đây các nhà tâm lý học chú ý tới một trạng thái cảm xúc đặc biệt gọi là trạng thái căng thẳng (stress). Đó là những trạng thái cảm xúc nảy sinh trong những tình huống nguy hiểm,

hăng hốt, trong những tình huống phải chịu đựng những nặng nhọc về thể lực và tinh thần, hoặc trong điều kiện phải quyết định những hành động nhanh chóng và trọng yếu, v.v.. Đối với sự nảy sinh trạng thái căng thẳng thì nhân cách, kinh nghiệm và sự rèn luyện của con người có vai trò quan trọng. Trạng thái căng thẳng cảm xúc có thể ảnh hưởng tốt lẫn ảnh hưởng xấu đến hoạt động, đến mức làm rối loạn hoàn toàn hoạt động. Vì vậy cần nghiên cứu sự thích ứng của con người với những điều kiện đó.

Trong tình cảm còn có một dạng đặc biệt, có cường độ rất mạnh, thời gian tồn tại khá lâu dài và được ý thức rất rõ ràng - đó là sự say mê. Có những say mê tích cực (say mê học tập, say mê nghiên cứu...) và có những say mê tiêu cực, thường gọi là *đam mê* (đam mê cờ bạc, rượu chè...).

Tình cảm luôn luôn có đối tượng rõ ràng. Căn cứ vào chỗ : lĩnh vực hoạt động nào của con người hay phạm vi hiện tượng nào đã trở thành đối tượng của sự đáp ứng cảm xúc đặc biệt của cá nhân mà người ta chia thành những loại tình cảm tương ứng : tình cảm đạo đức, tình cảm trí tuệ, tình cảm thẩm mĩ và tình cảm hoạt động.

Tình cảm đạo đức là những tình cảm có liên quan đến sự thỏa mãn hay không thỏa mãn những nhu cầu đạo đức của con người. Tình cảm đạo đức biểu hiện thái độ của con người đối với những người khác, đối với tập thể, và đối với trách nhiệm xã hội của bản thân.

Tình cảm trí tuệ là những tình cảm nảy sinh trong quá trình hoạt động trí óc, nó liên quan đến những quá trình nhận thức và sáng tạo, liên quan đến sự thỏa mãn hay không thỏa mãn những nhu cầu nhận thức của con người. Tình cảm trí tuệ biểu hiện thái độ của con người đối với các ý nghĩ, tư tưởng, các quá trình và kết quả hoạt động trí tuệ.

Tình cảm thẩm mĩ là những tình cảm có liên quan tới nhu cầu thẩm mĩ, nhu cầu về cái đẹp, tình cảm thẩm mĩ biểu hiện thái độ thẩm mĩ của con người đối với hiện thực (tự nhiên, xã

hội, lao động, con người). Tình cảm thẩm mĩ được thể hiện trong những sự đánh giá tương ứng, trong những thị hiếu thẩm mĩ và được thể nghiệm trong những trạng thái khoái cảm nghệ thuật đặc trưng. Tình cảm thẩm mĩ, cũng như tình cảm đạo đức, được quy định bởi xã hội, nó phản ánh trình độ phát triển của xã hội.

Tình cảm hoạt động là sự thể hiện thái độ của con người đối với một hoạt động nhất định, liên quan đến sự thỏa mãn hay không thỏa mãn nhu cầu thực hiện hoạt động đó. Bất cứ một lĩnh vực thực tiễn nào của con người, bất kì một hoạt động có mục đích nào cũng có thể trở thành đối tượng của một thái độ nhất định của cá nhân đối với nó.

Những loại tình cảm trên đặc trưng cho con người, được gọi là tình cảm cao cấp. Những tình cảm cao cấp có nội dung phong phú nhất và gắn liền với sự phát triển của con người với tư cách là một thực thể xã hội.

Tất cả những tình cảm cao cấp kể trên ảnh hưởng qua lại lẫn nhau, chúng không tồn tại một cách riêng rẽ, tách rời.

3. Vai trò của tình cảm trong đời sống và trong công tác giáo dục

Cảm xúc và tình cảm có vai trò to lớn trong đời sống của con người cả về mặt sinh lí lẫn tâm lí. Con người không có cảm xúc thì không thể tồn tại được, chỉ trừ những người bị bệnh tâm thần, - thờ ơ, lãnh đạm, những người bị chứng vô tình cảm (apathie) mà thôi. Sự "đói tình cảm" cũng có ảnh hưởng sâu sắc đến tâm lí và cơ thể con người như là sự "đói cảm giác" vậy. Thực nghiệm cho thấy rằng, do sự đơn điệu và lặp lại của kích thích mà những người sống trong phòng tiêu âm sẽ dần dần mất khả năng hoạt động tâm lí và khả năng hoạt động nói chung, ở họ xuất hiện chứng vô tình cảm, sự buồn chán, sự sợ hãi không gian khép kín, tính kích thích bị nâng cao, đôi khi xuất hiện ảo giác, và có thể thấy có một sự

ức chế chung. Khi đó không phải chỉ có những cảm xúc dương tính mà cả những sự căng thẳng âm tính có cường độ nhỏ cũng gây ảnh hưởng có lợi, vì tác dụng "động viên" của nó.

Cảm xúc, tình cảm thúc đẩy con người hoạt động, giúp con người khắc phục những khó khăn, trở ngại gặp phải trong quá trình hoạt động. Sự thành công của bất kì một loại công việc nào phần lớn cũng đều phụ thuộc vào thái độ của con người đối với công việc đó. Tình cảm có một ý nghĩa đặc biệt trong công việc sáng tạo. Trạng thái "dâng trào cảm hứng" mà nhà thơ, nhà bác học, người họa sĩ, nhà phát minh từng thể nghiệm trong quá trình làm việc của mình đều có liên quan chặt chẽ với những tình cảm của họ. Tình cảm thường xác định hành vi của con người, xác định việc xây dựng mục đích này hay mục đích kia trong cuộc sống. Một con người khô khan, dửng dưng, thờ ơ với tất cả mọi việc thì không thể đề ra và giải quyết những nhiệm vụ to lớn, có ý nghĩa sống còn, không có khả năng đạt tới những thắng lợi và thành tích chân chính. Tình cảm có vai trò quan trọng đối với quá trình nhận thức của con người. "Nếu không có" những cảm xúc của con người "thì xưa nay không có và không thể có sự tìm tòi chân lí"⁽¹⁾.

Đặc biệt, trong công tác giáo dục của chúng ta tình cảm giữ một vị trí vô cùng quan trọng : *Nó vừa là điều kiện, vừa là phương tiện giáo dục, đồng thời cũng lại là nội dung giáo dục nữa. Thấy giáo phải giáo dục lòng nhân ái cho học sinh. Muốn vậy thì bản thân thầy cũng phải có lòng nhân ái và phải dạy học sinh không chỉ bằng "những câu, chữ có sẵn", mà bằng tất cả tâm hồn, trách nhiệm, lương tâm và tay nghề của mình. "Giáo dục tính cách bôn-sê-víc chân chính là giáo dục tình cảm con người. Tôi tin rằng nếu chúng ta không giáo dục tình cảm một cách đúng mức, thì cũng có nghĩa là chúng ta chẳng giáo dục gì cả"*⁽²⁾.

(1) V.I. Lênin. *Toàn tập*, tập 25, Nxb. Tiến bộ, M., 1980, tr. 131.

(2) A.X. Macarencô. *Toàn tập*, tập V. Nxb. Viện Hàn lâm khoa học giáo dục nước CHLB Nga, 1960.

Thầy giáo cần thấy rõ vai trò của cảm xúc trong hoạt động dạy học và giáo dục của mình. Những tri thức nào gây được ở học sinh những cảm xúc dương tính mạnh mẽ thì sẽ được các em lĩnh hội một cách nhanh chóng và vững chắc hơn so với những tài liệu mà học sinh dừng dưng, không có thái độ đặc biệt gì đối với nó cả. Sự thành công trong học tập khiến cho học sinh tự hào, vui sướng. Cảm xúc đó sẽ là một kích thích tích cực cho sự nỗ lực tiếp theo trong học tập. Sự thất bại, sự quả trách thường tạo ra ở các em một cảm xúc khó chịu, không thoải mái, cảm xúc đó sẽ thúc đẩy các em cố làm thế nào để những thử nghiệm tương tự sẽ không lặp lại nữa. Người thầy giáo có kinh nghiệm phải biết sử dụng cả những cảm xúc âm tính này của học sinh với tất cả sự khéo léo, tế nhị cần thiết.

4. Những đặc điểm đặc trưng và các quy luật của đời sống tình cảm

a) Những đặc điểm đặc trưng của tình cảm

Tính nhận thức. Tình cảm được phát triển trên cơ sở những cảm xúc trong sự tác động qua lại với lí trí, trong quá trình hình thành các quan hệ xã hội, nó chỉ có ở con người mà thôi. Một đặc điểm đặc trưng của tình cảm là ở chỗ : những nguyên nhân gây nên tình cảm thường được chủ thể nhận thức rõ ràng. Yếu tố nhận thức, cũng giống như sự rung động, như phản ứng cảm xúc, là yếu tố tất yếu để nảy sinh tình cảm. Nó làm cho tình cảm bao giờ cũng có đối tượng xác định. Người ta thường nói : "Điếc không sợ súng" là vậy.

Tính xã hội. Tình cảm chỉ có ở con người, nó mang tính xã hội, thực hiện chức năng xã hội và hình thành trong môi trường xã hội. Phép biện chứng sâu sắc bên trong của nhân cách và xã hội được phản ánh trong tình cảm. Bản chất con người như là "tổng hòa các quan hệ xã hội" được biểu hiện hết sức rõ rệt trong các tình cảm đạo đức, thẩm mĩ, nhận thức và hoạt động. Tình cảm nghĩa vụ, tình đồng chí, tình yêu nước, yêu cái đẹp, v.v. nảy sinh trong quá trình con người cải tạo tự nhiên bằng

lao động xã hội và trong sự giao tiếp của con người với nhau như là những thành viên của một tập thể nhất định. Trong phần lớn các trường hợp, những rung động chủ quan trong cả tình cảm lẫn trong cả cảm xúc đều có cơ chế sinh lý và tâm lý giống nhau, nhưng trong cảm xúc thì các chuyển biến trong cơ thể phát sinh nhằm mục đích duy trì sự cân bằng bên trong của nó, còn trong tình cảm thì những chuyển biến đó xuất hiện theo mục đích cải tổ các chức năng của nhân cách nhằm điều chỉnh hoạt động của nó cho phù hợp với mức độ đòi hỏi của xã hội. Cũng chính vì vậy mà, chỉ có trong tình cảm của con người thì các cảm xúc mới có được những phẩm chất đặc biệt, làm cho chúng khác với các cảm xúc tương tự ở con vật.

Tính khái quát. Tình cảm mang tính khái quát, nhất là loại tình cảm mang tính chất thế giới quan (như tình thần quốc tế vô sản, tình giai cấp v.v.). Đây chính là một chỉ số khiến cho tình cảm được xếp ở mức độ cao hơn so với cảm xúc trong sự phát triển của hình thức phản ánh cảm xúc đối với hiện thực. Tính khái quát của tình cảm biểu hiện ở chỗ, tình cảm là thái độ của con người đối với cả một loại (hay một phạm trù) các sự vật, hiện tượng, chứ không phải với từng sự vật, hiện tượng (cảm xúc) hay với từng thuộc tính của sự vật, hiện tượng (màu sắc xúc cảm của cảm giác).

Tính ổn định. So với cảm xúc, thì tình cảm là những thái độ ổn định của con người đối với hiện thực xung quanh và với bản thân, chứ không phải là thái độ nhất thời, có tính chất tình huống. Chính vì vậy mà tình cảm là một thuộc tính tâm lý, một đặc trưng quan trọng nhất của nhân cách con người. Do tình cảm có tính ổn định, nên nếu biết được những đặc điểm về tình cảm của một người nào đó, thì ta có thể phán đoán được cái chính yếu trong họ.

Tính chân thực. Do tính ổn định mà tình cảm cũng mang tính chân thực, nghĩa là nó phản ánh chính xác nội tâm thực của con người, cho dù người ấy có cố tình che giấu bằng những "động tác giả" bên ngoài. Về vấn đề này, nhà giáo dục học lỗi lạc K.Đ.Usinxki đã viết : "Trong tình cảm ta nghe thấy không

phải là đặc điểm của từng ý nghĩ riêng lẻ, của từng quyết định riêng lẻ, mà là của toàn bộ nội dung hệ thống tâm hồn chúng ta và cấu trúc của nó. Trong ý nghĩ của mình, chúng ta có thể tự lừa dối chúng ta, nhưng những tình cảm của chúng ta lại nói với chúng ta rằng chúng ta là người như thế này, chứ không phải là người mà chúng ta muốn, rằng sự thật chúng ta là như thế này".

Tính đối cực (hay tính hai mặt). Thường thì sự thỏa mãn nhu cầu mâu thuẫn với nhau - trong hoàn cảnh này thì những nhu cầu này được thỏa mãn, còn sự thỏa mãn các nhu cầu khác bị kìm hãm - tương ứng với điều đó các tình cảm của con người được phát triển và trở thành những tình cảm đối cực hay hai mặt. Tương tự như vậy tính hai mặt cũng xảy ra trong phạm vi hoạt động mà ở đó kết quả và sự không có kết quả được báo hiệu bằng tình cảm sướng vui hoặc ngược lại, không vui và nhờ vậy mà diễn ra sự điều khiển và điều chỉnh hành vi của con người. Cho nên, dù ở mức độ nào, tình cảm cũng mang tính chất hai mặt, nghĩa là tính chất đối lập nhau : vui - buồn, yêu - ghét, sợ hãi - can đảm, tích cực - tiêu cực, dương tính - âm tính v.v.. Đời sống tình cảm của con người không thể chỉ bao gồm những tình cảm thuộc cùng một phía. Thiếu những rung động tương phản thì sẽ dẫn đến sự bão hòa và buồn tẻ. Thiếu sự "vui sướng và tình yêu" thì không làm được cái gì nên chuyện, thiếu sự tức giận và căm thù thì không thể có tính kiên định và vững vàng trong cuộc đấu tranh chống cái ác.

b) Các quy luật của đời sống tình cảm : Hiện tại, tâm lý học đã xác định được một số quy luật trong đời sống tình cảm của con người, sự hiểu biết những quy luật đó có ý nghĩa to lớn trong việc giải thích những vấn đề phức tạp trong tình cảm con người, cũng như trong việc điều khiển tình cảm của người khác và của bản thân.

Quy luật "lây lan". Cảm xúc, tình cảm của người này có thể truyền, "lây" sang người khác. Trong đời sống hàng ngày, ta thường thấy các hiện tượng vui "lây", buồn "lây", "cảm thông", "đồng cảm", v.v. Nền tảng của quy luật này là tính xã hội trong

tình cảm của con người. Chính tình cảm của tập thể, tâm trạng của xã hội được hình thành trên cơ sở quy luật này. Một hiện tượng tâm lý xã hội biểu hiện rõ rệt quy luật này là hiện tượng "hoảng loạn".

Quy luật "lây lan" của cảm xúc, tình cảm có ý nghĩa rất to lớn trong các hoạt động tập thể của con người như lao động, học tập, chiến đấu. Trong hoạt động giáo dục, quy luật này là một trong những cơ sở của nguyên tắc "giáo dục trong tập thể và thông qua tập thể".

Quy luật "thích ứng". Tương tự như trong quá trình cảm giác, trong cảm xúc, tình cảm cũng có hiện tượng thích ứng, nghĩa là một cảm xúc, tình cảm nào đó được nhắc đi nhắc lại, lặp đi, lặp lại nhiều lần một cách không thay đổi, thì cuối cùng sẽ bị suy yếu, bị lắng xuống. Đó là hiện tượng thường được gọi là sự "chai sạn" của tình cảm.

Trong hoạt động và đời sống hàng ngày, quy luật này được ứng dụng một cách có kết quả. Chẳng hạn, để làm cho học sinh mất nhút nhát, sợ bị gọi lên bảng, thì giáo viên thường xuyên "ưu tiên" gọi học sinh đó lên bảng, với những câu hỏi vừa sức và một thái độ khuyến khích, động viên, nhằm củng cố và tăng cường lòng tự tin của em đó. Hiện tượng "gần thường, xa thương" chính là do quy luật này tạo nên. Đó cũng chính là cơ sở của cái gọi là "sự củng cố âm tính" trong quan hệ tình cảm.

Quy luật "tương phản" (hay "cảm ứng", đối cực). Đó là sự tác động qua lại giữa những cảm xúc, tình cảm, âm tính và dương tính, tích cực và tiêu cực thuộc cùng một loại (cũng tương tự như hiện tượng tương phản trong cảm giác vậy). Cụ thể là : một trải nghiệm này có thể tăng cường một trải nghiệm khác đối cực với nó, xảy ra đồng thời hoặc nối tiếp với nó. Ví dụ, khi chấm bài sau một loạt các bài kém, lúc gặp một bài khá thì giáo viên thấy hài lòng hơn nhiều so với trường hợp bài khá đó nằm trong một loạt bài khá đã gặp trước đó.

Trong văn học, nghệ thuật thì quy luật này được chú ý đến nhiều khi xây dựng các tình tiết, các tính cách và hành động của nhân vật nhằm đánh "trúng" tâm lí độc giả hay khán giả, làm thỏa mãn nhu cầu thẩm mĩ, đạo đức của họ.

Trong giáo dục tư tưởng, tình cảm người ta cũng sử dụng quy luật này : biện pháp "ôn nghèo, nhớ khổ", "ôn cố, tri tân", phương pháp "bùng nổ" của A.X. Macarencô cũng có cơ sở là quy luật này.

Quy luật "di truyền". Cảm xúc, tình cảm của con người có thể di chuyển từ một đối tượng này sang một đối tượng khác. Văn học đã ghi nhận nhiều biểu hiện cụ thể của quy luật này trong đời sống con người :

"Thiếp như con én lạc đàn,
Phải cung, rày đã sợ làn cây cong"

(Kiều)

"Qua đình ngả nón trông đình,
Đình bao nhiêu ngói, thương mình bấy nhiêu"

(Ca dao)

Trong sinh hoạt hàng ngày, chúng ta cũng hay gặp hiện tượng "giận cá chém thớt", "vơ đũa cả nắm", v.v.. Quy luật này nhắc nhở chúng ta phải chú ý kiểm soát thái độ cảm xúc của mình, làm cho nó mang tính chất có chọn lọc tích cực, tránh "vơ đũa cả nắm", "giận cá chém thớt", cũng như tránh tình cảm "trần lan", "không biên giới".

Quy luật "pha trộn". Sự pha trộn của cảm xúc, tình cảm là sự kết hợp màu sắc âm tính của biểu tượng với màu sắc dương tính của nó, hơn nữa màu sắc âm tính còn là nguồn gốc và điều kiện để nảy sinh màu sắc dương tính. Tính pha trộn cho phép hai cảm xúc, hai tình cảm đối lập nhau có thể cùng tồn tại ở một con người, chúng không loại trừ nhau, mà quy định lẫn nhau. Ví dụ, sự pha trộn giữa cảm xúc lo âu và tự hào ở những vận động viên đấu bò tốt, vận động viên leo núi,

thâm hiểm, v.v.. Sự ghen tuông trong tình cảm vợ chồng cũng là sự pha trộn giữa yêu và ghét.

Quy luật này cho ta thấy rõ tính chất phức tạp, nhiều khi mâu thuẫn của tình cảm con người. Sự thật những mâu thuẫn đó phản ánh tính phức tạp, đa dạng và mâu thuẫn có thực trong thực tế khách quan mà thôi.

QUY LUẬT VỀ SỰ HÌNH THÀNH TÌNH CẢM

Tình cảm được hình thành từ các cảm xúc, do các cảm xúc cùng loại được động hình hóa, tổng hợp hóa và khái quát hóa mà thành. Chẳng hạn, tình cảm của con cái đối với cha mẹ là do các cảm xúc dương tính, do cha mẹ đem lại trong suốt quá trình lớn khôn của đứa trẻ tạo thành. Quy luật này chỉ cho ta thấy : muốn hình thành tình cảm cho học sinh thì phải đi từ cảm xúc. Không có cảm xúc, không có rung động thì không thể có tình cảm nào hết ! "Người thực, việc thực" là kích thích dễ gây cảm xúc rung động nhất. Sự thuyết giáo là cần, nhưng không đủ để gây nên tình cảm.

II - Ý CHÍ LÀ HÌNH THỨC TÂM LÍ ĐIỀU CHỈNH HÀNH VI TÍCH CỰC NHẤT

1. Ý chí và hành động ý chí

a) Khái niệm ý chí và các phẩm chất ý chí

Định nghĩa. Ý chí là điểm hội tụ của nhận thức và tình cảm hướng vào hoạt động của con người. Nói cách khác, *ý chí là mặt năng động của ý thức, biểu hiện ở năng lực thực hiện những hành động có mục đích, đòi hỏi phải có sự nỗ lực khắc phục khó khăn.* Năng lực này không phải tự nhiên ai cũng có và không phải ai cũng có như nhau, ý chí là một phẩm chất tâm lí của cá nhân, một thuộc tính tâm lí của nhân cách. Ta thường nói : anh này là người có ý chí, anh kia là người không có ý chí, chị này có ý chí cao, chị kia kém ý chí, v.v..

Là một hiện tượng tâm lí, ý chí cũng là sự phản ánh hiện thực khách quan. Ý chí phản ánh mục đích của hành động, nhưng mục đích của hành động không phải tự nó có, mà là do các điều kiện của hiện thực khách quan quy định. Nói cách khác, ý chí là sự phản ánh các điều kiện của hiện thực khách quan dưới hình thức các mục đích hành động.

Là mặt năng động của ý thức, ý chí là hình thức tâm lí điều chỉnh hành vi tích cực nhất ở con người, vì trong ý chí ta thấy cả mặt năng động của trí tuệ, lẫn mặt năng động của tình cảm đạo đức. Cũng có thể nói rằng : "ý chí - đó là mặt hoạt động của trí tuệ và tình cảm đạo đức" (I.M. Xêtrênxốp).

Ý chí của con người được hình thành và biến đổi tùy theo những điều kiện xã hội - lịch sử, tùy theo những điều kiện vật chất của đời sống xã hội. Tính chất của những mục đích và của những gì thúc đẩy đối với hành động ở con người được quyết định bởi chỗ từng người tạo lập và biến đổi nhu cầu của bản thân. Xét về mặt giai cấp, xu hướng của ý chí khác nhau trong những thời đại khác nhau và ở những đại diện của các giai cấp khác nhau.

Trong xã hội xã hội chủ nghĩa, những mối quan hệ qua lại giữa con người với con người được xây dựng trên nguyên tắc giúp đỡ lẫn nhau, hợp tác với nhau. Ở đây có sự kết hợp giữa mục đích của cá nhân và mục đích của xã hội. Trong khi ý thức được mối liên hệ của mình với tập thể, người chiến sĩ cách mạng, nếu cần, sẽ bắt mọi hoạt động riêng của mình phục tùng hoạt động chung của xã hội, của tập thể, bất những quyền lợi cá nhân của mình phục tùng những quyền lợi của dân tộc, và vì vậy không đặt ra cho mình những mục đích đối lập với những mục đích của tập thể được.

Giá trị chân chính của ý chí không phải chỉ ở chỗ ý chí đó *như thế nào* (tức là cao hay thấp, mạnh hay yếu) mà còn là ở chỗ nó được *hướng vào cái gì*. Cho nên cần phải phân biệt *mức độ ý chí* (hay cường độ ý chí) với *nội dung đạo đức* của ý chí.

Chỉ có những ý chí được giáo dục về đạo đức mới có thể giúp con người thực hiện được những chuyển biến to lớn, những sự nghiệp lớn lao.

b) *Sức mạnh của ý chí và hiện thực.* Ý chí là một phẩm chất quan trọng của nhân cách. Ý chí được thể hiện trong tất cả các loại hoạt động của con người.

Nhờ ý chí mà con người tổ chức được hoạt động của mình biến đổi được tự nhiên và xã hội, tạo ra được những giá trị vật chất và tinh thần, thực hiện được những chuyển biến và có được những phát hiện trong khoa học.

Ý chí làm cho con người có sức mạnh phi thường, vượt qua muôn vàn khó khăn, trở ngại tưởng như không vượt nổi. Chính ý chí đã làm Nguyễn Ngọc Ký có thể dùng chân để viết và học tới bậc đại học. Chính nhờ ý chí mà Nguyễn Đức Thuận (xem "Bất khuất") đã chịu được đòn thù hiểm ác. Chính nhờ ý chí mà Phạm Hồng Sơn vẫn còn có ích cho đời trong khi phải nằm liệt tại giường vì bệnh tật. Nhân loại còn biết bao tấm gương chói ngời về ý chí tuyệt vời như Nhicôlai Ôxt rôpxki, như Camô, như Đê môt xen, v.v..⁽¹⁾

Vậy sức mạnh của ý chí do đâu mà có ?

Các nhà duy tâm cho rằng ý chí là sức mạnh tinh thần, không liên quan gì đến hoạt động của não, đến hiện thực xung quanh. Họ khẳng định rằng ý chí là "phái viên" cao cấp của ý thức con người, có sứ mệnh thực hiện các chức năng điều khiển. Ý chí không phụ thuộc vào một ai, vào một cái gì cả. Nó tuyệt đối tự do. Các nhà duy tâm cho rằng, con người trong bất cứ trường hợp nào cũng có thể hành động theo ý muốn của mình, không phải tính toán, cân nhắc một điều gì cả. Con người tự do hành động, nghĩa là "muốn sao thì làm vậy". Mọi cái đều

(1) N. Ôxt rôpxki tác giả của *Thép đã tôi thế đấy*, một chiến sĩ Hồng quân Liên Xô, bị mù và liệt nhưng vẫn làm việc, viết sách. Camô cũng là một chiến sĩ cách mạng xô viết, bị địch bắt, anh đã giả điên và chịu đựng để khỏi bị lộ khi địch dùng sắt nung đỏ đi vào người. Đê môt xen là một nhà hùng biện cổ Hi Lạp. Lúc đầu ông là một người nói ngọng, sau đó quyết tâm ngâm sỏi trong mồm và đứng trước sông biển tập nói và trở thành nhà hùng biện nổi tiếng.

phụ thuộc vào ý chí tự do của con người. Đó là chủ nghĩa duy ý chí.

Ngược lại, cũng có quan niệm quyết định luận máy móc cho rằng ý chí của người phụ thuộc rất chặt chẽ và hoàn toàn vào môi trường xung quanh. Trái với quan niệm vô định luận trên đây, quan niệm này phủ nhận sự tự do của ý chí. Thành thử rút cục con người hoàn toàn nô lệ vào hoàn cảnh. Do đó dễ hiểu là quan niệm này sẽ dẫn đến thuyết định mệnh.

Theo quan điểm duy vật biện chứng, cũng giống như các mặt khác của tâm lí, ý chí có cơ sở vật chất dưới dạng những quá trình thần kinh của não. Không thể tách rời ý chí khỏi vật chất, khỏi não bộ. Đồng thời, các nhà duy vật khẳng định rằng, con người có liên hệ chặt chẽ với môi trường xung quanh. Thiếu những điều kiện bên ngoài thì con người không thể duy trì và tiếp tục cuộc sống được, ý chí cũng như toàn bộ ý thức là sự phản ánh hiện thực khách quan của não bộ.

Như thế mục đích hành động của con người - được phản ánh trong ý chí - là do những điều kiện cụ thể của hoạt động khách quan quy định. Trong khi điều khiển hành vi của con người để đạt được mục đích đó, ý chí thể hiện tính tích cực của mình, thể hiện sự tự do tương đối của mình trong việc lựa chọn các phương tiện, biện pháp để thực hiện mục đích đó. Như vậy quan niệm quyết định luận biện chứng không phủ nhận tính tự do của ý chí (như quan niệm quyết định luận máy móc), nhưng cũng không tuyệt đối hóa tính tự do của ý chí (như quan niệm vô định luận). Quan niệm duy vật biện chứng cho rằng : "Tự do không phải là ở trong sự độc lập tưởng tượng đối với các quy luật của tự nhiên, mà là ở sự nhận thức các quy luật đó và ở khả năng - do sự nhận thức trên mà có - vận dụng các quy luật đó một cách có kế hoạch vào những mục đích nhất định"⁽¹⁾ và như thế "Tự do của ý chí không phải

(1) Ph. Ăngghen. *Chống Duy linh*. Nxb Sự thật, Hà Nội, 1984, tr. 191.

là cái gì khác hơn là cái năng lực quyết định một khi đã hiểu rõ được sự việc". Tự do là sự nhận thức được cái tất yếu.

Tóm lại, sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi của con người là do những điều kiện mà con người sống và lao động trong đó quy định. Trong ý chí thể hiện tính tích cực có ý thức của cá nhân, tính tích cực này có mục đích và tác động một cách có kế hoạch.

2. Các phẩm chất ý chí của nhân cách

Trong khi thực hiện những hành động có ý chí, con người sẽ hình thành cho mình những phẩm chất ý chí vừa đặc trưng cho họ với tư cách là một nhân cách, vừa có ý nghĩa rất to lớn cho đời sống và lao động. Có những phẩm chất này làm cho con người trở nên tích cực hơn, điều đó gắn liền với sự ưu thế của các quá trình hưng phấn trên vỏ não ; có những phẩm chất kia lại được thể hiện trong sự ức chế, kìm hãm, đè bẹp các quá trình tâm lý và các hành động mong muốn.

Sau đây là một số các phẩm chất ý chí cơ bản đó :

a) *Tính mục đích* Đây là một phẩm chất rất quan trọng của ý chí, là kĩ năng của con người biết đề ra cho hoạt động và cuộc sống của mình những mục đích gần và xa, mục đích bộ phận và mục đích tổng thể của cuộc đời (lí tưởng của cuộc sống), biết bắt hành vi của mình phục tùng các mục đích ấy. Nhưng tính mục đích ở người lớn phụ thuộc trước hết vào thế giới quan và những nguyên tắc đạo đức của họ. Trong xã hội có giai cấp, tính mục đích mang tính giai cấp. Bởi vậy, cần phải xem xét phẩm chất ý chí không phải ở mặt hình thức, mà ở mặt nội dung.

b) *Tính độc lập* Đó là năng lực quyết định và thực hiện hành động đã dự định mà không chịu ảnh hưởng của một ai. Tính độc lập không loại trừ việc con người tự giác nghe theo những ý kiến của người khác và chấp nhận những lời khuyên của họ, nếu đồng tình với những lời khuyên ấy. Đồng thời người có ý chí cũng không phải là người dễ bị ám thị. Tính dễ bị ám

thị là một phẩm chất xấu, người có phẩm chất này quá dễ dàng từ bỏ ý kiến của mình, vui vẻ phục tùng người khác. Tính độc lập chân chính cũng không có một nét nào giống với cái gọi là tính bướng bỉnh, tính phủ định, nghĩa là bất luận đúng hay sai đều chống lại những ảnh hưởng từ bên ngoài. Tính dễ bị ám thị và tính phủ định đều không phải là những dấu hiệu của sức mạnh ý chí, mà là của một ý chí yếu đuối.

Tính độc lập giúp cho con người hình thành được niềm tin vào sức mạnh của mình.

c) *Tính quyết đoán* Đó là khả năng đưa ra những quyết định kịp thời và cứng rắn mà không có những sự dao động không cần thiết. Tính quyết đoán thể hiện không phải trong những hành động thiếu suy nghĩ, thiếu phán đoán, mà là trong những hành động có cân nhắc, có căn cứ chắc chắn. Con người quyết đoán là con người tin tưởng sâu sắc rằng mình phải làm như thế này, mà không thể làm như thế khác được. Tiến đề của tính quyết đoán là trình độ trí tuệ và tính dũng cảm. Người quyết đoán phải luôn luôn hành động có suy nghĩ, dũng cảm, nhanh nhạy, đúng lúc, không dao động và hoài nghi.

d) *Tính bền bỉ* (kiên trì) Phẩm chất này được thể hiện ở khả năng đạt được mục đích đề ra dù cho con đường đạt tới chúng có lâu dài và gian khổ đến đâu chăng nữa. Tính bền bỉ được thể hiện ở sự khắc phục những trở ngại bên ngoài và bên trong. Người có ý chí có khả năng duy trì sự nỗ lực một cách không mệt mỏi, hơn nữa khó khăn chỉ làm tăng sự mong muốn tiếp tục công việc ở họ mà thôi. Tính bền bỉ khác với sự lì lợm, đó là trường hợp con người không có khả năng từ bỏ sự quyết định sai lầm do tính tự ái nhỏ nhen của mình. Kẻ lì lợm là kẻ kém ý chí. Bền bỉ cũng không phải là ương bướng. Tính ương bướng ở học sinh có nhiều nguyên nhân khác nhau. Có khi nó là một hình thức phản ứng đặc biệt của trẻ đối với thái độ thiếu tế nhị, không đúng mức của người lớn đối với các em. Nó cũng thường là sự thể hiện của tính đóng đánh những trẻ được sống trong sự nuông chiều của gia đình. Khi nó lại là hậu quả của một quan niệm không đúng

của các em về phẩm chất này. Các em đánh giá sự ương bướng là thể hiện tính cứng rắn, tính độc lập, không dao động. Cuối cùng, ương bướng có thể là hậu quả của sự quá mệt mỏi.

d) *Tính tự chủ* Đó là khả năng làm chủ được bản thân. Trong khi duy trì được sự kiểm soát đầy đủ đối với hành vi của mình, người tự chủ thắng được những thúc đẩy không mong muốn, những tác động có tính chất xung động, những xúc động (giận dữ, sợ hãi) ở trong mình. Tính tự chủ làm cho con người tự phê phán mình, giúp họ tránh được những hành vi không suy nghĩ.

Trong sinh hoạt hàng ngày, khái niệm "tính tự chủ" được thu hẹp lại : người ta chỉ dùng nó đối với mặt xúc cảm của con người, khi muốn nhấn mạnh khả năng tự kiểm chế những cảm xúc của bản thân, được gắn liền với các phản ứng ngôn ngữ và chân tay. Sở dĩ có sự thu hẹp đó là vì phẩm chất ý chí này được thể hiện rõ rệt nhất trong phạm vi điều chỉnh các cảm xúc.

3. Hành động ý chí

a) *Khái niệm về hành động ý chí*

Các phẩm chất ý chí của con người được thể hiện trong các hành động, cử chỉ nhằm thực hiện một mục đích đã đề ra. Những hành động được điều chỉnh bởi ý chí được gọi là hành động ý chí. Căn cứ vào sự có mặt đầy đủ hay không đầy đủ của các đặc tính sau đây :

- Có mục đích đề ra từ trước một cách có ý thức ;
- Có sự lựa chọn phương tiện, biện pháp để thực hiện mục đích ;
- Có sự theo dõi, kiểm tra, điều khiển và điều chỉnh sự nỗ lực để khắc phục những khó khăn, trở ngại bên ngoài hay bên trong trong quá trình thực hiện mục đích, người ta chia ra ba loại hành động ý chí : hành động ý chí đơn giản, hành động ý chí cấp bách và hành động ý chí phức tạp.

Hành động ý chí đơn giản là những hành động có mục đích rõ ràng, nhưng hai đặc điểm sau không thể hiện đầy đủ, hoặc không có. Loại hành động này còn được gọi là hành động có chủ định, hay hành động tự ý.

Hành động ý chí cấp bách là những hành động xảy ra trong một thời gian rất ngắn ngủi, đòi hỏi phải có sự quyết định và thực hiện quyết định trong chớp nhoáng. Trong hành động này các đặc điểm trên tựa như hòa nhập vào nhau, không phân biệt rõ ràng.

Hành động ý chí phức tạp là loại hành động ý chí điển hình, trong đó có ba đặc điểm trên được thể hiện một cách đầy đủ, rõ ràng. Ý chí của con người được bộc lộ một cách đầy đủ trong loại hành động này.

Có thể nói : hành động ý chí điển hình là hành động được hướng vào những mục đích mà việc đạt tới chúng đòi hỏi phải khắc phục những khó khăn, trở ngại, do đó, phải có sự hoạt động tích cực của tư duy và những sự nỗ lực ý chí đặc biệt.

b) Cấu trúc của một hành động ý chí điển hình

Bất cứ một hành động ý chí điển hình nào cũng gồm các thành phần hay giai đoạn sau đây :

- *Giai đoạn chuẩn bị* : Giai đoạn này gồm các khâu :

- 1) đặt ra và ý thức rõ ràng mục đích của hành động ;
- 2) lập kế hoạch và lựa chọn phương tiện, phương pháp hành động ;
- 3) quyết định hành động.

Tại mỗi thời điểm nhất định, con người thường có nhiều nhu cầu khác nhau, do đó cùng một lúc có thể đề ra nhiều mục đích khác nhau cho hành động của mình. Trên thực tế mỗi hành động của con người thường lại chỉ thực hiện được một hay hai mục đích mà thôi. Vì vậy, trong quá trình đề ra mục đích cho hành động, có thể diễn ra sự đấu tranh bản thân (hay còn gọi là đấu tranh động cơ) để chọn lấy một mục đích nào đấy trong số nhiều mục đích cùng được đề ra đó. Sau khi đã xác định được mục đích, thì khâu tiếp theo là lập kế hoạch hành động để thực hiện mục đích đó với những phương tiện,

biện pháp cụ thể. Nhưng một mục đích lại có thể được thực hiện bằng nhiều phương pháp, với những phương tiện khác nhau. Cho nên ở đây lại có sự đấu tranh bản thân để lựa chọn lấy phương pháp và phương tiện hợp lý nhất. Mặt khác, khi lập kế hoạch hành động có thể nảy sinh những khó khăn khách quan và chủ quan nhất định. Thành thử ở đây lại diễn ra sự đấu tranh bản thân. Kết quả của những sự đấu tranh bản thân này là đưa đến một quyết định, giai đoạn chuẩn bị được kết thúc bằng sự quyết định hành động. Quyết định có nghĩa là dừng lại ở một mục đích và những phương pháp, phương tiện tiến hành hành động nhất định, được thực hiện theo một kế hoạch nhất định.

- *Giai đoạn thực hiện.* Thiếu giai đoạn này thì chẳng còn có hành động ý chí nữa ! Dĩ nhiên ý chí cũng có thể được thực hiện ở sự quyết định (đôi khi sự quyết định này cũng đòi hỏi sự nỗ lực lớn lao), nhưng chỉ có quyết định không thôi thì chưa đủ để kết luận một người nào đó là có ý chí được.

Sự thực hiện quyết định có thể có 2 hình thức : hành động bên ngoài và kìm hãm các hành động bên ngoài (hay hành động ý chí bên trong).

Khi mục đích đã đạt được, những khó khăn được khắc phục, con người cảm thấy thỏa mãn lớn lao về mặt đạo đức và sẽ cố gắng tiến hành những hoạt động mới, những thành công mới.

- *Giai đoạn đánh giá kết quả của hành động.* Sau khi hành động ý chí được thực hiện, con người bao giờ cũng đánh giá các kết quả hành động đã đạt được. Việc đánh giá này là cần thiết để rút kinh nghiệm cho những hành động sau. Sự đánh giá này được biểu hiện trong những phán đoán đặc biệt, tán thành, biện hộ hoặc lên án sự quyết định đã chọn và hành động đã thực hiện. Sự đánh giá xấu thường xảy ra cùng với những rung cảm lấy làm tiếc về hành động đã thực hiện, những rung cảm xấu hổ, hối hận, (cần rút lương tâm). Sự đánh giá tốt thường xảy ra cùng với những rung cảm thỏa mãn, hài lòng, vui sướng.

Việc đánh giá kết quả hành động có một ý nghĩa thực tiễn to lớn trong hoạt động của con người : nó trở thành sự kích thích và động cơ đối với hoạt động tiếp theo. Sự đánh giá xấu

thường là động cơ dẫn đến việc đình chỉ hoặc sửa chữa hành động hiện tại. Sự đánh giá tốt sẽ kích thích việc tiếp tục, tăng cường và cải tiến hành động đang thực hiện.

4. Hành động tự động hóa - kĩ xảo và thói quen

Hành động ý chí là loại hành động đặc trưng của con người. Tuy nhiên, hoạt động của con người cũng không thể chỉ bao gồm toàn bộ các hành động ý chí không thôi ! Bên cạnh hành động ý chí, con người còn cần có một loại hành động khác, phối hợp, hỗ trợ cho hành động ý chí - đó là hành động tự động hóa.

a) Hành động tự động hóa là gì ?

Hành động tự động hóa là loại hành động vốn lúc đầu là hành động có ý thức, có ý chí nhưng do lặp đi lặp lại nhiều lần hay do luyện tập mà về sau trở thành tự động, nghĩa là không cần có sự kiểm soát trực tiếp của ý thức mà vẫn được thực hiện có kết quả.

Một ví dụ rất đơn giản : khi mới học đàn len, thì đàn len là hành động có ý thức, nhưng khi đã thành thạo rồi, thì nó trở thành hành động tự động hóa : bây giờ ta có thể vừa đọc truyện vừa đàn len được !

Trong một hành động ý chí thường bao giờ cũng có một số thành phần đã được tự động hóa. Nhờ vậy mà ý thức và nghị lực được tập trung vào những thành phần chủ yếu, quan trọng của hành động. Ví dụ, trong việc học tập ở trên lớp, sau một thời gian luyện tập, việc ghi chép trở thành tự động, nhờ vậy mà ý thức và sự nỗ lực được tập trung vào việc nghe giảng để lĩnh hội được nội dung của bài giảng, không bị phân tán vào việc ghi chép.

Có 2 loại hành động tự động hóa : kĩ xảo và thói quen.

b) Sự giống và khác nhau giữa kĩ xảo và thói quen

Kĩ xảo và thói quen giống nhau ở chỗ chúng đều là hành động tự động hóa, đều có cơ sở sinh lí là những định hình động lực (đã quen gọi là động hình). Nhưng giữa kĩ xảo và thói quen cũng có những khác nhau rõ rệt. Việc phân biệt sự khác

nhau này không chỉ có ý nghĩa lí luận mà còn có ý nghĩa thực tiễn, nhất là trong công tác giáo dục.

Kỉ xảo là loại hành động được tự động hóa một cách có ý thức, nghĩa là được tự động hóa nhờ luyện tập. Hành động kỉ xảo có những đặc điểm sau :

- Không có sự kiểm soát thường xuyên của ý thức, không cần sự kiểm tra bằng thị giác ;

- Động tác mang tính chất khái quát, không có động tác thừa, kết quả cao mà ít tốn năng lượng thần kinh và bắp thịt nhất.

Kỉ xảo được hình thành trên cơ sở những kĩ năng sơ đẳng. Có nhiều loại kỉ xảo khác nhau, tùy theo nó tham gia vào loại hoạt động nào : kỉ xảo học tập, kỉ xảo lao động, kỉ xảo thể thao, v.v...

Thói quen là loại hành động tự động hóa đã trở thành nhu cầu của con người. Ở mỗi chúng ta đều có những thói quen nhất định, được tạo thành trong quá trình sống của mình : thói quen tuân thủ chặt chẽ chế độ lao động và nghỉ ngơi hàng ngày, thói quen dọn dẹp sạch sẽ nơi làm việc sau khi thôi làm việc, thói quen niềm nở với mọi người, v.v... Tuy cũng là hành động tự động hóa, nhưng thói quen có nhiều điểm khác với kỉ xảo :

- Kỉ xảo mang tính chất kĩ thuật thuần túy, còn thói quen mang tính chất nhu cầu, nếp sống của con người.

- Con đường hình thành chủ yếu của kỉ xảo là sự luyện tập có mục đích và có hệ thống, còn thói quen được hình thành bằng nhiều con đường khác nhau trong đó có con đường tự phát.

- Kỉ xảo không gắn với những tình huống nhất định nào cả, còn thói quen bao giờ cũng gắn với một tình huống nhất định.

- Thói quen có tính bền vững cao hơn kỉ xảo, nó bắt rễ vào hoạt động và hành vi của con người sâu hơn so với kỉ xảo, cho nên thay đổi, sửa chữa thói quen khó hơn so với kỉ xảo.

- Thói quen được đánh giá về mặt đạo đức : có thói quen tốt, có thói quen xấu ; có thói quen có lợi, có thói quen có hại. Còn kỉ xảo thì không được đánh giá về mặt đạo đức mà là về mặt kĩ thuật thao tác : có kỉ xảo mới, tiến bộ ; có kỉ xảo cũ, lỗi thời.

Trong cuộc sống, có những hành động vừa là thói quen đồng thời cũng là kĩ xảo, nhưng không phải bao giờ cũng có sự trùng hợp đó. Trong giáo dục cần phải làm cho những hành động trong lĩnh vực học tập, lao động, rèn luyện thể lực, sinh hoạt vừa là kĩ xảo, vừa là thói quen. Nhà giáo dục Xô viết A. X. Macarencô đã viết : "Giáo dục đạo đức mà không hình thành thói quen thì cũng giống như xây dựng một tòa lâu đài trên bãi cát".

c) *Những quy luật hình thành kĩ xảo.* Kĩ xảo được hình thành do luyện tập, nghĩa là do sự lặp lại một cách có hệ thống và có mục đích, không chỉ dẫn đến sự củng cố mà còn dẫn đến sự hoàn thiện hành động bằng cách lĩnh hội các thủ thuật làm việc ngày càng có hiệu quả hơn. Bản thân sự lặp lại chỉ là một mặt của luyện tập. Tùy theo mức độ luyện tập mà cả các chỉ số về số lượng lẫn các chỉ số về chất lượng của công việc đều được biến đổi.

Quá trình luyện tập để hình thành kĩ xảo diễn ra theo các quy luật sau đây.

QUY LUẬT VỀ SỰ TIẾN BỘ KHÔNG ĐỒNG ĐỀU CỦA KĨ XẢO

Trong quá trình luyện tập kĩ xảo, kết quả luyện tập không đồng đều, lúc tiến bộ nhanh, lúc tiến bộ chậm. Kết quả thu được trong quá trình luyện tập kĩ xảo được ghi thành đồ thị, gọi là "đường cong luyện tập", phân tích "đường cong luyện tập" ta sẽ thấy rõ tính không đồng đều trong kết quả luyện tập.

Quy luật này cho ta thấy rằng kết quả luyện tập kĩ xảo không chỉ phụ thuộc vào số lần lặp lại (củng cố) mà còn phụ thuộc vào nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan : sự giám sát chất lượng của nguyên liệu và phương tiện, công cụ lao động, sự ảnh hưởng của những người lạ, sự mệt mỏi, những cảm xúc âm tính, v.v..

QUY LUẬT "ĐỈNH" CỦA PHƯƠNG PHÁP TẬP LUYỆN

Mỗi một phương pháp luyện tập kĩ xảo chỉ đem lại một kết quả cao nhất đối với nó mà thôi, không thể nâng kết quả lên cao hơn mức đó được. Mức kết quả cao nhất mà mỗi phương pháp luyện tập có thể đem lại được, gọi là "đỉnh" của phương

pháp đó. Muốn đạt được những kết quả cao hơn, ta phải không ngừng thay đổi phương pháp luyện tập, sử dụng các phương pháp có đỉnh cao hơn. Quy luật này cho ta thấy rõ sự cần thiết phải thường xuyên thay đổi phương pháp giảng dạy, học tập và công tác.

QUY LUẬT VỀ SỰ TÁC ĐỘNG QUA LẠI GIỮA KÍ XẢO CŨ VÀ KÍ XẢO MỚI

Trong quá trình luyện tập kĩ xảo mới, những kĩ xảo cũ đã có ở người học có ảnh hưởng rõ rệt đến việc hình thành kĩ xảo mới. Sự ảnh hưởng này có thể là tốt hoặc xấu. Khi kĩ xảo cũ ảnh hưởng tốt đến sự hình thành kĩ xảo mới, làm cho kĩ xảo mới được hình thành nhanh hơn, dễ dàng hơn, bền vững hơn, thì đó là sự *di chuyển* kĩ xảo (hay "cộng" kĩ xảo). Ví dụ, khi biết tiếng Pháp thì học tiếng Anh sẽ dễ hơn.

Còn khi kĩ xảo cũ ảnh hưởng xấu đến sự hình thành kĩ xảo mới, gây trở ngại, khó khăn cho sự hình thành nó, kìm hãm sự hình thành và củng cố nó, thì đó là sự *giao thoa* kĩ xảo. Ví dụ, kĩ xảo phát âm tiếng Việt làm cho học sinh phát âm sai chữ "H" hay chữ "m" khi mới học tiếng Nga.

Do đó, khi luyện tập kĩ xảo mới cho học sinh ta cần chú ý tìm hiểu và tính đến các kĩ xảo đã có ở học sinh.

QUY LUẬT DẬP TẮT KÍ XẢO

Một kĩ xảo đã được hình thành, nhưng nếu không được sử dụng thường xuyên thì sẽ bị suy yếu và cuối cùng có thể mất hẳn - đó là sự *dập tắt* kĩ xảo. Cho nên cần lưu ý đến nguyên tắc "văn ôn, võ luyện" trong việc hình thành kĩ xảo.

III - ĐẶC ĐIỂM TÌNH CẢM VÀ Ý CHÍ CỦA THIẾU NIÊN

Đặc điểm đặc trưng cho tình cảm của tuổi thiếu niên là tính cảm xúc cao (dễ xúc cảm), tính ấn tượng mạnh, tính bốc bột, tính hăng say và tính ít nhiều không ổn định của tâm trạng. Những đặc điểm này trước hết là do sự cải tổ các chức năng

sinh lí trong cơ thể của thiếu niên, có liên quan với sự phát dục (dậy thì), hưng phấn tạm thời ưu thế so với ức chế. Thiếu niên nhận biết được những biến đổi trong dáng vẻ bên ngoài của mình, và trong những biến đổi sinh lí của cơ thể, chính điều này là nguồn gốc làm nảy sinh ở các em những rung cảm mới, thường là những thể nghiệm lo lắng. Ngoài ra, sự phát triển nhanh của tâm hồn nói chung cũng liên quan đến tính cảm xúc cao của thiếu niên.

So với học sinh tiểu học, vốn hiểu biết và vốn kinh nghiệm của thiếu niên được mở rộng, làm cho phạm vi các hiện tượng của đời sống mà các em cảm nhận và hiểu được tăng lên, các em trải nghiệm sâu sắc với các mặt mới mẻ của đời sống đối với các em, với những quan hệ mới giữa người với người mà trước đây các em chẳng hề hoài nghi.

Vị trí đặc biệt của thiếu niên trong xã hội, giữa những người lớn cũng là một nguồn gốc của tính cảm xúc cao ở các em. Các em muốn được coi là người lớn và luôn muốn thể hiện "tính người lớn" của mình, trong khi các em chưa phải là người lớn.

Các tình cảm cao cấp ngày càng chiếm tỉ trọng lớn trong bộ mặt tinh thần của nhân cách thiếu niên. Đặc biệt mọi thiếu niên đều có yêu cầu thẩm mĩ ngày càng tăng đối với vẻ ngoài của mình. Và điều này cũng hoàn toàn tự nhiên : mọi thiếu niên đều bị hấp dẫn bởi vẻ đẹp cường tráng của con người, bởi sức mạnh, sự khéo léo, sức chịu đựng và thần phục những nét đẹp bên trong như lòng dũng cảm, tính quả quyết, can đảm.

Ý chí của thiếu niên đã chuyển sang một mức độ phát triển mới. Thiếu niên đã bắt đầu có thể tự đặt ra những mục đích xa và khá phức tạp cho hành động của mình. Các em có khả năng suy nghĩ sâu sắc và chi tiết về những hành động sắp tới của mình, có thể tự lập chương trình hành động, dựa trên cơ sở những tri thức và kinh nghiệm sống đã có. Cuộc sống của thiếu niên chứa đầy những việc làm thích thú. Nhưng các em cũng có thể thực hiện những công việc không thích thú với một tình cảm trách nhiệm trước người lớn hay bạn bè. Do tầm hiểu

biết chung được mở rộng, do sự tham gia vào cuộc sống xã hội trong nhà trường và ngoài nhà trường mà tính chất của các động cơ trong hành động ý chí cũng được biến đổi : các động cơ xã hội thường được đặt lên hàng đầu : tình bạn, tình thần trách nhiệm, nghĩa vụ, sự trung thực, các hứng thú nhận thức, v.v..

Tính cách của thiếu niên vẫn còn chưa định hình. Tính tích cực thái quá thường được thể hiện trong các hành động bột phát, xung động. Nguyên vọng trở thành người lớn đôi khi làm cho thiếu niên hiểu sai về tính độc lập, đồng nhất nó với tính búng bình, tính phủ định đối với những lời khuyên của người lớn.

Nghiên cứu hành vi của thiếu niên, người ta thấy rằng nhiều em mong muốn tự giáo dục. Nhưng trong khi rèn luyện ý chí của mình, thiếu niên thường sử dụng các biện pháp không sư phạm và thực hiện chúng không phải trong các công việc thường ngày, mà trong những hành động "yêng hùng", giả tạo. Vì vậy, cha mẹ và thầy cô giáo cần phải chỉ cho thiếu niên thấy rõ những con đường đúng đắn để tự giáo dục ý chí và giúp đỡ các em một cách tế nhị trong vấn đề này.

IV – CÁC PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TÌNH CẢM VÀ Ý CHÍ

Có nhiều phương pháp cụ thể để nghiên cứu tình cảm. Người ta thường chia làm 4 loại phương pháp :

- Phương pháp sinh lí - thần kinh.
- Phương pháp sinh lí - tâm lí.
- Phương pháp nghiên cứu các động tác biểu cảm.
- Phương pháp nghiên cứu các trải nghiệm cảm xúc.

Trong loại phương pháp thứ nhất, nhà nghiên cứu đưa ra giả thuyết về vai trò của cơ chế não bộ cụ thể của cảm xúc và kiểm tra giả thuyết của mình bằng cách cắt bỏ vùng não

ấy (phương pháp cắt bỏ từng vùng não bộ) hay kích thích các mô xác định của não bộ bằng dòng điện qua các vi điện cực (phương pháp kích thích não bằng dòng điện). Sau đó quan sát các biến đổi trong hành vi của động vật hay người được thí nghiệm. Từ đó rút ra kết luận về mối liên hệ giữa các vùng não nhất định với các phản ứng cảm xúc.

Trong loại phương pháp thứ hai, người ta tìm hiểu sự biểu hiện của cảm xúc trong hoạt động của các cơ quan hay hệ cơ quan có hệ thần kinh tự trị điều khiển (tim, phổi...).

Trong loại phương pháp thứ ba người ta lại chia làm 2 kiểu : nghiên cứu những biểu hiện riêng của các cảm xúc (sự mã hóa các cảm xúc) và nghiên cứu sự nhận biết (giải mã) các dấu hiệu thể hiện của cảm xúc. Để thực hiện kiểu đầu người ta tiến hành quan sát trực tiếp, chụp ảnh hay quay phim, quay video. Rồi sau đó tiến hành phân tích chi tiết các biểu hiện đó. Để thực hiện kiểu sau, người ta thường đưa ra các ảnh chuẩn chụp mặt người trong các trạng thái cảm xúc khác nhau để người được nghiên cứu phán đoán.

Trong loại phương pháp thứ tư, người ta nghiên cứu chính bản thân quá trình cảm xúc hay những trải nghiệm cảm xúc. Trong trường hợp này người ta thường đưa ra các "bản kiểm kê" về các trải nghiệm cảm xúc để người được nghiên cứu tự đánh giá ở mình có những thể nghiệm đó hay không. Rồi người ta đối chiếu sự tự đánh giá đó với một thang chuẩn để xác định loại cảm xúc có ở người ấy.

Người ta cũng có nhiều phương pháp để nghiên cứu ý chí. Đơn giản nhất là quan sát hành động của đối tượng rồi phân tích hành động đó theo một phác đồ nhất định. Người ta cũng có thể quay phim, ghi âm, chụp ảnh các hành động đó rồi phân tích, có trường hợp người ta dùng phương pháp thực nghiệm (nghĩa là tạo ra những tình huống khó khăn để "thử chí" đối tượng - thực nghiệm tức cảnh).

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân biệt tình cảm với cảm xúc, tình cảm với nhận thức ?
2. Tình cảm của thiếu niên có đặc điểm gì ? Ý nghĩa của việc hiểu biết các đặc điểm đó ?
3. Hãy tìm các ví dụ trong đời sống và trong văn học để minh họa cho các quy luật của tình cảm.
4. Ý chí là gì ? Hành động ý chí là gì ? Nó bao gồm những thành phần nào ?
5. Hành động tự động hóa và hành động ý chí có quan hệ với nhau như thế nào ? Nêu các quy luật hình thành kĩ xảo ?

Chương VI

TRÍ NHỚ

Tâm lí có một đặc điểm quan trọng là : sự phản ánh thế giới bên ngoài thường xuyên được sử dụng trong hành vi sau đó của cá thể - đó chính là tính tích cực của sự phản ánh tâm lí. Sự phức tạp dần lên của hành vi được thực hiện nhờ sự tích lũy kinh nghiệm của cá thể. Sự hình thành kinh nghiệm sẽ không thể có được nếu như hình ảnh về thế giới bên ngoài, nảy sinh trên vỏ não, bị mất đi không để lại dấu vết nào. Trong thực tế những hình ảnh đó có liên hệ qua lại với nhau, chúng được củng cố, gìn giữ và hiện lại khi có sự đòi hỏi của cuộc sống và hoạt động. Quá trình giữ gìn và sử dụng những kinh nghiệm như thế gọi là trí nhớ.

I - KHÁI NIỆM VỀ TRÍ NHỚ VÀ VAI TRÒ CỦA NÓ

1. Định nghĩa về trí nhớ

Trí nhớ là một quá trình tâm lí phản ánh những kinh nghiệm của cá nhân dưới hình thức biểu tượng, bao gồm sự ghi nhớ, gìn giữ và tái tạo sau đó ở trong óc cái mà con người đã cảm giác, tri giác, rung động, hành động hay suy nghĩ trước đây.

Nếu như cảm giác và tri giác chỉ phản ánh được sự vật và hiện tượng của hiện thực khách quan khi chúng trực tiếp tác động vào giác quan ta, thì trí nhớ phản ánh các sự vật, hiện

tượng đã tác động vào ta trước đây mà không cần có sự tác động của bản thân chúng trong hiện tại. Nói cách khác, trí nhớ phản ánh kinh nghiệm của con người. Kinh nghiệm này có thể là những hình ảnh cụ thể (ví dụ như ta nhớ lại một khuôn mặt thân yêu nào đó) có thể là những trải nghiệm hay rung động, những cảm xúc, có thể là những ý nghĩ, tư tưởng.

Cấu tạo tâm lí hay sản phẩm được tạo ra trong quá trình trí nhớ, là các biểu tượng. Vậy biểu tượng của trí nhớ có gì khác với hình tượng của cảm giác, tri giác ?

Biểu tượng là hình ảnh của sự vật và hiện tượng nảy sinh trong óc chúng ta khi không có sự tác động trực tiếp của chúng vào giác quan ta.

Biểu tượng chính là kết quả của sự chế biến và khái quát hóa các hình ảnh của tri giác trước đây. Không có tri giác thì không thể có biểu tượng được. Bằng chứng là : những người bị mù từ lúc mới sinh không hề có các biểu tượng về màu sắc, cảnh đẹp..., những người bị điếc từ lúc lọt lòng đều không có biểu tượng về âm thanh.

Biểu tượng khác với *hình ảnh* (hay hình tượng) của tri giác ở chỗ : biểu tượng phản ánh sự vật một cách khái quát hơn. Nó phản ánh những dấu hiệu đặc trưng trực quan của sự vật và hiện tượng. Như vậy, biểu tượng vừa mang tính chất trực quan, vừa mang tính chất khái quát. Nó giống hình ảnh của cảm giác, tri giác ở tính trực quan, nhưng nó cao hơn ở tính khái quát. Vì vậy, ở góc độ của hoạt động nhận thức, trí nhớ được xem là giai đoạn chuyển tiếp từ cảm tính lên lí tính.

Căn cứ vào mức độ khái quát của biểu tượng, người ta phân biệt biểu tượng chung và biểu tượng riêng (trong khi đó tri giác luôn luôn chỉ là tri giác riêng, cá lẻ mà thôi). Nếu căn cứ vào các loại tri giác làm cơ sở cho biểu tượng, thì người ta lại phân biệt : biểu tượng nhìn, biểu tượng nghe, biểu tượng ngửi, biểu tượng nếm, biểu tượng vận động - sờ mó. Sự phân chia này chỉ mang tính chất tương đối, vì biểu tượng thường xuất hiện trên cơ sở sự hoạt động của hai hay nhiều cơ quan phân tích, nó mang tính chất tổng hợp.

2. Cơ sở sinh lí của trí nhớ

Cơ sở của trí nhớ là thuộc tính đặc biệt của mô thần kinh bị biến đổi dưới tác động của các tác nhân kích thích và gìn giữ trong mình các dấu vết của hưng phấn thần kinh. Tất nhiên, ở đây các "dấu vết" của những tác động trước đây không phải là những vết tích đơn giản kiểu như vết chân người để lại trên nền đất ướt, mà là những biến đổi hóa - điện và hóa - sinh xác định trong các tế bào thần kinh. (Độ bền vững của các dấu vết đó là tùy thuộc vào chỗ những biến đổi nào đã xảy ra : hóa - điện hay hóa - sinh). Những dấu vết này có thể được làm sống lại (được "huy động", như người ta thường nói) trong những điều kiện nhất định, nghĩa là quá trình hưng phấn được xuất hiện ngay cả khi không có tác nhân kích thích, do những biến đổi kể trên gây ra. Sự hình thành và gìn giữ các đường liên hệ tạm thời, sự dập tắt và làm sống lại chúng chính là cơ sở sinh lí của các liên tưởng, của trí nhớ. I.P.Paplop đã viết : "Đường liên hệ thần kinh tạm thời là một hiện tượng sinh lí phổ cập trong thế giới động vật và trong cả bản thân chúng ta. Đồng thời nó cũng là hiện tượng tâm lí - cái mà các nhà tâm lí học gọi là liên tưởng"⁽¹⁾.

Hiện nay chưa có một lí thuyết thống nhất về cơ chế của trí nhớ.

Một lí thuyết đáng tin cậy hơn cả hiện nay là thuyết *tế bào thần kinh*. Thuyết này cho rằng các tế bào thần kinh tạo thành những chuỗi và theo các chuỗi đó mà các luồng điện sinh học chạy tuần hoàn. Do ảnh hưởng của các luồng điện sinh học này mà xảy ra những biến đổi trong các xináp (nơi tiếp nối giữa các tế bào thần kinh), điều này làm dễ dàng cho sự đi qua tiếp theo của những luồng điện sinh học theo các con đường đó. Tính chất khác biệt của các chuỗi tế bào thần kinh (nơron) tương ứng với các thông tin được củng cố.

(1) I.P.Paplop. *Toàn tập*, Nxb. VHLKH Liên Xô (cũ), M. - L. 1951. tập III, quyển 2, tr.325.

Một thuyết khác là thuyết *phân tử* về trí nhớ, cho rằng dưới ảnh hưởng của các luồng điện sinh học trong nguyên sinh chất của các tế bào thần kinh mà các phân tử prôtid được tạo thành, và các thông tin đi vào não được "ghi" lại trên chính các phân tử prôtid đó (giống như băng từ ghi nhạc và lời nói vậy). Các nhà khoa học đã cố thử tách ra từ não của các động vật đã chết những chất mà họ gọi là "phân tử của trí nhớ". Và xa hơn nữa, họ còn đề ra một giả thuyết hoàn toàn có tính chất viễn tưởng là, đến một ngày nào đó các "phân tử của trí nhớ" sẽ có thể được tổng hợp trong các phòng thí nghiệm và người ta sẽ sản xuất các "viên trí nhớ" hoặc một thứ dịch đặc biệt để tiêm, và như vậy người ta có thể "truyền" trí thức vào não người như kiểu truyền máu vậy !

Cần nhớ rằng, trí nhớ của con người là một quá trình rất phức tạp, có sự tác động lẫn nhau ở tất cả các mức độ. Vì vậy việc nghiên cứu các cơ chế của trí nhớ ở các mức độ khác nhau (tâm lí, sinh lí thần kinh, sinh hóa) đều làm phong phú trí nhớ.

3. Vai trò của trí nhớ

Trí nhớ có vai trò rất to lớn trong đời sống của con người : không có trí nhớ thì không có kinh nghiệm, không có kinh nghiệm thì không thể có bất cứ một hoạt động nào, cũng như không thể hình thành nhân cách được. Vì vậy, I. M.Xêtrênốp đã viết một cách dí dỏm và rất đúng rằng : nếu không có trí nhớ thì con người mãi mãi ở tình trạng của một đứa trẻ sơ sinh !

Như trên đã nói, trí nhớ phản ánh kinh nghiệm của con người thuộc mọi lĩnh vực : nhận thức, cảm xúc và hành vi, vì vậy trí nhớ là một đặc trưng quan trọng nhất, có tính chất quyết định của đời sống tâm lí con người, của nhân cách của họ. Nó bảo đảm cho sự thống nhất và toàn vẹn của nhân cách con người.

Ở những người bệnh bị hỏng trí nhớ, ta thấy cuộc sống hàng ngày của họ bị rối loạn, không bình thường : họ không nhớ tên, tuổi của bản thân mình, không biết mình đang ở đâu, đang làm gì... Những sự kiện đó nói lên rằng nếu không có kinh

những người đã trải qua thì đời sống của con người sẽ trở nên rối loạn, con người không còn là một nhân cách nữa.

Ngày nay người ta xem trí nhớ không phải chỉ nằm trong giới hạn của hoạt động nhận thức, mà nó còn là một thành phần tạo nên nhân cách mỗi người, vì đặc trưng tâm lý của nhân cách mỗi người được hình thành trên cơ sở kinh nghiệm cá thể về mọi mặt của họ, mà kinh nghiệm đó lại do trí nhớ đem lại.

Việc rèn luyện, phát triển trí nhớ cho học sinh là một trong những nhiệm vụ quan trọng của cả công tác trí dục lẫn đức dục trong nhà trường. Vì vậy, V.I.Lênin đã nói : "Người ta chỉ có thể trở thành người cộng sản khi biết làm giàu trí óc của mình bằng sự hiểu biết tất cả những kho tàng tri thức mà nhân loại đã tạo ra"⁽¹⁾.

II - CÁC LOẠI TRÍ NHỚ

Trí nhớ của con người được hình thành bằng hoạt động và do hoạt động quyết định. Hoạt động của con người rất phong phú và đa dạng, do vậy trí nhớ của họ cũng nhiều dạng, nhiều loại. Người ta phân loại trí nhớ theo các tiêu chuẩn sau : nguồn gốc hình thành ; nội dung được phản ánh trong trí nhớ ; tính mục đích của trí nhớ ; thời gian củng cố và gìn giữ tài liệu ; giác quan chủ đạo trong trí nhớ. Theo các tiêu chuẩn này, chúng ta có các loại trí nhớ dưới đây :

1. Trí nhớ giống loài và trí nhớ cá thể

Trí nhớ giống loài là loại trí nhớ được hình thành trong quá trình phát triển chủng loại, mang tính chung cho cả giống loài và được biểu hiện dưới hình thức những bản năng, những phản xạ không điều kiện. Còn trí nhớ cá thể là loại trí nhớ được hình thành trong quá trình phát triển cá thể, không mang tính

(1) V.I.Lênin. *Toàn tập*, tập 41, M., Tiến bộ, 1977, tr.362.

chất giống loài, mà mang tính chất cá thể. Ở động vật, loại trí nhớ này được biểu hiện ở những kỉ xảo, những phản xạ có điều kiện. Ở con người, trí nhớ cá thể được biểu hiện ở kho tàng kinh nghiệm cá nhân phong phú của mỗi chúng ta.

2. Trí nhớ vận động, trí nhớ cảm xúc, trí nhớ hình ảnh và trí nhớ từ ngữ - lôgic

a) *Trí nhớ vận động.* Loại trí nhớ này phản ánh những cử động và những hệ thống cử động. Ý nghĩa to lớn của loại trí nhớ này là ở chỗ : nó là cơ sở để hình thành những kĩ xảo thực hành và lao động khác nhau : đi đứng, viết lách, v.v.. Sự "khéo chân khéo tay", những "bàn tay vàng"... là những dấu hiệu của một trí nhớ vận động tốt.

b) *Trí nhớ cảm xúc.* Loại trí nhớ phản ánh những rung cảm, trải nghiệm của con người. Những rung cảm, trải nghiệm được giữ lại trong trí nhớ bộc lộ như là những tín hiệu hoặc kích thích hành động, hoặc kìm hãm hành động mà trước đây đã gây nên những rung cảm dương tính hoặc âm tính. Khả năng đồng cảm với người khác, với các nhân vật trong sách... đều được dựa trên cơ sở của trí nhớ cảm xúc.

c) *Trí nhớ hình ảnh.* Đó là loại trí nhớ phản ánh những hình ảnh, biểu tượng thị giác, thính giác, khứu giác, vị giác của các sự vật, hiện tượng đã tác động vào ta trước đây. Loại trí nhớ này có thể đạt đến trình độ phát triển cao một cách lạ thường trong điều kiện nó phải bù trừ hoặc thay thế cho những loại trí nhớ đã bị mất, chẳng hạn như ở những người mù điếc, v.v.. Nó đặc biệt phát triển ở những người làm nghề nghiệp "nghệ thuật". Đôi khi ta gặp những người có cái gọi là trí nhớ di giác, nghĩa là loại trí nhớ mà biểu tượng của nó nảy sinh trong óc một cách rất sống động, tựa như sự vật, hiện tượng đang có ở trước mặt, tựa như con người "nhìn thấy" những vật không có trước mặt, "nghe thấy" những âm thanh không có trong hiện tại - đó là một loại biểu tượng đặc biệt, rất chi tiết, đầy đủ như là hình ảnh của tri giác vậy.

d) *Trí nhớ từ ngữ - logic*. Loại trí nhớ này phản ánh những ý nghĩ, tư tưởng của con người. Ý nghĩ, tư tưởng không thể tồn tại bên ngoài ngôn ngữ được, vì vậy người ta gọi loại trí nhớ này là trí nhớ từ ngữ - logic.

Hệ thống tín hiệu thứ hai có vai trò chính trong loại trí nhớ này. Đây là loại trí nhớ đặc trưng cho con người, ở con vật không có. Trên cơ sở sự phát triển của các loại trí nhớ kể trên, trí nhớ từ ngữ - logic trở thành loại trí nhớ chủ đạo ở con người, nó giữ vai trò chính trong sự lĩnh hội tri thức của học sinh trong quá trình dạy học.

3. Trí nhớ không và có chủ định

Trí nhớ không chủ định là loại trí nhớ mà trong đó việc ghi nhớ, gìn giữ và tái hiện một cái gì đó được thực hiện không theo một mục đích định trước. Còn *trí nhớ có chủ định* thì ngược lại, nghĩa là được diễn ra theo những mục đích xác định. Hai loại trí nhớ này là hai mức độ phát triển nối tiếp nhau của trí nhớ, chúng đều giữ vai trò quan trọng trong đời sống và hoạt động của mỗi người.

4. Trí nhớ ngắn hạn và dài hạn

Gần đây, trong việc nghiên cứu trí nhớ người ta chú ý nhiều đến giai đoạn đầu tiên của việc ghi nhớ, đến việc củng cố các dấu vết của các tác động bên ngoài và đến bản thân quá trình hình thành các dấu vết đó. Muốn cho một tài liệu nào đó được củng cố trong trí nhớ, thì nó cần phải được chủ thể chế biến một cách thích hợp. Việc chế biến đó đòi hỏi một thời gian nhất định, gọi là thời gian củng cố ("gắn chặt") các dấu vết. Nếu thời gian này diễn ra ngắn ngủi, chốc lát và do đó dấu vết được giữ lại cũng chỉ trong một thời gian ngắn ngủi, thì gọi là trí nhớ ngắn hạn. Trí nhớ ngắn hạn được con người sử dụng trong trường hợp phải thực hiện những hành động, những thao tác cấp bách, nhất thời. Sau khi hành động hay thao tác được thực hiện thì trí nhớ trở nên không cần thiết nữa. Vì vậy người ta còn gọi trí nhớ ngắn hạn là trí nhớ tác nghiệp. Nếu

thời gian củng cố các dấu vết được kéo dài sau nhiều lần lặp lại và tái hiện nó, và do đó, những dấu vết ấy được gìn giữ dài lâu, thì gọi là trí nhớ dài hạn. Tùy theo nhiệm vụ và yêu cầu cụ thể trong từng hoạt động của con người mà cả hai loại trí nhớ này đều có vai trò quan trọng trong đời sống và công tác của chúng ta.

5. Trí nhớ bằng mắt, bằng tai, bằng tay...

Mỗi người chúng ta thường thiên về việc sử dụng một loại giác quan nào đó là chính trong quá trình ghi nhớ, gìn giữ và tái hiện (bằng mắt, bằng tai, bằng tay...). Đó là một đặc điểm cá nhân của trí nhớ mỗi người mà khi rèn luyện trí nhớ ta cần phải tính đến.

Dĩ nhiên, tất cả các loại trí nhớ trên đây đều liên hệ qua lại với nhau, bởi vì các tiêu chuẩn phân loại trí nhớ trên đây đều liên quan đến các mặt khác nhau của hoạt động của con người, các mặt này được biểu hiện không phải một cách riêng lẻ, mà thành một thể thống nhất. Ngoài ra, giữa các loại trí nhớ trong cùng một tiêu chuẩn phân loại cũng có quan hệ mật thiết với nhau.

III - CÁC QUÁ TRÌNH CƠ BẢN CỦA TRÍ NHỚ VÀ QUY LUẬT DIỄN BIẾN CỦA CHÚNG

Trí nhớ của con người là một hoạt động tích cực phức tạp, bao gồm nhiều quá trình khác nhau và có quan hệ qua lại với nhau : ghi nhớ, gìn giữ, nhận lại, nhớ lại và quên. Chúng không phải là các quá trình tự trị, những năng lực tâm lí tự trị, mà được hình thành trong hoạt động và do hoạt động quy định.

1. Quá trình ghi nhớ

Đây là giai đoạn đầu tiên của một hoạt động nhớ cụ thể nào đó. *Ghi nhớ* là quá trình hình thành dấu vết "ấn tượng" của đối tượng mà ta đang tri giác (tức là tài liệu phải ghi nhớ)

trên vỏ não, đồng thời cũng là quá trình hình thành mối liên hệ giữa tài liệu mới với tài liệu cũ đã có, cũng như mối liên hệ giữa các bộ phận của bản thân tài liệu mới với nhau. Điều này làm cho ghi nhớ khác với tri giác, mặc dù ghi nhớ khởi đầu đồng thời với quá trình tri giác tài liệu. Có nhiều loại ghi nhớ khác nhau.

a) *Ghi nhớ không có chủ định*. Ghi nhớ không chủ định là loại ghi nhớ được thực hiện mà không cần phải đặt ra mục đích ghi nhớ từ trước ; nó không đòi hỏi một sự nỗ lực ý chí nào, mà dường như được thực hiện một cách tự nhiên. Nhưng không phải mọi sự kiện, hiện tượng đều được ghi nhớ một cách không chủ định như nhau. Trước hết, độ bền vững và độ lâu dài của ghi nhớ không chủ định phụ thuộc vào màu sắc, sự di động và những đặc điểm khác của đối tượng. Ghi nhớ không chủ định đặc biệt có hiệu quả khi nó được gắn với những cảm xúc rõ ràng và mạnh mẽ. Hưng thú có vai trò to lớn đối với ghi nhớ không chủ định.

Ghi nhớ không chủ định có ý nghĩa lớn trong đời sống, nó mở rộng và làm phong phú kinh nghiệm sống của con người mà không đòi hỏi một sự nỗ lực đặc biệt nào.

Các công trình nghiên cứu về tâm lí học sư phạm đã chỉ ra rằng việc đặt ra nhiệm vụ phải ghi nhớ tài liệu học tập một cách quá sớm thường ảnh hưởng xấu đến sự thông hiểu tài liệu. Trong trường hợp này nhiệm vụ cơ bản của học sinh là suy nghĩ về tài liệu mới, còn việc ghi nhớ tài liệu mới đó diễn ra một cách không chủ định, trong chính quá trình suy nghĩ. Cái gì có liên quan với mục đích của hoạt động, với nội dung cơ bản của hoạt động thì sẽ được ghi nhớ một cách không chủ định.

Ghi nhớ có chủ định là loại ghi nhớ theo một mục đích đã định từ trước ; nó đòi hỏi một sự nỗ lực ý chí nhất định, cũng như những thủ thuật và phương pháp ghi nhớ xác định. Hoạt động học tập của học sinh và giảng dạy của giáo viên chủ yếu được dựa trên loại ghi nhớ có chủ định.

b) *Ghi nhớ máy móc và có ý nghĩa*. Ghi nhớ có chủ định được thực hiện bằng 2 phương pháp : máy móc và có ý nghĩa.

- Ghi nhớ máy móc là loại ghi nhớ dựa trên sự lặp đi lặp lại tài liệu nhiều lần một cách giản đơn. Sự học vẹt là một biểu hiện điển hình của loại ghi nhớ này. Nói chung, học sinh nhớ máy móc trong những trường hợp sau : a) không thể hiểu hoặc lười không chịu tìm hiểu ý nghĩa của tài liệu ; b) các phần của tài liệu rời rạc không có quan hệ logic với nhau ; c) giáo viên thường xuyên yêu cầu trả lời đúng từng câu từng chữ trong sách giáo khoa. Ghi nhớ máy móc thường dẫn đến sự lĩnh hội tri thức một cách hình thức và tốn nhiều thời gian. Tuy vậy, ghi nhớ máy móc trở nên hữu ích trong trường hợp ta phải ghi nhớ những tài liệu không có nội dung khái quát, ví dụ như số điện thoại, số tài khoản ngân hàng, ngày tháng năm sinh, v.v..

Ghi nhớ có ý nghĩa là loại ghi nhớ dựa trên sự thông hiểu nội dung của tài liệu, trên sự nhận thức được những mối liên hệ logic giữa các bộ phận của tài liệu đó. Loại ghi nhớ này gắn liền với quá trình tư duy. Một hình thức điển hình của loại ghi nhớ này trong hoạt động học tập là phương pháp ghi nhớ *theo điểm tựa*. Ghi nhớ có ý nghĩa là loại ghi nhớ chủ yếu trong học tập của học sinh, nó bảo đảm lĩnh hội tri thức một cách sâu sắc, bền vững và nếu quên thì cũng dễ nhớ lại hơn. Nó tốn ít thời gian hơn so với ghi nhớ máy móc, nhưng lại tiêu hao năng lượng thần kinh nhiều hơn.

c) *Học thuộc lòng và thuật nhớ*. Có nhiều trường hợp ta phải học thuộc lòng một tài liệu nào đó, ví dụ học thuộc lòng các định nghĩa, định luật, các bài khóa, các từ nước ngoài, hay giáo án, v.v.. Học thuộc lòng là sự kết hợp ghi nhớ có ý nghĩa với ghi nhớ máy móc, nghĩa là ghi nhớ máy móc, trên cơ sở thông hiểu tài liệu ghi nhớ. Nó hoàn toàn khác với học vẹt. *Thuật nhớ* là sự ghi nhớ có chủ định bằng cách tự tạo ra những mối liên hệ bên ngoài, giả tạo để nhớ, ví dụ đặt các từ cần nhớ thành một câu có vần điệu để dễ nhớ.

2. Quá trình gìn giữ

Gìn giữ là quá trình củng cố vững chắc những dấu vết đã hình thành được trên vỏ não trong quá trình ghi nhớ. Có 2

hình thức gìn giữ : *tiêu cực* và *tích cực*. Gìn giữ *tiêu cực* là sự gìn giữ được dựa trên sự tri giác đi tri giác lại nhiều lần đối với tài liệu một cách giản đơn. Còn gìn giữ *tích cực* là sự gìn giữ được thực hiện bằng cách nhớ lại (tái hiện) trong óc tài liệu đã ghi nhớ, mà không phải tri giác lại tài liệu đó.

Trong hoạt động học tập của học sinh, quá trình gìn giữ được gọi là *ôn tập*. Kinh nghiệm "đi truy, về trao" của học sinh chính là một cách ôn tập tích cực. Ta sẽ trở lại vấn đề phương pháp ôn tập ở phần dưới.

3. Quá trình nhận lại và nhớ lại

Kết quả của quá trình ghi nhớ và gìn giữ được thể hiện trong quá trình *nhận lại* và *nhớ lại*. *Nhận lại* là sự nhớ lại một đối tượng nào đó trong điều kiện tri giác lại đối tượng đó. Nhận lại diễn ra là do cái được tri giác trong lúc này giống với cái đã được tri giác trước đây. Khi tri giác lại cái đã tri giác trước đây, ở ta sẽ xuất hiện một cảm giác "quen thuộc" đặc biệt, chính cảm giác này là cơ sở của sự nhận lại. *Nhớ lại* (tái hiện) khác với nhận lại ở chỗ : các hình ảnh đã được củng cố trong trí nhớ được làm sống lại mà không cần dựa vào sự tri giác lại những đối tượng đã gây nên các hình ảnh đó.

Nhận lại và nhớ lại đều có thể không chủ định hoặc có chủ định.

Khi sự nhớ lại có chủ định đòi hỏi phải có sự khác phục những khó khăn nhất định, phải có sự nỗ lực ý chí thì gọi là sự *hồi tưởng*. Khi sự nhớ lại các hình ảnh cũ được khu trú trong không gian và thời gian thì gọi là *hồi ức*. Trong hồi ức, chúng ta không chỉ nhớ lại các đối tượng đã qua, mà còn đặt chúng vào một thời gian và địa điểm nhất định.

4. Sự quên

Như trên vừa nói, sự ghi nhớ và gìn giữ đem lại những kết quả khác nhau, nơi cách khác, trí nhớ có nhiều mức độ. Có 3 mức độ chính là :

Trí nhớ tái hiện là mức độ trí nhớ cao nhất thể hiện ở khả năng nhớ lại (tái hiện) đối tượng ghi nhớ mà không cần tri giác lại nó. Ví dụ, học xong một bài khóa tiếng Nga, ta tự nhớ lại được các từ và nghĩa của chúng.

Trí nhớ tái nhận là mức độ thấp hơn của trí nhớ, thể hiện ở chỗ không nhớ lại được, mà chỉ nhận lại được thôi, nghĩa là phải tri giác lại tài liệu. Ví dụ : tự nhớ lại một từ tiếng Nga nào đó thì không nhớ được, nhưng nhìn vào sách thì lại nhận ra được từ đó.

Trí nhớ khai thông là mức độ thấp nhất của trí nhớ, thể hiện ở sự không nhớ lại được, cũng không nhận lại được, nhưng khi học lại từ đầu thì lại nhớ chóng hơn so với lần học đầu tiên.

Thực tế, giữa các mức độ trên đây còn có các mức độ trung gian. Ví dụ, có những người rất thuộc các từ và nghĩa của một thứ tiếng nước ngoài nào đó, nhưng không giao tiếp được, hoặc có những người chỉ nhận lại được một từ nào đó trong một văn cảnh nhất định mà thôi.

Như vậy, không phải dấu vết, ấn tượng nào trong não chúng ta cũng đều được giữ gìn và làm sống lại một cách như nhau, nghĩa là trong trí nhớ của chúng ta có hiện tượng *quên*.

Sự quên cũng có nhiều mức độ : *quên hoàn toàn* (không nhớ lại, cũng không nhận lại được), *quên cục bộ* (không nhớ lại được, nhưng nhận lại được). Nhưng ngay cả sự quên hoàn toàn cũng không có nghĩa là các dấu vết ghi nhớ được bị mất đi hoàn toàn, không để lại vết tích nào. Phát hiện của Penfield đã cho thấy rằng : không có sự quên hoàn toàn tuyệt đối ; dù ta không bao giờ nhận lại và nhớ lại một điều gì đó đã gặp trước đây, thì nó vẫn còn để lại dấu vết nhất định trên vỏ não chúng ta. Chỉ có điều ta không làm cho nó sống lại khi cần thiết mà thôi.

Ngoài những trường hợp quên "vĩnh viễn", còn có trường hợp quên tạm thời, nghĩa là trong một thời gian dài không thể nhớ lại được, nhưng trong một lúc nào đó lại đột nhiên nhớ lại được. Đó là hiện tượng *sự nhớ*.

Sự quên cũng diễn ra theo những quy luật nhất định :

- Người ta thường quên những cái gì không liên quan đến đời sống hoặc ít liên quan, những cái gì không phù hợp với hứng thú, sở thích, nhu cầu của cá nhân.

- Những cái gì không được sử dụng thường xuyên trong hoạt động hàng ngày của cá nhân thì cũng dễ bị quên.

- Người ta cũng hay quên khi gặp những kích thích mới lạ hay những kích thích mạnh.

- Sự quên diễn ra theo một trình tự xác định : quên cái tiểu tiết, vụn vặt trước, quên cái đại thể, chính yếu sau.

- Sự quên diễn ra với tốc độ không đồng đều : ở giai đoạn đầu tốc độ quên khá lớn, về sau tốc độ quên càng giảm dần (quy luật Ebbinghaus).

- Về nguyên tắc, quên là một hiện tượng hợp lý, hữu ích.

Ngày nay khoa học đã chứng minh rằng : quên hoàn toàn không phải là dấu hiệu của một trí nhớ kém hoặc là nguyên nhân gây nên hiệu quả thấp của trí nhớ, mà ngược lại, nó là một trong những yếu tố quan trọng nhất của một trí nhớ hoạt động tốt, là một cơ chế tất yếu trong hoạt động đúng đắn của trí nhớ.

IV - LÀM THẾ NÀO ĐỂ CÓ MỘT TRÍ NHỚ TỐT ?

Muốn có trí nhớ tốt, ta cần phải luyện tập để có một phương pháp ghi nhớ, gìn giữ và hồi tưởng tốt.

1. Làm thế nào để ghi nhớ tốt ?

- a) Phải lựa chọn và phối hợp các loại ghi nhớ một cách hợp lý nhất, phù hợp với tính chất và nội dung của tài liệu, với nhiệm vụ và mục đích ghi nhớ.

- b) Phải tập trung chú ý cao khi ghi nhớ, phải có hứng thú sâu sắc, tình cảm say mê với tài liệu ghi nhớ, ý thức được tầm quan trọng của tài liệu và xác định một tâm thế ghi nhớ lâu dài đối với tài liệu đó.

c) Phải biết phối hợp nhiều giác quan để ghi nhớ.

2. Làm thế nào để giữ gìn (ôn tập) tốt ?

a) Phải ôn tập một cách tích cực, nghĩa là ôn tập bằng cách tái hiện là chủ yếu. ("đi truy, về trao").

b) Phải ôn tập ngay, không để lâu sau khi đã ghi nhớ tài liệu ("xào bài").

c) Phải ôn xen kẽ, không nên chỉ ôn liên tục một môn học.

d) Cần ôn rải rác không nên ôn tập trung liên tục trong một thời gian dài.

đ) Ôn tập phải có nghỉ ngơi.

e) Cần thay đổi các hình thức và phương pháp ôn tập.

3. Làm thế nào để hồi tưởng cái đã quên ?

a) Phải đánh bật ý nghĩ sai lầm cho rằng mình đã "quên sạch", "quên ráo" chẳng còn nhớ tí gì cả ; phải tin tưởng rằng mình có thể hồi tưởng được.

b) Phải kiên trì : lần thứ nhất thất bại, thì lại tiếp tục lần thứ hai, thứ ba...

c) Khi đã hồi tưởng sai, thì lần tiếp theo không bao giờ nên xuất phát từ sự trả lời sai lầm của lần trước, mà cần bắt đầu hồi tưởng lại từ đầu theo một cách mới.

d) Cần đối chiếu, so sánh với những hồi ức khác, có quan hệ trực tiếp với nội dung của hồi ức mà ta đang cần nhớ lại.

đ) Cần sử dụng sự kiểm tra của tư duy, của trí tuệ.

e) Có thể sử dụng sự liên tưởng, nhất là liên tưởng nhân quả để hồi tưởng một vấn đề gì đó.

V - ĐẶC ĐIỂM TRÍ NHỚ CỦA THIẾU NIÊN

Như trên đã nói, trí nhớ của con người được hình thành trong hoạt động và do hoạt động quy định. Mặt khác, nội dung

và đặc điểm của trí nhớ của họ cũng thay đổi theo sự thay đổi của nhân cách trong từng giai đoạn phát triển.

Ở lứa tuổi thiếu niên, dưới sự chỉ đạo của giáo viên, các em học sinh đã lĩnh hội được các thủ thuật ghi nhớ đặc biệt. Đồng thời có nhiều thiếu niên đã tự giác mong muốn luyện tập cho mình một trí nhớ tốt.

Do sự mở rộng của các nguồn thu nhận thông tin : tự đọc, xem phim, vô tuyến, video, quan sát hoạt động của những người xung quanh, suy nghĩ về nhiều vấn đề của cuộc sống, hoạt động nhiều mặt của bản thân... mà khối lượng trí nhớ của các em tăng lên rõ rệt. Do yêu cầu ngày càng cao của nhà trường về tính độc lập của học sinh, buộc thiếu niên phải bắt đầu hình thành cho mình một phong cách học tập nhất định, tìm kiếm những phương pháp có hiệu quả nhất để làm giàu trí nhớ của mình.

Tuy nhiên, cũng có một số học sinh coi nhẹ việc học thuộc lòng : "tôi đã hiểu tức là tôi đã biết". Khối lượng nhiệm vụ học tập ở trường cũng như ở nhà đều tăng lên nhiều so với ở cấp I, điều này đã làm cho các em giảm bớt số lần xem lại bài học mỗi khi chuẩn bị bài. Giáo viên cần chú ý đến sự kiện này để có những biện pháp giáo dục kịp thời cho học sinh phương pháp học tập khoa học, nhất là phương pháp ghi nhớ tài liệu và sử dụng chúng một cách có cân nhắc, mềm dẻo vào việc giải quyết các nhiệm vụ học tập và đời sống này.

VI - PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TRÍ NHỚ

Có nhiều phương pháp nghiên cứu trí nhớ. Thông thường nhất là người ta cho học sinh ghi nhớ một số (từ 10 đến 20) từ ngữ, hay tranh vẽ, trong một thời gian xác định, rồi sau đó kiểm tra lại. Tài liệu ghi nhớ có thể đưa ra dưới dạng thị giác (cho xem, nhìn) hay thính giác (đọc cho nghe). Bằng cách phân tích kết quả ghi nhớ với các loại từ khác nhau (cụ thể hay trừu tượng, có màu sắc xúc cảm hay không...) hay với các loại tranh khác nhau : tranh vẽ người, con vật, đồ vật hay hiện

tượng thiên nhiên, có màu sắc hay không có màu sắc, v.v.) chúng ta có thể nghiên cứu được sự phụ thuộc của trí nhớ vào đối tượng ghi nhớ. Cũng với phương pháp đó ta còn có thể so sánh giữa các lứa tuổi, giữa nam và nữ. Chúng ta có thể nghiên cứu trên từng học sinh một, hoặc cũng có thể nghiên cứu trên cả một nhóm học sinh.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Trí nhớ là gì ? Nó gồm các quá trình nào ?
2. Trí nhớ có vai trò quan trọng như thế nào ? Hãy nêu các loại trí nhớ và ý nghĩa của chúng ?
3. Hãy chứng minh cơ sở sinh lí và tâm lí của các biện pháp rèn luyện trí nhớ được nêu ở trong bài.
4. Thử so sánh trí nhớ từ ngữ của hai học sinh lớp 6 bằng thực nghiệm.

Chương VII

TÂM LÝ HỌC VỀ HOẠT ĐỘNG DẠY - HỌC VÀ GIÁO DỤC

I - CƠ SỞ TÂM LÝ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG DẠY - HỌC

1. Hoạt động dạy - học và các yếu tố cơ bản của nó

Toàn bộ nền văn hóa của nhân loại được lĩnh hội ít nhất hai lần, lần thứ nhất, khi nó được sáng tạo ra trong quá trình nhận thức và cải tạo hiện thực, lần thứ hai - trong quá trình dạy học.

Dạy - học là một chức năng xã hội, nhằm truyền đạt và lĩnh hội kinh nghiệm mà xã hội đã tích lũy được, nhằm biến kinh nghiệm xã hội thành phẩm chất và năng lực của cá nhân. Thế hệ này truyền đạt cho thế hệ sau tất cả những kinh nghiệm mà họ đã tích lũy được cho đến lúc đó và cả tiềm năng văn hóa của họ nữa. Nhưng không phải truyền đạt ngay tức khắc, mà là dần dần, và cũng không phải truyền đạt tất cả cho mọi người, mà là theo sự phân công lao động trong xã hội. Nền văn hóa đã tích lũy được càng phong phú bao nhiêu, thì sự phân công lao động và các chức năng xã hội càng rõ rệt hơn, đồng thời số lượng các phạm vi hoạt động mà mỗi cá nhân có thể lĩnh hội được cũng có giới hạn hơn. Dạy - học chính là sự tác động qua lại giữa thầy và trò nhằm làm cho trò lĩnh hội một phần nào đó của kinh nghiệm xã hội. Phần kinh nghiệm xã hội này càng nhỏ và càng vừa sức bao nhiêu thì hành động dạy học càng ngắn gọn bấy nhiêu. Nhưng bao giờ nó cũng có

khởi đầu và kết thúc, có trạng thái khởi đầu và kết thúc của người học, có trạng thái khởi đầu và kết thúc trong hoạt động của người dạy. Cho nên, mỗi hành động dạy - học là một quá trình, đồng thời lại là một thành phần của một quá trình dạy - học lâu dài hơn.

Bản chất hoạt động dạy - học là gì ? Có thể định nghĩa hoạt động này như sau : hoạt động dạy - học là sự luân phiên, theo những quy luật khách quan, của các hành động dạy - học, mà qua đó hoạt động của thầy và trò, cũng như các thuộc tính của học sinh được thay đổi do hoạt động của chúng. Với nghĩa rộng, có thể gọi hoạt động dạy - học là hoạt động giáo dục. Như vậy, hoạt động dạy và học mang tính chất hai chiều, nó tất yếu phải có sự tác động qua lại của người dạy và người học (một người hay một tập thể), sự tác động qua lại này diễn ra trong những điều kiện xác định (chương trình, tài liệu học tập, giảng dạy, tâm lý - đạo đức và thẩm mỹ). Hoạt động dạy - học bao gồm hai hoạt động liên quan với nhau - hoạt động dạy và hoạt động học. *Hoạt động dạy* là hoạt động của thầy nhằm tổ chức sự lĩnh hội nội dung giáo dưỡng và giáo dục và chỉ đạo sự lĩnh hội đó. Còn *hoạt động học* là hoạt động của trò nhằm tổ chức các điều kiện bảo đảm cho sự lĩnh hội nội dung giáo dưỡng và giáo dục : tiếp nhận các tri thức, thái độ, kĩ năng... (kinh nghiệm xã hội) và chuyển chúng thành vốn liếng kinh nghiệm của bản thân.

Dạy học là một dạng hoạt động đặc trưng của loài người. Dưới ánh sáng của lí thuyết hoạt động, khi phân tích dạy và học như là một hoạt động thì phải nhìn thấy trong đó mục đích, động cơ, nội dung, các phương thức hành động diễn ra trong sự căng thẳng nhất định của ý chí cũng như của những sức mạnh thể lực và trí tuệ, các phương thức điều chỉnh hành động và kiểm soát hiệu quả của chúng. Dựa theo quan điểm phương pháp luận trên đây, chúng ta có thể hình dung một cách tương đối hoàn chỉnh các yếu tố cấu thành của quá trình dạy học bao gồm :

Thứ nhất yếu tố *mục đích* của quá trình dạy - học là sự nhận thức của thầy giáo và sự tiếp nhận của học sinh về các mục đích và nhiệm vụ của việc học một bài, một chương hay

một bộ môn nào đó nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục nói chung (xem quyết định 305 Bộ Giáo dục quy định "Mục tiêu và kế hoạch đào tạo của trường PTCS"). Mục đích dạy - học là do xã hội quy định.

Trong một chu trình dạy học cụ thể thì mục đích và nhiệm vụ dạy học được xác định trên cơ sở những yêu cầu của chương trình, trên cơ sở tính đến những đặc điểm của lớp học, trình độ đào tạo trước đó, trình độ học vấn, giáo dục và phát triển của học sinh, cũng như trên cơ sở tính đến các khả năng của bản thân nhà sư phạm, điều kiện trang thiết bị dạy học, v.v..

Thứ hai, *yếu tố kích thích động cơ hóa* đòi hỏi nhà sư phạm phải thực hiện các biện pháp nhằm kích thích ở học sinh sự hứng thú, nhu cầu giải quyết các nhiệm vụ học tập - giáo dục được đề ra cho chương trình dạy học. Hơn nữa, sự kích thích đó còn phải làm nảy sinh ở bên trong mỗi học sinh những động cơ học tập tích cực. Ý nghĩa của yếu tố này chính là ở sự thống nhất của việc kích thích và động cơ hóa hoạt động học tập của học sinh.

Thứ ba, *yếu tố nội dung dạy học* được quy định bởi kế hoạch dạy học, bởi chương trình bộ môn và sách giáo khoa do Bộ Giáo dục và đào tạo ban hành. Nội dung của từng giờ học riêng lẻ được giáo viên cụ thể hóa theo những nhiệm vụ đã được đề ra, theo tính tất yếu phải phản ánh vào trong nội dung của môn học những đặc trưng của môi trường sản xuất và xã hội quanh nhà trường, theo trình độ đào tạo, theo hứng thú của học sinh.

Thứ tư, *yếu tố thao tác - hành động* phản ánh trực tiếp nhất tính chất quá trình của dạy - học. Chính trong hoạt động của thầy và trò, trong sự tác động qua lại của họ, diễn ra theo thời gian mà nhiệm vụ lĩnh hội kinh nghiệm xã hội phong phú của học sinh được hiện thực hóa. Yếu tố thao tác - hành động của quá trình dạy học được thực hiện bằng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy và học (sẽ được học trong bộ môn giáo dục học).

Thứ năm, *yếu tố kiểm soát - điều chỉnh* đòi hỏi phải thực hiện đồng thời việc kiểm tra tiến hành giải quyết các nhiệm vụ dạy học đã được đề ra từ phía người dạy và việc tự kiểm

tra của người học đối với tính chính xác của việc thực hiện các thao tác học tập, đối với tính chính xác của các câu trả lời. Việc kiểm tra được thực hiện nhờ các bài tập miệng, viết, trong phòng thí nghiệm và các bài tập thực hành khác, bằng con đường tiến hành phát vấn, kiểm tra và thi. Việc tự kiểm tra diễn ra dưới hình thức học sinh tự mình rà soát mức độ lĩnh hội tài liệu học tập, tính chính xác của việc thực hiện các bài tập bằng con đường tác động phản hồi, bằng sự đánh giá của thực tế cuộc sống đối với các kết quả thực hiện nhiệm vụ, v.v.. Kiểm tra và tự kiểm tra bảo đảm cho sự vận hành của đường liên hệ ngược trong quá trình dạy học - giáo viên thu nhận được các thông tin về mức độ khó khăn, về chất lượng giải quyết nhiệm vụ dạy học theo từng giai đoạn, về các thiếu sót điển hình. Mỗi liên hệ ngược tạo ra sự cần thiết phải hiệu chỉnh, điều tiết quá trình dạy học, phải có những thay đổi trong phương pháp, hình thức và phương tiện dạy học, phải đưa chúng đến gần mức độ tối ưu đối với tình huống hiện tại. Không phải chỉ có giáo viên tiến hành việc điều chỉnh quá trình dạy học, mà cả học sinh cũng tiến hành bằng cách tự điều chỉnh các hoạt động của mình, sửa chữa các thiếu sót, làm lại các câu hỏi gặp khó khăn.

Thứ sáu, *yếu tố đánh giá* hiệu quả của dạy - học đòi hỏi sự đánh giá của giáo viên và sự tự đánh giá của học sinh về các kết quả đã đạt được trong quá trình dạy học, xác định sự phù hợp của chúng với những nhiệm vụ đã đề ra, vạch ra nguyên nhân của các lệch lạc đã phát hiện được, đề ra những nhiệm vụ mới, sự cần thiết phải lấp các lỗ hổng trong kiến thức và kĩ năng.

Tất cả các yếu tố trên đây của quá trình dạy - học đều nằm trong một mối liên hệ qua lại có quy luật với nhau. Mục đích dạy - học quy định nội dung dạy học. Mục đích và nội dung dạy - học lại đòi hỏi những phương pháp, phương tiện và hình thức nhất định để kích thích và tổ chức việc dạy - học. Theo tiến trình dạy - học cần phải tiến hành kiểm tra thường xuyên và điều chỉnh quá trình dạy - học, tìm ra phương án tối ưu. Cuối cùng, tất cả mọi yếu tố cấu thành của quá trình dạy - học, trong tính tổng thể của mình, đều bảo đảm cho một kết quả nhất định.

Một điều vô cùng quan trọng là, mọi yếu tố của quá trình dạy - học được phân bố theo một logic xác định, bắt nguồn từ tính chế ước lẫn nhau có quy luật của chúng. Bởi vậy trong giáo dục học người ta còn nói đến tính kế tục xác định trong việc vận dụng các yếu tố của quá trình dạy - học (các giai đoạn hay các khâu của một quá trình dạy - học).

2. Hoạt động dạy và các đặc điểm tâm lí của nó

Hoạt động dạy là hoạt động truyền thụ với nghĩa là tổ chức hoạt động học, mà kết quả là học sinh lĩnh hội được nội dung giáo dỡng và giáo dục ; hoạt động đó bao gồm cả kiểm tra tiến hành và kết quả của hoạt động học. Hoạt động dạy bao gồm các loại công việc : a) công việc chuẩn bị của giáo viên (vạch kế hoạch giảng dạy cả năm và từng chương, từng phần, soạn giáo án, v.v.) ; b) công việc truyền đạt hay tổ chức sự lĩnh hội nội dung và c) công việc nhằm bảo đảm mối liên hệ ngược từ học sinh đến giáo viên, nghĩa là kiểm tra tiến trình và kết quả của hoạt động học.

Trong tiến trình dạy, nhằm thực hiện mục tiêu đào tạo (xem quyết định 305 ngày 26-3-1986, Bộ Giáo dục), giáo viên phải hoạch định và thực hiện các loại việc làm sau, mà trong phạm vi của chúng đòi hỏi giáo viên phải có những năng lực tương ứng (xem phần nói về năng lực sư phạm ở chương VIII) :

- Xây dựng logic của nội dung tài liệu học tập ;
- Thiết kế tài liệu học tập ;
- Chuẩn bị phối hợp các thủ thuật, phương pháp dạy học, cải tổ chúng trong tiến trình dạy học ;
- Dự thảo và thực hiện các phương tiện dạy học ;
- Hoạch định hành vi và hoạt động cần thiết của học sinh ;
- Lập kế hoạch tổng kết ;
- Quan sát học sinh nhằm nhận biết bản chất tâm lí và nguồn gốc hành vi của học sinh, nguồn gốc những thành công và sai sót ;

- Biểu đạt các tri thức, niềm tin, cảm xúc bằng ngôn ngữ và bằng kĩ thuật giao tiếp phi ngôn ngữ : điệu bộ, nét mặt, v.v. ;

- Thiết lập không khí tâm lí thuận lợi và thực hiện các hình thức giao tiếp khác nhau (độc thoại, đối thoại, tranh luận, ra lệnh, v.v.) ;

- Tập trung sự chú ý của học sinh, phân phối các chức năng, xây dựng khung cảnh làm việc, v.v..

Tất cả những việc làm trên đây cho ta thấy rõ ràng : hoạt động của người thầy giáo có mặt nội dung (tri thức, kĩ năng, kĩ xảo), có mặt tâm lí, mặt xã hội và mặt nhân cách. Việc thực hiện quá trình dạy học đòi hỏi phải có sự thể hiện tích cực của các chức năng tri giác, biểu cảm, giao tiếp, tổ chức, và thiết kế ở người giáo viên.

Người giáo viên cần nắm được các phần việc cụ thể trên đây của hoạt động dạy học, điều đó sẽ cho phép họ kiểm tra được việc chuẩn bị của mình đối với sự thực hiện quá trình dạy học : mình đã tính đến mọi việc phải làm chưa, đã suy nghĩ về mọi mặt của hoạt động dạy học chưa ? Nói chung sự quan sát của giáo viên, kĩ năng thường xuyên suy nghĩ và nhận thức được hành động của mình trong các tình huống sư phạm khác nhau, sự phát triển khả năng trực giác, kĩ năng kìm nén và chống lại các trạng thái căng thẳng cảm xúc... có ý nghĩa rất quan trọng. Trong tất cả các phần việc nêu trên, điều quan trọng là người giáo viên phải tự mình thực hiện chúng với tư cách là một nhân cách. Muốn vậy, họ phải có được sự tự do, thoải mái trong lòng để thể hiện được những nét độc đáo trong năng lực sư phạm của mình, đồng thời phải có được một không khí tâm lí thuận lợi trong nhà trường, giúp cho từng giáo viên bộc lộ được cái gì là tốt đẹp nhất, vốn có ở họ.

Muốn tiến hành hoạt động dạy - học, trước hết giáo viên phải nắm vững khoa học bộ môn hay lĩnh vực hoạt động mình phụ trách. Cơ sở tâm lí của sự hiểu biết về bộ môn chính là sự ý thức được khả năng logic khác nhau của việc cấu tạo nó

tùy thuộc vào mục đích, trình độ người nghe, thời gian, sự sẵn sàng trình bày nó ở những mức độ phổ cập khác nhau⁽¹⁾

Đặc trưng tâm lý của hoạt động dạy còn thể hiện ở việc sử dụng các phương pháp và thủ thuật dạy học. Thông thường trình độ chuyên môn về giảng dạy được thể hiện ở sự phối hợp các phương pháp dạy học một cách phù hợp với tài liệu học tập đa dạng và với người học tài liệu đó. Những tri thức lý luận phức tạp nhất đòi hỏi phải sử dụng các tri thức bổ trợ để hiểu được tri thức cơ bản trong bài đồng thời với việc vận dụng các tri thức phức tạp đó vào những tình huống mới đối với học sinh, để lĩnh hội và củng cố được các tri thức đó. Do đó, một tài liệu học tập như thế ít nhất cũng đòi hỏi phải có 3 - 4 phương pháp dạy học, bao gồm nhiều thủ thuật khác nhau, để học sinh có thể lĩnh hội được nó. Tính chất mềm dẻo trong việc xây dựng các thủ thuật và phương pháp dạy học tùy thuộc vào tính chất của tài liệu học tập và trình độ của học sinh - đó là một thuộc tính đặc biệt quan trọng, cần thiết đối với người giáo viên.

Yếu tố tâm lý khi soạn bài cũng giữ một vai trò to lớn. Giáo viên phải hình dung trước được trình độ của lớp học, tâm trạng của lớp, dự kiến phân chia lớp học thành từng nhóm khác nhau theo khả năng lĩnh hội tài liệu có thể có ở học sinh, dự kiến thái độ, phản ứng của học sinh với bài giảng, v. v.. Ở giai đoạn này, giáo viên còn phải thiết kế các thủ thuật cá thể hóa việc dạy học. Sự khéo léo và tế nhị về tâm lý đòi hỏi phải cá thể hóa việc dạy học. Điều quan trọng là, trong một mức độ như nhau phải bảo đảm những điều kiện để cho những khả năng cá nhân của từng học sinh - các năng lực, nhịp độ lĩnh hội... được phát huy; đồng thời không hạ thấp học sinh yếu hơn, cũng không thúc đẩy sự tự phụ của học sinh khá hơn.

Khi nhận xét và đánh giá các câu trả lời của học sinh thường xuất hiện những tình huống tâm lý phức tạp. Các câu trả lời

(1) I.Ia.Lecne. *Quá trình dạy học và các quy luật của nó*. Nxb Trí thức, M., 1980

của học sinh thường thiếu chính xác, không định hình. Trong những điều kiện đó thì điều cực kì quan trọng là giáo viên phải biết nhận ra được cái gì là cái mà học sinh muốn nói ra nhưng không biết cách biểu đạt. Một kĩ năng cơ bản là kĩ năng cảm nhận được hạt nhân của một ý nghĩ đúng đắn hoặc đặc sắc trong câu trả lời không chính xác của học sinh, ủng hộ cái mầm chân lí hay tính độc đáo, đem lại niềm tin cho học sinh. Mỗi thành công của học sinh hầu như bao giờ cũng là một bậc thang tiến tới sự tự khẳng định cần thiết của mỗi nhân cách. Trong trường hợp học sinh trả lời không đúng cần hết sức tránh các hình thức phản ứng mạnh mẽ, nặng nề. Nói chung, giáo viên chúng ta cần có cái nhìn lạc quan đối với mỗi học sinh. Muốn cho việc dạy học có hiệu quả, thì người giáo viên không chỉ dạy có môn học, mà trong khi dạy môn học cần hình thành, giáo dục nhân cách nói chung của học sinh, biết dựa vào đặc trưng nhân cách của học sinh để giao tiếp với các em. Kinh nghiệm thực tế và thực nghiệm khoa học đã cho thấy rằng : giáo viên càng tin cậy ở học sinh, càng trông đợi ở các em những thành công lớn, thì kết quả dạy học thực tế càng cao.

Trong một mức độ đáng kể, thành công của việc dạy, học phụ thuộc vào chỗ : dạy - học như là *sự tác động qua lại giữa thầy và trò* trên cơ sở một nội dung dạy học xác định.

Khía cạnh tâm lí của sự tác động qua lại giữa thầy và trò là ở chỗ : nó chính là sự giao tiếp trong quá trình dạy - học. Sự tác động qua lại giữa thầy và trò (như là một quá trình giao tiếp với mục đích dạy - học) có mặt thông tin, bởi vì thầy thông báo cho trò những thông tin xác định. Sự giao tiếp này cũng là sự tổ chức hoạt động nhận thức của học sinh (mặt tổ chức). Nó không tránh khỏi sự tác động giáo dục đến học sinh (mặt giáo dục). Vì vậy, thầy giáo cần phải suy nghĩ cả về tính chất của thông tin, lẫn về hình thức biểu đạt thông tin. Họ phải suy nghĩ về tính chất và sức mạnh của tác động tổ chức, phải luôn nhớ rằng mỗi hành động giao tiếp bằng cách này hay cách khác đều có tác động giáo dục.

Khi thấy giáo thông báo hay tổ chức hoạt động của học sinh, sự giao tiếp giữa thầy - trò mang tính chất chế định, tác động của nó sẽ khác với khi giao tiếp tự do trong giờ nghỉ, trong thời gian ngoài giờ học. Cả hai loại giao tiếp (chế định và tự do) đều có những đặc điểm tâm lý riêng đối với các nhóm học sinh khác nhau. Chẳng hạn, có những học sinh này né tránh sự giao tiếp tự do, có những học sinh khác lại tìm kiếm nó. Đặc điểm tâm lý của giao tiếp phụ thuộc nhiều vào chính người giáo viên, vào kĩ năng thực hiện hình thức giao tiếp này hay hình thức giao tiếp kia. Do đó, trong dạy - học diễn ra các loại giao tiếp sau : a) giữa cá nhân (giáo viên) với cá nhân (học sinh) ; b) giữa cá nhân (giáo viên) với nhóm hay tập thể học sinh ; c) giữa cá nhân (học sinh) với nhóm. Đặc điểm tâm của quá trình dạy - học trong loại giao tiếp này khác với đặc điểm tâm lý của quá trình dạy - học trong loại giao tiếp khác.

Giao tiếp còn là một thành tố của nội dung giáo dục. Chúng ta cần phải dạy cho học sinh cả nghệ thuật giao tiếp nữa. Như vậy, sự gương mẫu của giáo viên về mặt giao tiếp cũng rất quan trọng. Sự tế nhị và lịch thiệp của giáo viên là một nhân tố rất quan trọng cho sự thành công của dạy học và giáo dục.

Giao tiếp trong quá trình dạy - học là một công cụ hiệu lực, nó khiến cho học sinh cảm thấy được bảo vệ và bảo trợ một cách cần thiết.

Trạng thái tâm lý của cả thầy lẫn trò đều được thay đổi trong quá trình giao tiếp trên nền tảng dạy - học. Sự biến đổi của học sinh thường thì dễ thấy, nhưng ít người chú ý đến sự biến đổi song song ở thầy giáo. Đó là sự biến đổi hai chiều. Một mặt, bản thân thầy giáo tích lũy kinh nghiệm, nắm vững được các sắc thái trong nghề nghiệp của mình, hiểu biết trẻ em sâu sắc hơn và do đó nhân cách của họ được biến đổi, cho dù là ít ỏi như thế nào. Hơn nữa, sự biến đổi này không phải bao giờ cũng ít ỏi. Mức độ và khối lượng ảnh hưởng của hiện thực xung quanh (trong trường hợp này là dạy - học) đến nhân

cách thấy giáo là rất khác nhau và mang tính chất chủ thể, phụ thuộc vào nhiều yếu tố và hoàn cảnh. Vấn đề thấy giáo như là một nhân cách trong quá trình dạy - học còn ít được nghiên cứu. Trong sự thay đổi trạng thái tâm lý của các chủ thể tham gia trong quá trình dạy - học, còn có một mặt khác, quan trọng vô cùng, nhưng còn ít được nghiên cứu. Đó là sự thay đổi xảy ra trong sự tiếp xúc từng giây từng phút của học sinh, tùy thuộc vào bước tiếp theo của giáo viên và sự biến đổi của giáo viên - tùy thuộc vào bước tiếp theo của học sinh và kết quả của nó. Ví dụ, thấy giáo bắt đầu trình bày nhưng học sinh không tỏ ra hứng thú. Thấy giáo thay đổi giọng nói hay phương tiện, nội dung, và ở học sinh xuất hiện những ánh mắt hưởng ứng. Thấy giáo củng cố hứng thú của học sinh bằng những câu hỏi trái ngược, và sự hứng thú của học sinh được chuyển thành sự tìm kiếm câu trả lời. Việc học sinh không trả lời được sẽ kích thích giáo viên đặt ra câu hỏi gợi ý, và cảm giác tìm ra được câu trả lời lóe lên ở một số học sinh. Không phải chỉ có các hành động và các bước đi của mỗi bên trong quá trình dạy học được biến đổi mà đồng thời còn có cả những biến chuyển trong tâm lý, trong kinh nghiệm của họ nữa.

Cuối cùng, còn một khía cạnh tâm lý nữa cần phải nói đến. Một người thấy giáo mà không trau dồi trách nhiệm, lương tâm, nâng cao trình độ chuyên môn, tay nghề, thì tất yếu sẽ bị tụt lùi. Muốn tránh điều đó, thì điều quan trọng đối với người giáo viên là phải có tâm thế không ngừng tự hoàn thiện bản thân và sáng tạo (xem chương VIII) : Có thể thấy rõ 3 phạm vi sáng tạo của người giáo viên : hoạt động nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục học hoặc bộ môn giảng dạy ; hoạt động thiết kế trong lĩnh vực các thủ thuật, các phương pháp và phương tiện dạy học ; sự sáng tạo trong quá trình tổ chức và thực hiện việc dạy học và giáo dục.

Những điều đã trình bày ở trên cho ta thấy tâm lý học dạy học giúp chúng ta hiểu bản chất của hoạt động dạy và hoạt động học. Kết quả của hoạt động này có những thể hiện bên ngoài có thể quan sát được và đằng sau những sự kiện có thể

quan sát được đó còn ẩn chứa những cơ chế tâm lí mà người giáo viên cần tìm hiểu, xem xét, để điều khiển hoạt động học tập của học sinh, xác lập mối quan hệ giữa các hành động của thầy và các hành động tương ứng của trò và định hướng kết quả của hoạt động phối hợp cùng nhau này.

3. Hoạt động học và các đặc điểm tâm lí của nó

a) Bản chất và đặc điểm của hoạt động học

Hoạt động học là hoạt động của học sinh nhằm lĩnh hội nội dung kinh nghiệm xã hội. Để lĩnh hội các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo (kinh nghiệm xã hội) nhất định, học sinh có thể có hai cách học, và do đó có hai dạng hoạt động học khác nhau. Cách thứ nhất chỉ nhằm nắm các khái niệm và kĩ năng mới, xem đó là mục đích trực tiếp. Cách thứ hai là tiếp thu các tri thức và kĩ năng trong khi thực hiện các mục đích khác. Học tập theo cách thứ hai không phải là một hoạt động độc lập, mà là một quá trình được thực hiện như là một thành phần và kết quả của một hoạt động khác. Thông thường việc học của học sinh được diễn ra theo cả hai cách. Còn hoạt động học mà ta nói ở đây là hoạt động có mục đích theo cách học thứ nhất hướng trực tiếp vào việc nắm các tri thức và kĩ năng nhất định. Các hoạt động khác trong nhà trường (vui chơi, lao động...) cũng giúp cho học sinh nắm được các tri thức, kĩ năng... nhưng việc nắm các tri thức, kĩ năng đó chỉ là kết quả phụ, kết quả đi kèm theo của hoạt động mà thôi. Cho nên hoạt động học khác với hoạt động do học sinh tiến hành trong quá trình học tập (vui chơi, lao động...) ở chỗ : một cách khách quan nó cũng hướng vào việc hình thành nhân cách học sinh. Nhưng khác hẳn các hoạt động khác do học sinh tiến hành trong quá trình học tập, hoạt động học hướng một cách chủ quan (có mục đích) vào việc hình thành nhân cách của bản thân. "Hoạt động học, trước hết là hoạt động mà nhờ nó diễn ra sự thay đổi trong bản thân học sinh. Đó là hoạt động nhằm tự biến đổi mà sản phẩm của nó là những biến đổi diễn ra trong chính bản thân chủ thể trong quá trình thực hiện nó" (Đ. B.Encônin).

Tuy nhiên, *học tập* không đồng nhất với *lĩnh hội*. Trong hoạt động học tập bao gồm việc định hướng học tập, lập kế hoạch hoạt động, bản thân hoạt động học và việc kiểm tra hiệu quả của nó. Việc học đòi hỏi kĩ năng thực hiện một loạt các hành động không trực tiếp liên quan đến sự lĩnh hội, nhưng lại là tiền đề cần thiết cho nó. Có những kĩ năng học tập như : đọc sách, lập đề cương đơn giản và phức tạp, tóm tắt, trích dẫn ; kết hợp đúng đắn làm việc và nghỉ ngơi, biết các phương pháp học thuộc, tái hiện trong trí nhớ, xây dựng các bản báo cáo v.v.. Hoàn toàn rõ ràng là : quá trình lĩnh hội gắn liền với các thao tác phân tích - tổng hợp, so sánh, khái quát... của tư duy. Đồng thời, việc lĩnh hội cùng một nội dung như nhau lại có thể được thực hiện bằng nhiều phương pháp và phương tiện học tập khác nhau.

Vấn đề tâm lí chủ yếu của học tập là xu hướng, với biểu hiện tập trung là hứng thú, đối với loại hoạt động này (thích học), hứng thú tìm tòi, ham hiểu biết, hứng thú tự hoàn thiện bản thân. Nếu sự hứng thú đối với học tập không được hình thành, thì bản thân sự lĩnh hội sẽ diễn ra thấp hơn nhiều so với cường độ vốn có của học sinh. Ngoài sự hứng thú ra, thì sự ổn định, tập trung tư tưởng, khuynh hướng khác phục khó khăn, tình cảm trách nhiệm và nghĩa vụ cũng giữ vai trò quan trọng đối với việc học tập.

b) Cấu trúc của hoạt động học

Theo D.B.Encônin, một hoạt động học tập có mục đích bao gồm 3 thành phần sau : Thứ nhất, các động cơ học tập - nhận thức : một hoạt động học tập có mục đích phải được kích thích bằng những động cơ phù hợp. Đó chỉ có thể là những động cơ gắn liền với nội dung học tập, nghĩa là động cơ nắm lấy các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, hay nói đơn giản hơn là, động cơ tự hoàn thiện bản thân mình. Thứ hai, các nhiệm vụ học tập : Nhiệm vụ học tập là mục đích mà học sinh để ra cho mình dưới hình thức "bài toán" có vấn đề. Chính điều này sẽ tạo nên tình huống có vấn đề hay tình huống học tập, mà nếu giải quyết được nó thì học sinh sẽ thực hiện được mục đích của

mình đã đề ra (nắm vững các tri thức và kĩ năng cần thiết). Đ.B.Encônin đã diễn đạt khái niệm "nhiệm vụ học tập" như sau : "Nhiệm vụ học tập là đơn vị (tế bào) của hoạt động học tập, sự khác nhau cơ bản của nhiệm vụ học tập với các nhiệm vụ khác là ở chỗ : mục đích và kết quả của nó là sự thay đổi của bản thân chủ thể hoạt động, chứ không phải là sự thay đổi của các đối tượng mà chủ thể hành động với chúng".

Thứ ba, các hành động học tập : Học sinh giải quyết được các nhiệm vụ học tập của mình nhờ các hành động học tập. Đó là các hành động như sau :

- Hành động tách các vấn đề từ các nhiệm vụ học tập được đề ra ;

- Hành động vạch ra phương thức chung để giải quyết vấn đề trên cơ sở phân tích các quan hệ chung trong tài liệu học tập ;

- Hành động mô hình hóa các quan hệ chung của tài liệu học tập và các phương thức chung để giải quyết các vấn đề học tập ;

- Hành động cụ thể hóa và phong phú hóa các thể hiện cục bộ, riêng lẻ của các quan hệ chung và các phương thức hành động chung ;

- Hành động kiểm tra tiến trình và kết quả hoạt động học tập ;

- Hành động đánh giá sự phù hợp giữa tiến trình và kết quả hoạt động học tập của học sinh với những nhiệm vụ học tập và các vấn đề được rút ra từ nhiệm vụ đó.

c) Các giai đoạn của một hoạt động học tập cụ thể

Có thể chia làm 2 dạng hoạt động học điển hình của học sinh. Loại thứ nhất diễn ra trong thời gian trên lớp học hoặc các hình thức dạy học khác, mà ở đó giáo viên thực hiện vai trò chỉ đạo, hướng dẫn. Loại thứ hai trong thời gian hoạt động độc lập của học sinh trên lớp hay khi làm bài tập ở nhà.

Khi hoạt động học diễn ra dưới sự chỉ đạo của giáo viên, có thể chia ra các bước sau đây của học sinh :

- Tiếp nhận nhiệm vụ học tập và chương trình hành động do giáo viên đề ra ;

- Thực hiện các hành động học tập và thao tác học tập nhằm giải quyết các nhiệm vụ đề ra ;

- Điều chỉnh hoạt động học tập dưới ảnh hưởng của sự kiểm tra của giáo viên và sự tự kiểm tra ;

- Phân tích các kết quả của hoạt động học, được thực hiện dưới sự chỉ đạo của giáo viên.

Tiến trình hoạt động học tập một cách độc lập, được thực hiện không có sự chỉ đạo trực tiếp của giáo viên, thường gồm những bước sau đây :

- Lập kế hoạch hay cụ thể hóa nhiệm vụ hoạt động học tập của mình ;

- Lập kế hoạch về các phương pháp, phương tiện và hình thức hoạt động học tập ;

- Tự tổ chức hoạt động học ;

- Tự kiểm tra tiến trình của hoạt động học ;

- Tự điều chỉnh việc học ;

- Tự phân tích các kết quả hoạt động học tập.

Trình tự của các giai đoạn (hay các bước) trong hoạt động học có thể biến dạng ít nhiều tùy theo tính chất của nhiệm vụ học tập giải quyết và các phương pháp học tập chủ đạo.

Trình tự các bước trong hoạt động học của học sinh dưới sự chỉ đạo trực tiếp của giáo viên là hoàn toàn thống nhất với trình tự hoạt động dạy của giáo viên. Nếu giáo viên vạch ra nhiệm vụ, các hành động học tập sắp tới của học sinh, kích thích chúng, thì học sinh sẽ tiếp nhận cái nhiệm vụ đó và thực hiện các hành động học tập để ra dưới sự thúc đẩy của các động cơ do tác động kích thích của giáo viên gây nên. Nếu giáo viên kiểm tra hành động của học sinh và điều chỉnh hành động dạy của mình, thì dưới ảnh hưởng của giáo viên, học sinh sẽ điều chỉnh hành động của mình... Sự thống nhất của các quá trình dạy và học được thể hiện ở sự tương ứng giữa các giai

đoạn hoạt động của thầy và trò. Chỉ khi nào có sự thống nhất này thì mới tạo ra được một hiện tượng hoàn chỉnh mà ta gọi là quá trình dạy - học. Trong trường hợp học sinh tiến hành hoạt động một cách độc lập, thì giáo viên hướng dẫn hành động của học sinh một cách gián tiếp, vì trước đó họ đã để ra cho học sinh các nhiệm vụ, đã kích thích các em thực hiện tích cực các bài tập và cho các em biết trước rằng sẽ tham gia phân tích các kết quả thực hiện nhiệm vụ.

4. Cơ sở tâm lí học của sự lĩnh hội tri thức, lĩnh hội các phương thức hành động và phương thức tư duy

Thế nào là lĩnh hội ? Lĩnh hội (thông hiểu, nắm vững) là sự hòa nhập kinh nghiệm mới với kinh nghiệm đã có trước đây, hòa nhập thông tin mới với thông tin đã biết. Nó là sự chuyển hóa kinh nghiệm xã hội đã tích lũy được thành tài sản của cá nhân, nghĩa là thành thuộc tính của cá nhân.

Sự lĩnh hội có thể là tự phát hay tự giác. Sự lĩnh hội tự giác lại có thể do tự học hay do quá trình dạy học có mục đích đem lại.

Có thể coi lĩnh hội là bộ phận quan trọng nhất của truyền đạt, hoạt động học nhằm tiếp thu nội dung thông tin do người khác truyền đạt, hoặc từ sách vở, từ cuộc sống. Truyền đạt có nghĩa là tổ chức tích cực của người học, tổ chức hoạt động của họ nhằm lĩnh hội nội dung nào đó. Vì vậy, các thuộc tính đặc trưng cho mỗi cá nhân không thể không ảnh hưởng đến sự lĩnh hội.

Hoạt động bên trong có nguồn gốc là hoạt động bên ngoài. Cả hai dạng hoạt động này cuối cùng đều có thể mang lại kết quả là sự lĩnh hội, là sự hình thành thuộc tính nhân cách của cá nhân.

Để thấy rõ mối liên hệ phát sinh giữa hoạt động tâm lí và hoạt động vật chất bên ngoài, cũng như để hiểu rõ hơn quá trình lĩnh hội trong nhà trường, chúng ta hãy theo dõi quá trình lĩnh hội ở tuổi mầm non, bắt đầu từ những ngày đầu mới sinh ra của đứa trẻ. Sự lĩnh hội các yếu tố đầu tiên của kinh

những xã hội ở lứa trẻ được bắt đầu từ hành động vật chất và sự tri giác trong quá trình hành động đó : Khi người ta dạy lứa trẻ cách cầm đồ chơi đầu tiên trong tay, người ta đặt đồ chơi vào tay lứa trẻ, ghì các ngón tay nó lại, giúp nó giữ chặt lấy đồ chơi...

Dẫn dắt hành động vật chất của người học được diễn ra cùng với hành động bằng ngôn ngữ của người dạy. Tiếp theo, truyền đạt kinh nghiệm có thể diễn ra bằng cách trình diễn hành động (hình ảnh) hay bằng thông tin ngôn ngữ. Ở đây sự lĩnh hội được bắt đầu từ tri giác đối tượng lĩnh hội, và dần dần có sự kết hợp trực tiếp hay gián tiếp của ngôn ngữ.

Tri giác là điều kiện cần thiết và nhiều khi là khởi đầu của mọi sự lĩnh hội. Tri giác tạo ra biểu tượng, về sau biểu tượng được tạo thành không phải chỉ trong quá trình hành động với đồ vật, mà còn do sự tri giác cảm tính đa dạng, muôn màu vẻ, đặc biệt là do quan sát. Chẳng hạn, lứa trẻ không nò đùa với con mèo, nhưng nó tri giác chính con mèo và sự mô tả về con mèo, nhìn thấy những cử động của nó, hành vi của nó.

Tùy theo mức độ chỉ nghĩa bằng từ, bằng kí hiệu đối với các đối tượng được tri giác mà năng lực khái quát trở nên dễ dàng hơn, bởi vì mỗi sự chỉ nghĩa đã là một sự khái quát rồi ! Thoạt đầu nó còn hơi hợt, một chiều, ngẫu nhiên. Nó còn có thể như vậy khá lâu, cả ở tuổi học sinh. Dần dần sự khái quát ngày càng được gắn bó với các dấu hiệu bản chất của cái được khái quát.

Sự tri giác thông tin bằng các cơ quan cảm giác và ngôn ngữ cho phép tích lũy được kinh nghiệm sơ đẳng và sau đó ngày càng khái quát hơn, cho phép hiểu, suy nghĩ về cái tri giác được. Hiểu hay suy nghĩ có nghĩa là đưa thông tin tri giác được vào hệ thống các liên hệ với những thông tin đã biết (sự hình thành liên tưởng mới). Những liên hệ này thoát đầu vô cùng hời hợt, và khi đó con người chỉ có thể cảm thấy mình có vẻ như đã hiểu. Tùy theo mức độ học hỏi, con người suy nghĩ về các mối liên hệ nảy sinh ngày càng khách quan hơn và rộng rãi hơn.

Người ta phân biệt các loại lĩnh hội tùy theo nội dung được lĩnh hội. Trong tâm lý học sư phạm thường phân chia thành : sự lĩnh hội khái niệm, sự lĩnh hội kỹ năng, kỹ xảo và sự lĩnh hội phương thức tư duy. Mỗi loại hoạt động đòi hỏi những phương thức lĩnh hội đặc trưng riêng biệt.

Sự lĩnh hội tri thức có những dấu hiệu chung, nhưng đồng thời còn phụ thuộc vào những tri thức được lĩnh hội nữa. Các sự kiện được biểu hiện ra bên ngoài và thuận lợi cho sự tri giác cảm tính, đều được lĩnh hội trong quá trình tri giác, suy nghĩ và ghi nhớ. Không ghi nhớ, không có bất cứ sự lĩnh hội nào. Hoạt động của học sinh với nội dung phải ghi nhớ càng mạnh mẽ và càng đa dạng bao nhiêu, thì sự ghi nhớ càng chính xác và vững chắc bấy nhiêu. Sự lĩnh hội trong quá trình tìm tòi sẽ dẫn đến sự ghi nhớ tốt hơn đối với cái tìm ra được. Việc sử dụng các tri thức trong những tình huống khác nhau sẽ củng cố chúng trong trí nhớ tốt hơn nhiều so với việc học thuộc lòng (mặc dù trong nhiều trường hợp học thuộc lòng là cần thiết). Khi nào được lĩnh hội một cách thích đáng thì tri thức sẽ được sắp xếp một cách trật tự, nghĩa là được gắn một cách logic với những tri thức khác, trở thành một bộ phận của một hệ thống tri thức nào đó. Trong trường hợp này, khối lượng tài liệu trở thành trở ngại nhỏ nhất đối với sự lĩnh hội.

Tri thức càng cụ thể, thì chỗ dựa của việc lĩnh hội vào kinh nghiệm cảm tính càng lớn, vai trò của tính trực quan càng lớn. Chỗ dựa cảm tính có thể có của thông tin nhận được càng bị hạn chế, thông tin càng khái quát và trừu tượng, thì đòi hỏi ở học sinh một hoạt động khái quát và trừu tượng ở mức độ càng cao. Nhưng tiền đề của bất cứ một hoạt động khái quát nào cũng đều là cái nền các tri thức cụ thể về các sự kiện và hiện tượng đã tích lũy được.

Trong những năm gần đây, xu thế xây dựng sự lĩnh hội tài liệu học tập từ cái chung, từ mô hình của sự vật, (V.V.Davudốp, D.B.Encônin) là một xu hướng tiến bộ. Nhưng phương pháp đó không thay thế được sự cần thiết của cái nền các tri thức cụ thể đã tích lũy được bước đầu, được khái quát bằng con đường quy nạp. Tâm lý học về sự lĩnh hội nhất thiết phải tính đến

một điều là, học sinh thuộc một lứa tuổi nhất định đã trải qua một con đường phát triển đáng kể : ở nó đã hình thành một vốn kinh nghiệm đáng kể, thường là xác định theo những kiểu khác nhau - kinh nghiệm vận động, kinh nghiệm trí tuệ, kinh nghiệm đạo đức, xúc cảm, v.v.. Sự vận động của quá trình lĩnh hội từ cái chung đến cái riêng và ngược lại là một bộ phận cấu thành, một thành tố của quá trình lĩnh hội - cũng giống như sự đi từ trừu tượng đến cụ thể và ngược lại là các giai đoạn và các thành tố của quá trình nhận thức với khâu cuối cùng là lĩnh hội.

Tùy theo mức độ tích lũy của trẻ về tri thức, *ngôn ngữ* có vai trò ngày càng lớn, nhờ nó mà hệ thống tri thức được truyền đạt và lĩnh hội. Nó dần dần trở nên phức tạp và tác động đến tư duy của học sinh.

Việc lĩnh hội các khái niệm mới được bảo đảm ban đầu bởi thông tin về nội dung và ý nghĩa của chúng. Thông tin này luôn luôn dựa vào cái nền các biểu tượng cảm tính và tri thức cụ thể đã có ở học sinh. Khái niệm mới càng khái quát, càng trừu tượng, học sinh càng cần những định nghĩa hay sự mô tả các dấu hiệu nói lên bản chất của khái niệm một cách rõ ràng, chính xác hơn. Việc lĩnh hội khái niệm đòi hỏi phải nhận thức được mối quan hệ của những khái niệm này với những khái niệm khác, đặc biệt là những khái niệm đi đôi với nhau, nhưng không trùng hợp với nhau (ví dụ, phương tiện sản xuất và công cụ lao động...).

Ngoài những tri thức mô tả, giải thích thế giới xung quanh, con người còn tích lũy các tri thức về các phương thức hoạt động. Để lĩnh hội các phương thức đó, thì chỉ có tri thức về chúng không thôi là chưa đủ. Cần phải lĩnh hội cả kinh nghiệm thực hiện chúng.

Sự lĩnh hội các phương thức hoạt động là một lĩnh vực đặc biệt của hoạt động học. Các phương thức hoạt động được học sinh lĩnh hội sẽ trở thành kĩ năng, kĩ xảo của chúng (xem chương V).

Các phương thức hoạt động có thể là các phương thức thực tiễn hay các phương thức trí óc. Viết, vẽ... là những hành động

thực tiễn. Tư duy, sử dụng các tri thức trong óc... là những phương thức trí óc. Trong các phương thức trí óc của hoạt động, người ta chia ra : các phương thức hành động nhằm lĩnh hội tri thức, nhằm vận dụng các tri thức đã lĩnh hội được và nhằm đạt được tri thức một cách độc lập.

Học thuyết hình thành các hành động trí tuệ theo giai đoạn của P.Ia. Ganpêrin có một giá trị nhất định về mặt nghiên cứu sự lĩnh hội các phương thức hành động. Theo thuyết này muốn hình thành một hành động trí tuệ hoàn hảo, nhất thiết phải tiến hành các giai đoạn xác định sau đây :

a) Giai đoạn làm quen sơ bộ với mục đích của hành động, tạo ra động cơ cần thiết ở người học ;

b) Giai đoạn thiết lập sơ đồ của cơ sở định hướng hành động. Cơ sở định hướng hành động là một hệ thống các vật định hướng và lời chỉ dẫn giúp con người thực hiện hành động đó. Hệ thống các lời chỉ dẫn và vật định hướng này có thể được cung cấp cho học sinh với những tính chất khác nhau và dưới những dạng khác nhau, hoặc do bản thân học sinh tự thiết lập lấy, nhưng đó vẫn chỉ là một biểu tượng về hành động sắp tới, về phương thức thực hiện nó, chứ chưa phải là bản thân hành động.

c) Giai đoạn thực hiện hành động dưới dạng vật chất hay vật chất hóa. Ở giai đoạn này, hành động cần lĩnh hội được thực hiện như là một hành động thực tế, bên ngoài, với các đồ vật thật (hành động vật chất) hay với các mô hình : sơ đồ, bản vẽ, v.v. (hành động vật chất hóa).

d) Giai đoạn hình thành hành động ngôn ngữ bên ngoài (nói hoặc viết) mà không dựa vào các phương tiện vật chất hay vật chất hóa. Ở giai đoạn này học sinh phải nói bằng từ của mình (thành tiếng hay viết) tất cả các thao tác mà nó đã thực hiện theo đúng cơ sở định hướng hành động.

đ) Giai đoạn hình thành hành động nói thầm bên ngoài. Hành động không diễn ra cùng với sự nói to hay chữ viết, mà nói thầm cho mình về các thao tác được tiến hành.

e) Giai đoạn thực hiện hành động trong óc, nghĩa là hành động trí tuệ đã được hình thành.

Quan niệm về sự lĩnh hội theo giai đoạn đã vạch ra được cơ chế phát sinh của các hành động trí tuệ như là sự phản ánh các hành động vật chất. Có thể nghĩ rằng, mọi hành động mới về nguyên tắc đối với chủ thể (nghĩa là ở chủ thể không có vốn kinh nghiệm sơ đẳng về nó) đều bắt đầu được lĩnh hội đúng như quan niệm này. Nhưng tùy theo mức độ tích lũy kinh nghiệm, tích lũy vốn tri thức và kĩ năng mà sự lĩnh hội các phương thức hoạt động mới, các hành động mới có thể diễn ra mà bỏ qua một số giai đoạn, đặc biệt là hành động vật chất hay nói thắm bên ngoài và bên trong. Hơn nữa, hoạt động tâm lí bên trong sau đó có thể được thể hiện ra bên ngoài, một cách vật chất. Điều này còn có thể được gây nên bởi chỗ, các yếu tố của hành động mới đã được gìn giữ trong cái vốn của người học và mọi giai đoạn đều đã trải qua trước đây rồi. Cho nên không phải bất cứ ai và bất cứ trường hợp nào cũng đều phải trải qua 6 giai đoạn hình thành hành động trí tuệ trên đây.

Sự lĩnh hội phương thức tư duy. Tư duy có vai trò quan trọng trong việc vận dụng các tri thức như là một điều kiện, một thành phần tất yếu của hoạt động. Vì vậy, việc lĩnh hội các phương thức tư duy cũng là một lĩnh vực quan trọng trong hoạt động học.

Các kết quả nghiên cứu tâm lí học cho đến nay đã khẳng định sự cần thiết phải lĩnh hội các hành động trí tuệ (tư duy) khái quát và đặc trưng đối với từng môn học riêng lẻ. Sự lĩnh hội các hành động này diễn ra theo 3 cách :

a) Học thuộc lòng các phương thức hành động cụ thể và nguyên tắc của chúng, do giáo viên vạch ra ;

b) Dựa vào kinh nghiệm của nhiều ví dụ cụ thể về việc thực hiện các hành động đó ;

c) Lĩnh hội các vật định hướng được đưa ra, nhờ chúng mà học sinh nhận thức được cấu trúc của hành động.

Cả ba cách trên đều có hiệu lực trong điều kiện nhất định, nhưng với mức độ phát triển đầy đủ của học sinh thì cách lĩnh hội thứ ba là có hiệu quả nhất.

Sự lĩnh hội cách hành động trí tuệ đòi hỏi phải có sự thu nhận thông tin về một trong các phương thức nêu trên, luyện tập và di chuyển sang các tình huống khác.

Như vậy, sự lĩnh hội các phương thức tư duy đòi hỏi học sinh phải tham gia thực hiện các cấu trúc thao tác, thực hiện các hành động trí tuệ hay tư duy ở những mức độ phức tạp và độc lập khác nhau. Việc lĩnh hội các phương thức tư duy có liên quan chặt chẽ với các tri thức được xây dựng trên cơ sở các phương thức đó. Cho nên sẽ không đúng nếu cho rằng các tri thức tự nó sẽ dạy cách tư duy ở một mức độ cần thiết và trong những thể hiện cần thiết.

Như ta đã biết có hai loại tư duy tái tạo và sáng tạo. Mọi cấu trúc thao tác đã nêu trên đều đúng với cả 2 loại tư duy này. Nhưng tư duy sáng tạo có những thể thức đặc biệt chẳng hạn như sự di chuyển độc lập, sự nhìn ra được vấn đề, v.v.. Đặc điểm cơ bản của tư duy sáng tạo là không có sự mô tả sẵn về trình tự của các bước hay thao tác tư duy.

Sự giải quyết vấn đề và nhiệm vụ sáng tạo, đã trở thành nhu cầu và động cơ của học sinh, là phương thức lĩnh hội kinh nghiệm tư duy sáng tạo.

II - CƠ SỞ TÂM LÝ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC

Giáo dục theo nghĩa rộng bao gồm cả giáo dục và tự giáo dục diễn ra trong các hình thức giáo dục nhà trường, gia đình và xã hội nhằm tác động và hình thành toàn bộ nhân cách của học sinh : giáo dục các em nên người, bằng hoạt động của mình, mỗi người trở thành chính mình.

Trong phần này, chúng ta nói tới hoạt động giáo dục do nhà trường tổ chức, và nhằm giáo dục đạo đức cho học sinh.

1. Đạo đức và hành vi đạo đức

a) Đạo đức là gì ?

Chúng ta đều biết, xét đến cùng là tồn tại xã hội quyết định ý thức xã hội. Đạo đức là một hình thái của ý thức xã hội thể hiện ở thái độ

đánh giá quan hệ giữa lợi ích của bản thân với lợi ích của người khác và của cả xã hội. Thái độ đánh giá này hàm chứa trong mọi lĩnh vực hoạt động của xã hội (trong kinh tế, văn hóa, giáo dục, y tế, thể thao, v.v.), nhưng thể hiện rõ rệt và tiêu biểu nhất trong quan hệ giữa người và người (quan hệ đồng bào, đồng chí, quan hệ gia đình, bè bạn, vợ chồng, con cái, v.v.) chứa đựng cả quan hệ giữa người - sự vật mà quan hệ giữa người và vật xét đến cùng là quan hệ giữa người và người (C.Mac).

Đạo đức thể hiện ở các quan niệm về thiện và ác, lòng nhân ái, lễ độ, nghĩa vụ, lương tâm, hạnh phúc, danh dự, lễ công bằng, lòng tự trọng, v.v. Đạo đức của một xã hội nhất định biểu thị cụ thể thành một hệ thống chuẩn mực đạo đức tương ứng của tất cả nội dung nói trên, tạo thành ý thức đạo đức của một xã hội nhất định, phản ánh một tồn tại nhất định. Tức là hệ thống quan niệm đạo đức hay ý thức đạo đức xã hội (cũng gọi là "nền đạo đức") thay đổi tùy theo hình thái kinh tế - xã hội, tùy theo chế độ xã hội - chính trị. Tuy nhiên giữa các hình thái kinh tế - xã hội, chế độ xã hội - chính trị khác nhau có khi có những vấn đề ít nhiều giống nhau như trong các hình thái kinh tế - xã hội có giai cấp đối kháng (chế độ phong kiến và chế độ tư bản chẳng hạn). Do đó cũng có những vấn đề đạo đức giống nhau, hoặc là về từ ngữ, hoặc là cả về nội dung cơ bản. Chính điều đó tạo nên phần tương đối ít biến động trong hệ thống quan niệm đạo đức của các chế độ xã hội - chính trị khác nhau. Và cuối cùng, trong đạo đức của các chế độ chính trị - xã hội khác nhau cũng có một số vấn đề gọi là "tính nhân loại phổ biến" của đạo đức, ví dụ vấn đề lòng nhân ái, lương tâm, tính tự trọng, khiêm tốn, lễ độ...

Nhưng căn bản vẫn là "xã hội nào thì đạo đức nấy". Đạo đức của xã hội ta là đạo đức xã hội chủ nghĩa. Điều đặc trưng của nó trước hết thể hiện ở chỗ đạo đức XHCN được xây dựng trên nền tảng không có người bóc lột người, trên nền tảng kết hợp thỏa đáng giữa lợi ích của cá nhân với lợi ích xã hội, lợi ích của tập thể và lợi ích của Nhà nước.

b) Hành vi đạo đức là gì ?

Hệ thống quan niệm đạo đức hay ý thức đạo đức của một xã hội nhất định lại chỉ có thể tồn tại dưới hình thức những hành vi đạo đức sống động của những nhân cách cụ thể vận hành ý thức đạo đức ấy và dưới hình thức tồn đọng, trong nền văn hóa xã hội, đặc biệt là trong lối sống, trong phong tục tập quán, trong nền luân lý, trong ca dao tục ngữ, cách đối nhân xử thế, trong văn học nghệ thuật, v.v..

Nói đến hành vi đạo đức của những con người cụ thể sống trong một nền văn hóa xã hội nhất định, thì lại phải nói tới vấn đề : tính "pha tạp" của hành vi đạo đức sống động. Bên cạnh nền đạo đức "chính thống" tương ứng với xã hội đó còn có những tàn dư của những nền đạo đức của các thời kì lịch sử trước đây và cuối cùng, những mầm mống của nền đạo đức của xã hội tương lai (Ph.Ăngghen). Xét trên bình diện đạo đức học, chúng ta phải làm cho hành vi đạo đức của thế hệ trẻ phù hợp với đạo đức của xã hội ta, xã hội Việt Nam XHCN và kế thừa những nét tốt đẹp của đạo đức truyền thống và dân tộc, ngày càng thoát khỏi những tàn dư đạo đức của các chế độ xã hội cũ đã lỗi thời, làm cho các em trở thành con người mới XHCN mang bản sắc dân tộc Việt Nam, như đã nói cả trong quy định 305 về mục tiêu và kế hoạch đào tạo học sinh PTCS do Bộ Giáo dục ban hành 26-3-1986.

Hành vi đạo đức là gì ? Hành vi đạo đức là một hành động tự giác được thúc đẩy bởi một động cơ có ý nghĩa về đạo đức.

Trong hành vi đạo đức, trước hết phải lưu ý đến tính tự giác. Một việc làm mà kết quả khách quan của nó có thể là thiện hay ác nhưng chủ thể không có ý thức, không tự giác về hành vi của mình và không có chủ định về kết quả khách quan thì không thể coi là một hành vi đạo đức được. Tính tự giác thể hiện ở đặc điểm có hiểu biết, có thái độ, có ý chí đạo đức, tóm lại là có ý thức đạo đức của cá nhân làm cho hành động trở thành hành vi đạo đức.

Một hành vi chỉ trở thành hành vi đạo đức khi động cơ của nó có ý nghĩa tích cực hay tiêu cực về mặt đạo đức, theo những

chuẩn mực của một nền đạo đức nhất định, và đối với chúng ta đó là chuẩn mực đạo đức XHCN. Theo ngôn ngữ toán học, động cơ đạo đức là điều kiện cần, còn ý thức đạo đức là điều kiện đủ của hành vi đạo đức.

Động cơ đạo đức phát triển lên từ *nhu cầu đạo đức*. Giáo dục làm sao để *nhu cầu đạo đức* cũng như mọi *nhu cầu* khác của con người, nằm trong hệ thống tổng thể *nhu cầu* của một cá nhân, có tôn ti trật tự nhất định. Nhưng trong mỗi tình huống nhất định, do những điều kiện nhất định của hoàn cảnh cụ thể, một số *nhu cầu* nào đó (trong đó có thể có những *nhu cầu đạo đức nhất định*) nổi lên hàng đầu, làm thành một chùm động cơ chức năng, chùm động cơ này cũng có thứ bậc riêng. Chính việc hình thành và thứ bậc hóa chùm động cơ chức năng này, đến lượt nó lại ảnh hưởng đến tôn ti trật tự chung của các *nhu cầu*. Thông thường suốt tuổi thiếu niên và sang tuổi thanh niên, các *nhu cầu đạo đức* cũng hình thành một hệ thống riêng - một hệ thống quan điểm đạo đức cá nhân. Hệ thống quan điểm đạo đức cá nhân đan xen vào hệ thống *nhu cầu* chung của cá nhân, nó biểu hiện cụ thể là biểu định hướng giá trị của người đó. Có thể phát hiện định hướng giá trị này bằng hệ thống câu hỏi cấp bậc các nghề nghiệp, cấp bậc các loại hoạt động xã hội, các chức năng, thuộc tính xã hội, phẩm chất đạo đức, v.v.. Nhờ hệ thống câu hỏi đó ta có thể biết về quan điểm đạo đức và ý thức đạo đức của một người (dĩ nhiên là nếu người đó nói thực).

c) *Quan hệ giữa nhu cầu đạo đức và hành vi đạo đức*. Quan điểm của chúng ta là : *nhu cầu đạo đức* quy định hành vi đạo đức (cùng với nhiều nhân tố khác nữa - xem mục II) nhưng hành vi đạo đức cũng tác động trở lại *nhu cầu đạo đức* và làm nó biến đổi đi.

Nhu cầu đạo đức nằm trong hệ thống *nhu cầu* của cá nhân, trong một điều kiện nhất định sẽ được nổi bật lên và dần dần xác định được đối tượng để thỏa mãn *nhu cầu* đó. Khi đối tượng đã được xác định (người nào hoặc vật gì ? thái độ ra sao ? v.v.) ta có động cơ đạo đức. Trong quá trình chuyển từ

nhu cầu đạo đức thành động cơ đạo đức, một mặt, nhân cách được biểu lộ ra, và mặt khác, khi có hành động đạo đức cụ thể, tạo ra ảnh hưởng cải biến nhu cầu và tác động đến việc hoàn thiện (hoặc suy thoái) nhân cách.

Ví dụ, nhu cầu giúp đỡ bạn bè là một nhu cầu đạo đức tiềm tàng trong nhân cách cho đến khi một bạn nào đó rơi vào tình cảnh cần phải giúp đỡ, nhu cầu này mới hiện thực hóa, tức là nhu cầu có đối tượng cụ thể. Và chỉ đến lúc chủ thể bắt đầu quá trình xác định là phải giúp bạn bằng cái gì, bằng cách nào, tại sao, để làm gì, v.v. thì lúc đó mới dần dần hình thành động cơ. Như vậy là động cơ đạo đức hình thành trong quá trình khởi đầu hành vi đạo đức và quy định hành vi chính trong quá trình này. Trong khi xác định "cái gì?", "bằng cách nào?" v.v. có rất nhiều yếu tố khách quan (và chủ quan) tham gia vào. Ví dụ, người bạn cần giúp đỡ bị bão làm đổ nhà thì tùy theo chủ thể, tùy theo hoàn cảnh mỗi người: có người có thể giúp công, có người giúp vật liệu, người giúp tiền, v.v.. Như vậy ở đây trong khi giải quyết vấn đề này, một mặt "tình bạn" (cốt lõi ở đây là nhu cầu giúp đỡ bạn bè) của chủ thể cũng lộ ra: sâu sắc, đậm thắm, đòi hỏi hi sinh cho nhau có nhiều hay không, dựa trên cơ sở nào... Mặt khác, những đặc điểm của hoàn cảnh cụ thể của xã hội và của cá nhân ở thời điểm đó cũng phản ánh vào tâm lý của chủ thể và làm biến đổi tình bạn (bao gồm nhu cầu giúp đỡ bạn trong đó) đi ít nhiều.

Quan hệ quy định lẫn nhau một cách biện chứng này lại càng bộc lộ rõ rệt hơn trong quá trình thực hiện hành vi đạo đức. Hành vi đạo đức nào cũng diễn ra trong một hoàn cảnh xã hội lịch sử với những điều kiện rất cụ thể. Chính trong những điều kiện này, động cơ đạo đức của chủ thể lộ ra, cùng với ý thức đạo đức (hiếu biết, thái độ, ý chí), "cọ xát" với những điều kiện, hoàn cảnh cụ thể trong đó hành vi được thực hiện. Kết quả là hành vi đạo đức được thực hiện dưới hình thức như một sự tổng hợp (chứ không phải tổng cộng) một mặt của những động cơ và ý thức đạo đức đã được điều chỉnh bởi đặc điểm của hoàn cảnh, mặt khác là của những điều kiện của

hoàn cảnh đã được "cải tạo" bởi chủ thể hành vi đạo đức. Và chính như thế, qua sự thực hiện hành vi đạo đức, những điều kiện của hoàn cảnh xã hội - lịch sử cụ thể đã nhập tâm vào chủ thể và bằng cách đó, biến đổi cả chủ thể đúng như C.Mác nói : "... Con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy".⁽¹⁾

Tóm lại, thứ nhất trong giáo dục đạo đức (đức dục) cần cung cấp hiểu biết đạo đức - đối với chúng ta là đạo đức XHCN, biết cần phải có thái độ ra sao, nên hành động như thế nào, v.v..

Thứ hai, trong giáo dục đạo đức, xét đến cùng, chủ yếu là phải tổ chức hoạt động, hành động, hành vi đạo đức với động cơ và ý thức đạo đức tương ứng, có hoạt động mới tạo ra một hoàn cảnh (điều kiện xã hội - lịch sử) có tính đạo đức, và cải tạo hoàn cảnh vô đạo đức, V.I.Lênin viết : "Thế hệ thanh niên chỉ có thể học chủ nghĩa cộng sản khi biết gắn liền từng bước học tập, giáo dục và rèn luyện của mình với cuộc đấu tranh không ngừng của giai cấp vô sản và những người lao động chống lại xã hội cũ của bọn bóc lột".⁽²⁾

Như vậy, chủ thể thực hiện hành vi đạo đức là khâu năng động nhất trong phép biện chứng giữa tồn tại xã hội và ý thức xã hội. Mầm mống đạo đức mới XHCN thoát tiên xuất hiện chỉ trong tồn tại xã hội. Ý thức đạo đức lúc đầu chỉ có trong đầu óc của một số ít người tiên tiến. Nhưng sự phản ánh này không "thụ động mà đón trước, hình dung được cái mới XHCN dưới dạng triển khai tương đối hoàn chỉnh của nó. Chính hình ảnh tâm lý này sẽ định hướng, điều khiển hoạt động có tính "cách mạng" cải tạo tự nhiên, cải tạo xã hội theo đạo đức mới (quan hệ mới giữa lợi ích của cá nhân và lợi ích của các cá nhân khác và của cả xã hội).

Thông qua giao tiếp, ý thức đạo đức cá nhân của những người tiên tiến này dần dần lôi cuốn được những người khác vào công cuộc biến đổi, hình thành, xây dựng tồn tại xã hội

(1) C.Mác và Ph.Ăngghen. *Hệ tư tưởng Đức*. Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1977, tr. 54.

(2) C.Mác, Ph.Ăngghen, V.I.Lênin. *Bàn về giáo dục*. Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 1984, tr.162.

mới, trọn vẹn. Nhưng chỉ đến lúc mà tồn tại xã hội đã căn bản hoàn tất sự đổi mới, thì ý thức đạo đức XHCN trước đó chỉ là ý thức cá nhân của một số người tiên tiến mới căn bản trở thành ý thức đạo đức phổ biến, vững chắc của xã hội trong khi vẫn có một bộ phận ý thức xã hội vẫn có thể còn chịu ảnh hưởng tàn dư của đạo đức cũ. Về cơ chế đó, Bác Hồ đã nói : "Muốn xây dựng XHCN trước hết phải có con người XHCN ; muốn có con người XHCN phải có tư tưởng XHCN"⁽¹⁾.

2. Những yếu tố tâm lí quy định hành vi đạo đức

a) *Chủ thể của hành vi đạo đức*

Ở mục b (mục 1) chúng ta đã biết hành vi đạo đức chịu sự quy định của động cơ đạo đức và ý thức đạo đức. Tương tự như "không phải quá trình tư duy suy nghĩ, mà là con người suy nghĩ" (X.L.Rubinstêin), ta có thể nói, không phải ý thức hay động cơ đạo đức, mà xét đến cùng là toàn bộ nhân cách bao gồm cả nhận thức, tình cảm, ý chí và vốn liếng kĩ năng, kĩ xảo, thói quen, được sắp xếp lại trong hệ thống phẩm chất và năng lực cùng với ý thức bản thân của một con người cụ thể quy định hành vi đạo đức của người ấy.

Ví dụ, hệ thống tri thức vững chắc về khoa học tự nhiên, có tác dụng làm cơ sở vững chắc cho quan điểm duy vật biện chứng về tự nhiên. Hệ thống tri thức chắc chắn về khoa học xã hội có tác dụng làm cơ sở vững chắc cho quan điểm duy vật lịch sử về xã hội. Chỉ dựa trên cơ sở vững chắc đó mới có thể hình thành quan điểm đạo đức XHCN nhất quán. Cũng như vậy, dù có động cơ đạo đức, có ý thức đạo đức XHCN đầy đủ, nhưng thiếu kĩ xảo, thói quen đạo đức tương ứng, thiếu phương thức hành vi thích hợp, v.v. cũng không thể thực thi, không thể triển khai được hành vi đạo đức.

Tóm lại, *chủ thể của hành vi đạo đức là toàn bộ nhân cách cụ thể và giáo dục đạo đức phải thông qua tổ chức hành vi đạo đức để giáo dục toàn bộ nhân cách con người.*

(1) Một số ý kiến của các vị lãnh tụ về vấn đề giáo dục. Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 1959, tr.39.

b) Các yếu tố tâm lí quy định hành vi đạo đức

Các yếu tố của nhân cách không tác dụng như nhau đến mọi thành phần của hành vi đạo đức. Trước hết phải nhắc đến *tính sẵn sàng hành động có đạo đức*. Chỉ có tri thức nào kinh qua con đường dài trải nghiệm, được thử thách và được thực tế (hiện thực khách quan, tồn tại) củng cố, qua đó được kết hợp, với thái độ, với tình cảm tích cực tương ứng thì cuối cùng mới biến thành *niềm tin đạo đức*. Niềm tin chiếm vị trí ưu thế trong hệ thống thứ bậc động cơ của nhân cách và biểu hiện thành *xu hướng đạo đức* của nhân cách phân biệt với xu hướng đạo đức của từng hoạt động cụ thể. Khi những hoạt động đa dạng khác nhau (khác nhau về dạng, khác nhau về tình huống, về điều kiện, về diễn biến, v.v.) nhất là hoạt động chủ đạo của lứa tuổi, đều thống nhất với nhau thì dễ chuyển thành xu hướng đạo đức của nhân cách. *Thực chất của giáo dục là bằng hoạt động hình thành xu hướng đạo đức của nhân cách.*

Ngoài xu hướng đạo đức của nhân cách, tính sẵn sàng hành động có đạo đức đòi hỏi có hai phần nữa : *phẩm chất ý chí* và *phương thức hành vi*.

Phẩm chất ý chí như tính mục đích, tính quả quyết, tính kiên trì... (đối lập với chúng là tính buông thả, tính do dự...) là cần thiết, để chuyển những thuộc tính của xu hướng thành hành động. Vì mọi hành vi đạo đức đều phải tự giác và phần nhiều hành vi đạo đức là hành động có ý chí, có đấu tranh động cơ (giữa quyền lợi của cá nhân và quyền lợi của người khác, của tập thể, xã hội, v.v.).

Có khi chuẩn mực đạo đức xã hội quy định cả đến mức độ thao tác (ví dụ, xin phát biểu ý kiến trong lớp học, tư thế lúc chào cờ, mặc niệm, v.v.). Trong trường hợp này, thực thi hành động vẫn chưa đủ mà phải thực thi đúng quy cách do xã hội quy định dưới hình thức "văn hóa hành vi" hay còn gọi là "hành vi văn minh".

Cần phải có một thành phần nữa là *kỉ xảo, thói quen* hành vi văn minh mới giúp tính sẵn sàng hành động có đạo đức triển khai được đầy đủ và trọn vẹn.

Chúng ta thấy tính sẵn sàng hành động có đạo đức chẳng những liên quan đến mặt phẩm chất (mặt đức, cụ thể là thái độ, tình cảm, phẩm chất ý chí, v.v.) của nhân cách mà còn liên quan đến mặt năng lực (mặt tài, cụ thể là hiểu biết, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen).

Nhưng trong cấu trúc của nhân cách còn có một thành phần quan trọng nữa, đó là *ý thức bản ngã* (cái "tôi", còn gọi là ý thức về mình). Trên bình diện đạo đức, ý thức bản ngã xuất hiện dưới hình thức "nhu cầu tự khẳng định" và "lương tâm", "lòng tự trọng", "danh dự", v.v..

Nhu cầu tự khẳng định là sự cần thiết khẳng định mình là một thành viên xã hội, thành viên một tập thể, v.v. nhu cầu muốn được mọi người thừa nhận, và có được như vậy bản thân mình mới cảm thấy yên lòng. Đây là một trong những nhu cầu cơ bản của con người, có khi còn gọi là nhu cầu trở thành nhân cách. Những biểu hiện cơ bản của nhu cầu tự khẳng định là : muốn được mọi người tôn trọng, chú ý, khen ngợi, v.v.. Nhu cầu này bắt đầu nảy sinh vào khoảng năm thứ ba và hình thành mạnh mẽ, rõ rệt kể từ tuổi thiếu niên. Cũng như mọi nhu cầu khác của con người, nhu cầu này sinh thành, phát triển nhờ hoạt động với sự vật cũng như giao lưu và biến động trong suốt đời người cùng với sự biến động của vị thế xã hội của cá nhân.

Liên quan mật thiết với nhu cầu tự khẳng định và do nhu cầu này sinh ra là sự *tự đánh giá* những hoạt động, những phẩm chất và khả năng của bản thân. Lúc đầu là sự đánh giá của xã hội, của tập thể đối với đứa trẻ rồi sau dần dần hình thành năng lực của chính đứa trẻ tự đánh giá mình. Việc đánh giá và tự đánh giá giữ vai trò quan trọng, nhiều khi đến mức quyết định trong đạo đức của từng người.

Nếu sự tự đánh giá là thích hợp, - nghĩa là phù hợp với khách quan trên cơ sở tiêu chuẩn đạo đức tiến bộ, đúng đắn, - thì sẽ thuận lợi cho sự phát triển tâm lí và đạo đức. Trái lại, sự tự đánh giá không thích hợp có thể diễn ra theo hai hướng : hoặc là thấp hơn khả năng thực tế của bản thân, hoặc

là cao hơn. Trong trường hợp thấp hơn, nếu không thấp quá thì không có hại gì, nhưng nếu thấp quá so với khả năng thực tế thì chủ thể đạo đức rơi vào tình trạng hoài nghi, mất tự tin, làm giảm nhu cầu tự khẳng định, thậm chí có thể bị quan và do đó nhu cầu tự khẳng định bị tổn thương dễ làm cho nhân cách "co cứng" lại, để phòng, tự ti. Ngược lại, nếu tự đánh giá lệch về hướng quá cao sẽ làm cho bản thân rơi vào bệnh tự cao, tự đại, từ đó dễ coi thường tập thể, coi thường đồng chí, dẫn đến nhân cách "cô lập, cách biệt, đối lập", v.v..

Gắn gũi với sự "tự đánh giá" là hiện tượng "*lượng tâm*". Lượng tâm là kết tinh của nhu cầu đạo đức và ý thức đạo đức đã trở thành bản tính nằm sâu trong ý thức mà lại có tác dụng thường trực đối với hành vi, hành động và hoạt động của một cá nhân. Lượng tâm là kết quả của sự nhập tâm một quá trình đánh giá đạo đức của gia đình, của nhóm, tập thể, của xã hội xung quanh, v.v. thường xuyên và lâu dài từ bé đến một lúc nào đó thành khả năng tự đánh giá về đạo đức. Sự đánh giá của lượng tâm có đặc điểm là dựa trên những tiêu chuẩn ít nhiều là lí tưởng hóa, nhưng lại là tối thiểu đối với bản thân, và biểu hiện tình cảm đạo đức. Vì thế khi hành động đạo đức được đánh giá là "đạt yêu cầu" trở lên thì "lượng tâm thanh thản" chứ không phấn khởi, vui mừng, v.v.. Nhưng hễ hành động đạo đức bị đánh giá là không đạt yêu cầu, không đúng, sai trái, v.v. thì lượng tâm cán rứt, dày vò, đau khổ, v.v.. Sự cán rứt của lượng tâm tuy âm ỉ nhưng rất bền bỉ, day dứt, và do quy luật "tổng cộng" cũng gây một hiệu quả khá lớn. Giáo dục đạo đức cuối cùng phải nhằm tới sự tự giáo dục, tự kiểm tra, tự đánh giá đạo đức của chủ thể. Nền đạo đức mới XHCN cũng phải biến thành lượng tâm, như một "thẩm phán" từ bên trong, giúp cá nhân tự đánh giá, điều chỉnh mình, có như vậy mới đạt hiệu quả đích thực, và mỗi người lao động phải có lượng tâm nghề nghiệp.

Cùng với lượng tâm, lòng tự trọng, danh dự cá nhân, v.v. là những phẩm chất cần giáo dục cho mỗi người. Bác Hồ viết : "Ai cũng có lòng tự trọng, tự tin. Không có lòng tự trọng, lòng

tự tin, là người vô dụng (...) người lãnh đạo phải tôn trọng lòng tự tin, tự trọng của đồng chí mình".⁽¹⁾

Như vậy, "luong tâm", "lòng tự trọng", "đánh dự cá nhân" theo đạo đức XHCN, là những chỉ số (ngoài những chỉ tiêu khác nữa) của giáo dục đạo đức, là điều kiện đáng tin cậy chứng tỏ quá trình giáo dục đạo đức đã chuyển thành kết quả tự giáo dục về đạo đức.

3. Các con đường giáo dục đạo đức cho thiếu niên và những điều cần chú ý

a) Những con đường giáo dục đạo đức cho thiếu niên

Chúng ta đều biết toàn bộ nhân cách con người là chủ thể của hành vi đạo đức. Vì thế giáo dục đạo đức tốt cuộc là giáo dục cho nhân cách học sinh có những phẩm chất và năng lực nhất định để luôn luôn tự giác thực hiện những hành động có đạo đức.

Nhân cách lứa tuổi thiếu niên nói chung có mấy đặc điểm cơ bản :

Sự mất cân bằng tạm thời (giữa các mặt tâm lí với nhau, giữa tâm lí và sinh lí, giữa các chức năng sinh lí khác nhau, v.v.) do đó dễ bột phát. Điều này liên quan đến hiện tượng dậy thì.

Muốn mọi người đối xử với mình như với người lớn. Điều này liên quan đến vị thế xã hội không còn là trẻ con nữa nhưng cũng chưa phải là người lớn.

Dang tiến lên "chiếm lĩnh" các khái niệm khoa học làm cơ sở để hình thành các lí luận khoa học có hệ thống về thế giới.

Trong lĩnh vực rung cảm, các quan hệ bạn bè ngày càng chiếm vị trí chủ đạo và đến cuối lứa tuổi này thì bắt đầu thâm đậm sắc thái giới tính, v.v..

(1) Hồ Chí Minh, *Vấn đề cán bộ*. Nxb Sự thật, Hà Nội 1975, tr.44.

Con đường cơ bản để giáo dục đạo đức cho lứa tuổi thiếu niên nói riêng (cũng như cho mọi lứa tuổi nói chung, thậm chí không chỉ giáo dục đạo đức mà cả giáo dục các mặt khác như trí tuệ, thể chất, lao động, v.v.) là hoạt động bao gồm cả hoạt động với sự vật (hay hoạt động đối tượng) và hoạt động giao lưu.

Trước hết chúng ta nói về *hoạt động học tập môn đạo đức* ở nhà trường. *Chức năng chủ yếu* của hoạt động này là cung cấp cho học sinh một hệ thống những khái niệm, trên cơ sở đó, nếu việc dạy và học đạt kết quả tốt, sẽ giúp học sinh biết phân định "cái đạo đức và cái vô đạo đức", cực kì đa dạng và phức tạp ở quanh mình, do đó giúp các em định hướng đúng trong những hiện tượng ấy nhờ đó tăng thêm tính tự giác.

Tiếp đó rất cần thực hiện *tính giáo dục đạo đức trong các môn học*. Tất cả các môn học trong chương trình của cấp hai đều trực tiếp hoặc gián tiếp xây dựng nền tảng cho việc giáo dục đạo đức. Nhưng chỉ có thể thực hiện chức năng đó với điều kiện là những môn học này phải hình thành được ở các em một hệ thống khái niệm của các môn học chứ không phải một đống giáo lí thuộc lòng mà không hiểu và không vận dụng được, lại cũng không phải là một mô hình nghiệm cảm tính vụn vặt về thế giới.

Để biến tri thức thành niềm tin (ở đây là niềm tin đạo đức) *không thể không tác động vào lĩnh vực tình cảm và ý chí*. Trong lĩnh vực này, những câu chuyện sống động minh họa cho các giờ học đạo đức, những tác động đạo đức qua hoạt động ngoại khóa về văn hóa, nghệ thuật của môn đạo đức cũng quan trọng. Bằng cách tác động vào lĩnh vực tình cảm, nét đặc thù của hình tượng nghệ thuật, của các câu chuyện sẽ góp phần rất nhiều vào sự hình thành các thái độ, tình cảm, hành vi đạo đức và đồng thời chuyển tri thức thành niềm tin.

Nhưng quan trọng hơn nữa là sự *tiếp xúc* (giao lưu) với người thực, việc thực, với chính chủ thể của những hành vi đạo

đức có thật và những hoạt động (hành động, hành vi) có đạo đức của họ.

Sức thuyết phục lớn của "người thực, việc thực" là ở chỗ nó có nhiều khả năng đi thẳng vào niềm tin của mỗi người, của nhóm và tập thể. Những hành vi đạo đức như vậy có thể trở thành mẫu mực cho học sinh làm theo trong những hoàn cảnh đòi hỏi cách xử sự tương tự. Chúng ta cần tận dụng tâm lý của thiếu niên là bắt chước đúng theo mẫu những nhân cách mà các em mến phục trong việc giáo dục các em.

Trong việc giáo dục đạo đức cần phải nhận biết vị trí đặc biệt, vị trí cơ bản của các hoạt động "học chủ nghĩa cộng sản bằng cách tham gia cuộc đấu tranh không ngừng của vô sản và những người lao động chống lại xã hội cũ của bọn bóc lột", "để củng cố và hoàn thành công cuộc xây dựng chủ nghĩa cộng sản" như Lenin căn dặn. Vì ở đây ngoài niềm tin, nó còn huy động những phẩm chất ý chí tương ứng và giúp chủ thể trải nghiệm thực tế sự hình thành những phương thức hành vi đạo đức. Đồng thời, đây là tiêu chuẩn cao nhất chứng tỏ chủ thể đã hiểu đúng, nắm vững hành vi đạo đức XHCN. Ăngghen đã nói : "Tạo ra sự vật là cách tốt nhất để hiểu sự vật".

Trong lĩnh vực này chúng ta cần lưu ý những khía cạnh xã hội và tâm lý sau đây :

Cuộc sống xã hội càng phức tạp, quan hệ giữa người và người càng phong phú, đa dạng và biến động thì trong việc giáo dục đạo đức chủ thể càng phải lĩnh hội cái tinh thần của hệ thống nguyên tắc, quan điểm đạo đức XHCN, mới giúp họ tìm được các chuẩn mực ứng xử trong những tình huống, quan hệ phức tạp, đa dạng trong đời sống. Vì cùng một hành vi đạo đức bề ngoài giống nhau, có thể được thúc đẩy bởi những động cơ khác nhau, và qua đó bộc lộ những phẩm chất đạo đức rất khác nhau (mà xét đến cùng là do quan điểm, niềm tin, nhu cầu đạo đức quy định). Do đó, việc giáo dục đạo đức XHCN phải làm cho các nguyên tắc đạo đức XHCN chuyển thành niềm tin,

nhu cầu đạo đức xác định động cơ đạo đức, như đã trình bày ở trên. Đồng thời, phải chú ý hình thành sự tự đánh giá đạo đức của lương tâm, danh dự, v.v..

b) Những điều cần chú ý

Trong giáo dục đạo đức cho lứa tuổi thiếu niên cần đặc biệt nói đến tác dụng tâm lý của tập thể, của nhóm, của gia đình.

Đạo đức, thực chất là một hình thái ý thức xã hội thể hiện một thái độ đánh giá của xã hội. Kể từ lứa tuổi thiếu niên, quan hệ bạn bè trong nhóm và tập thể dần dần chiếm vị trí chủ đạo. Nói cách khác, kể từ tuổi thiếu niên, nhóm và tập thể của các em là đại diện cho xã hội và là bộ phận xã hội có ảnh hưởng to lớn đối với việc hình thành đạo đức của các em. Kinh nghiệm đạo đức của nhóm và tập thể là nguồn kinh nghiệm chính về đạo đức cho các em và chuẩn mực đạo đức XHCN đối với các em. Do đó, giáo dục đạo đức cho học sinh ở lứa tuổi này căn bản là "giáo dục trong tập thể, bằng tập thể và vì tập thể" kết hợp với giáo dục gia đình.

Học sinh lứa tuổi này có thể tham gia rất nhiều nhóm xã hội nhưng trực tiếp do nhà trường tổ chức. Có hai loại nhóm ở lớp học là Đội và nhóm học sinh tại địa bàn nơi ở. Loại nhóm thứ hai này hiện nay chưa phổ biến nhưng rất cần chú ý tới để hỗ trợ cho việc giáo dục ngoài nhà trường.

Về khả năng giáo dục của cộng đồng, của tập thể, Mác và Ăngghen viết : "Chỉ có trong cộng đồng với những người khác thì mỗi cá nhân mới có những phương tiện để phát triển toàn diện những năng khiếu của mình, chỉ có trong cộng đồng mới có thể có tự do cá nhân"⁽¹⁾

Về vấn đề này A.X.Macarencô cũng nói : "Một tập thể trẻ em nhỏ được đặt vào những điều kiện sư phạm lành mạnh có thể phát triển lên tới những tầm cao hoàn toàn không đoán trước được"⁽²⁾

(1) C.Mác, Ph.Ăngghen. *Hệ tư tưởng Đức*, Nxb. Sự thật, Hà Nội, 1977, tr. 136...

(2) A.X.Macarencô. *Giáo dục người công dân*. Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 1984, tr.141.

Để giáo dục đạo đức trong tập thể, trong nhóm đạt kết quả tốt cần chú ý mấy điểm sau đây :

- Các hoạt động cộng đồng (tập thể, nhóm) trước nhất phải chú ý tới nguyên tắc lợi ích : kết hợp lợi ích của xã hội, tập thể, của nhóm và lợi ích của từng thành viên.

- Nội dung các hoạt động của cộng đồng phải chứa đựng những quan hệ xã hội tiến bộ, tích cực, những chuẩn mực đạo đức XHCN, thể hiện thành hệ thống yêu cầu, quy phạm đạo đức mà học sinh hiểu được và được thực hiện thống nhất trong cộng đồng và hình thức nên sinh động, hấp dẫn, sôi nổi hợp với lứa tuổi (có thể ít nhiều mang tính chất lí kì, mạo hiểm v.v.).

- Nội dung và hình thức của cộng đồng phải phù hợp với trình độ năng lực, với tâm lí nói chung của lứa tuổi và tạo điều kiện cho cá nhân phát triển, làm thế nào để có sự hài hòa cân đối giữa hoạt động của tập thể và cuộc sống cá nhân.

- Trong cộng đồng cần có quan hệ liên đới trách nhiệm trên cơ sở mỗi cá nhân tùy phẩm chất và năng lực của mình đều có một vị trí xứng đáng trong tập thể và nếu có thể từng thời gian nhất định nên có sự luân đổi vị trí trong phạm vi nào đó, theo nguyên tắc luân phiên làm chỉ huy (Macarencô).

- Phải chú trọng hình thành ý thức đạo đức thông qua những hành vi đạo đức của nhóm, tập thể. Cụ thể là phải tổ chức tốt khâu "bàn bạc tập thể" trước mỗi hoạt động và "đánh giá rút kinh nghiệm" sau khi hoạt động, trong đó chú trọng xây dựng dư luận tập thể mạnh mẽ và nhất trí trước mỗi tình huống.

- Phải có sự vận động tiến lên của nhóm, tập thể theo hướng càng ngày càng tự quản cao hơn, thực chất phải là tập thể của trẻ em (thanh thiếu niên) chứ không phải cho trẻ em và qua các giai đoạn hình thành một tập thể - đúng với tên của nó, phải có sự chuyển biến về phong cách điều hành, lãnh đạo của những "thủ lĩnh" tương ứng với từng giai đoạn chuyển biến của tập thể.

Hình thức cao nhất của quá trình giáo dục đạo đức là sự *tự giáo dục*. Đến lúc này, chủ thể đã "chiếm lĩnh" được - "làm

chủ" được - những mục tiêu, phương pháp, phương tiện mà xã hội, tập thể, nhóm đã giáo dục mình, và chuyển những điều đã "chiếm lĩnh" được thành công cụ riêng và vận dụng vào phát triển đạo đức tiếp theo của bản thân. Đến lúc này đã bước đầu xác lập được một hệ thống quan điểm đạo đức, niềm tin đạo đức, nhu cầu đạo đức biểu thị ở bước đầu hình thành biểu định hướng giá trị và tính sẵn sàng hành động đạo đức, và tất cả những nét đó đều được vận hành, thực thi trong các hành vi đạo đức mà sau mỗi lần đều được tự đánh giá, so sánh, đối chiếu bởi lương tâm, lòng tự trọng, danh dự, v.v..

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích khái niệm "hoạt động dạy - học" và nêu các yếu tố cơ bản của nó ?
2. Phân biệt các khái niệm "hoạt động dạy" và "hoạt động học", nêu các đặc điểm tâm lý của hoạt động dạy.
3. Phân tích cơ sở tâm lý của sự lĩnh hội nói chung, và của sự lĩnh hội tri thức nói riêng.
4. Đạo đức là gì ? hành vi đạo đức là gì ?
5. Nêu những yếu tố tâm lý trực tiếp tác động đến hành vi đạo đức và lập một sơ đồ theo nội dung đó.
6. Lấy ví dụ một hành vi đạo đức cụ thể. Thử vận dụng tri thức đã học để phân tích những yếu tố tâm lý và những yếu tố của hoàn cảnh đã tác động đến hành vi nói trên.
7. Nêu những đặc điểm nhân cách của thiếu niên và con đường giáo dục đạo đức cho lứa tuổi này. Lấy ví dụ cụ thể để minh họa.

Chương VIII

TÂM LÝ HỌC VỀ NGƯỜI THẦY GIÁO

Trong nhà trường, người thầy giáo giữ vai trò rất quan trọng. Họ là người được xã hội giao trách nhiệm giáo dục thế hệ trẻ, thực hiện những mục đích giáo dục do xã hội đề ra. Chính thầy giáo là người tổ chức và thực hiện nội dung, các hình thức và phương pháp dạy học và giáo dục cơ bản : thầy giáo cùng với học sinh là chủ thể của hoạt động dạy - học. Vì vậy lao động và nhân cách của người thầy giáo là những vấn đề rất cần được nghiên cứu.

I - ĐẶC ĐIỂM LAO ĐỘNG CỦA NGƯỜI THẦY GIÁO

Lao động của người thầy giáo không phải là loại lao động sản xuất trực tiếp, nhưng lại là loại lao động thiết yếu của xã hội, nhằm mục đích giáo dục thế hệ trẻ tức là nâng cao dân trí, chuẩn bị lực lượng lao động và đào tạo nhân tài cho đất nước, nhằm bảo đảm cho sự phát triển kế tục của xã hội. Nó có những hình thức tổ chức riêng, có nội dung và những phương tiện thực hiện nhất định.

Có thể phân tích đặc điểm lao động của người thầy giáo theo những góc độ khác nhau.

Nếu xuất phát từ *đặc tính của đối tượng lao động và công cụ lao động* của thầy giáo, thì chúng ta thấy lao động của người thầy giáo có những đặc điểm đặc trưng.

Trước hết, *đối tượng lao động* của người thầy giáo là những con người trẻ tuổi, vì vậy kết quả lao động của thầy giáo không phải là những sản phẩm vật chất mà là những nhân cách xã hội chủ nghĩa. Trước mắt chúng ta, kết quả lao động của người thầy giáo là những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, những quan điểm, niềm tin, thái độ... của học sinh. Những kết quả đó rất phong phú, sinh động và phức tạp, đồng thời cũng rất khó đánh giá.

Mặt khác, học sinh là đối tượng của hoạt động giáo dục cũng đồng thời là chủ thể của hoạt động giáo dục. Do đó kết quả của hoạt động giáo dục không chỉ phụ thuộc vào lao động của bản thân thầy giáo, vào thái độ của họ đối với học sinh, đối với công việc... mà còn phụ thuộc vào cả thái độ của học sinh đối với thầy giáo, đối với những yêu cầu của thầy giáo, vào lao động của chính bản thân học sinh, cho nên sự thành công trong lao động của thầy giáo phụ thuộc không ít vào mối quan hệ qua lại giữa thầy và trò.

Đối tượng của lao động sư phạm còn có đặc điểm là : sự phát triển của nó không tương quan theo tỉ lệ thuận với những tác động sư phạm đến nó. Đối tượng của lao động sư phạm phát triển theo những quy luật tâm lí đặc trưng riêng của nó.

Còn về công cụ lao động của người thầy giáo thì cũng rất độc đáo. Trình độ ngôn ngữ của thầy giáo, vốn kiến thức khoa học về một bộ môn nhất định được thừa nhận là "công cụ" cần thiết của họ. Thêm vào đó, công cụ lao động của thầy giáo còn là khả năng sử dụng các hình thức hoạt động khác nhau để thực hiện mục đích của mình (vì nhân cách của học sinh chỉ được hình thành và phát triển bằng hoạt động và thông qua hoạt động). Việc sử dụng chúng không dễ dàng, và lại thầy giáo phải tự học, tự rèn luyện mình để có được công cụ đó.

Nếu xét theo góc độ *tổ chức lao động*, thì lao động của người thầy giáo được thực hiện ở cả 3 phạm vi (cá nhân, tập thể và xã hội).

Trong phạm vi cá nhân, lao động của thầy giáo được tổ chức trong những thời gian và không gian đặc biệt. Thời gian lao

động sư phạm được chia làm 2 phần : chuẩn bị và tiến hành một hoạt động sư phạm - tiến hành giờ lên lớp (bài học) ở trên lớp và ngoài lớp. Ở những giáo viên khác nhau thì tương quan giữa hai phần thời gian này là khác nhau, nó phụ thuộc chặt chẽ vào trình độ đào tạo, kinh nghiệm công tác, mức độ sẵn sàng đối với từng công việc cụ thể của giáo viên. Khác với tất cả mọi ngành khác, thời gian làm việc của giáo viên không thể tính như tính giờ hành chính. Thậm chí ngay cả khi làm công việc gia đình người thầy giáo vẫn không ngừng suy nghĩ về các giờ học tới, về các học sinh của mình. Hơn nữa, ở một mức độ đáng kể, lao động sư phạm là lao động không lặp lại và kết quả của nó cách xa với thời gian, với bản thân quá trình lao động (kết quả không thấy ngay được). Dạy học và giáo dục vừa là khoa học vừa là nghệ thuật. Trong thực tế, đối với người thầy giáo thì không có những học sinh, những tập thể học sinh như nhau, không có những tình huống sư phạm, những điều kiện sư phạm lặp lại như nhau. Họ phải làm việc với học sinh trong một thời gian dài (một hoặc nhiều năm), nhưng kết quả lao động của họ thường chỉ bắt đầu có hiệu lực sau khi học sinh đã học giáo viên khác, hoặc đã ra trường.

Về không gian, lao động sư phạm cũng diễn ra trong cả 2 phạm vi không gian : ở nhà và ở trường. Nó còn có thể diễn ra ở cả bên ngoài nhà trường và ngoài gia đình (ở các cơ quan văn hóa - xã hội, ở ngoài trời, ở thư viện, câu lạc bộ...). Điều này cũng làm cho lao động của thầy giáo khác với nhiều loại hình lao động khác.

Trong phạm vi tập thể, lao động của thầy giáo cũng có đặc trưng riêng. Đối với người kĩ sư, bác sĩ, công nhân... thì về cơ bản tập thể được biểu hiện như là hạt nhân lao động, bảo đảm cho sự hoạt động bình thường của cơ quan, xí nghiệp. Còn đối với người thầy giáo thì tập thể lại biểu hiện như là một *nhân tố giáo dục quyết định*, vì : giáo dục và dạy học được thực hiện trong tập thể và cho tập thể ; tập thể giáo viên làm việc với tập thể học sinh ; và tập thể lớp, trường... có ảnh hưởng to lớn đến việc giáo dục nhân cách. Trong quá trình lao động sư

phạm, hiệu quả giáo dục đối với từng nhân cách trong một mức độ nhất định, phụ thuộc vào trình độ có tổ chức của các tập thể giáo viên, tập thể học sinh, tập thể cha mẹ học sinh, và vào sự tác động qua lại của chúng.

Trong phạm vi xã hội, lao động của thầy giáo cũng có những đặc trưng riêng. Ở xã hội chúng ta, giáo dục là sự nghiệp của toàn dân, nhưng tất nhiên người thầy giáo tham gia vào sự nghiệp đó một cách có nghề nghiệp, chuyên môn. Nhà trường, gia đình, xã hội, văn hóa, báo chí... đều tham gia vào công cuộc giáo dục thế hệ trẻ, những người thầy giáo là người làm nghề giáo dục và giúp đỡ gia đình, xã hội và các đoàn thể quần chúng làm công tác giáo dục.

Cuối cùng, nếu xét theo các chức năng xã hội, các đòi hỏi đối với sự sáng tạo của thầy giáo và tính chất phức tạp của sự nỗ lực tâm lý, thì lao động của người thầy giáo, trong một mức độ đáng kể, giống như lao động của một nhà khoa học, một nhà văn và một nghệ sĩ.

Bản thân sự ra đời của nghề sư phạm là do sự phát triển cao của khoa học quy định.

Nhà bác học vạch ra chân lý khoa học. Bằng ngôn ngữ và các phương tiện tác động sư phạm khác, nhà sư phạm làm cho những người khác tiếp cận với các chân lý đó. Muốn vậy, nhà sư phạm phải đưa các tri thức khoa học vào các bài giảng. Trong công việc sắp xếp nội dung thông tin khoa học này, lao động của người thầy giáo giống như lao động của một nhà văn. Cũng giống như nhà văn, nhà sư phạm tác động vào người khác bằng ngôn ngữ để làm thay đổi các quan điểm, thái độ, tâm thế của họ. Nhưng về một số mặt, thì lao động của nhà sư phạm lại khó khăn và phức tạp hơn. Nhà văn tạo ra tác phẩm của mình và trao nó cho bạn đọc, không phải can thiệp tích cực vào việc tác phẩm đó được người ta đọc, hiểu và tỏ thái độ như thế nào. Còn nhà sư phạm phải huy động sự chú ý của người nghe, xây dựng lại tác phẩm của mình (bài giảng) sao cho phù hợp với sự phản ứng của người nghe.

Như một nghệ sĩ, nhà sư phạm phải làm việc trên cơ sở một tài liệu xác định (chương trình, kế hoạch giảng dạy, sách giáo khoa v.v.). Như một nghệ sĩ, nhà sư phạm cần phải đọc tốt, có chất giọng tốt, có sức thể hiện và biểu cảm cao trong ngôn ngữ. Khán giả đi xem đến rạp hát theo ý muốn riêng của mình, tự do lựa chọn vở diễn, rạp hát và thậm chí cả diễn viên nữa. Còn học sinh và giáo viên thì không có sự lựa chọn lẫn nhau, sự thành công của hoạt động sư phạm phụ thuộc vào mối quan hệ qua lại của nhà sư phạm và học sinh đã được hình thành như thế nào. Người nghệ sĩ có thể biết trước được người xem sẽ phản ứng ra sao đối với vở diễn và người xem thì lại thường không can thiệp tích cực vào sự phát triển của vở diễn. Còn nhà sư phạm lại giao tiếp với những học sinh mà phản ứng của chúng khó dự kiến trước được. Người thầy giáo hình thành nhân cách của học sinh giống như nhà điêu khắc tạo ra tác phẩm của mình, nhưng với "vật liệu" sống và không phải sáng tác một mình, mà cùng với những người khác, với những môi trường khác nữa. Do vậy, hoạt động sư phạm giống như những loại hình nghệ thuật cao nhất vậy.

Những sự phân tích trên cho ta thấy nghề sư phạm quả là nghề cao quý nhất trong các nghề cao quý, nghề sáng tạo nhất trong các nghề sáng tạo. Vì vậy muốn cho hoạt động sư phạm có kết quả thì thầy giáo phải có những phẩm chất nhân cách nhất định và năng lực sư phạm.

II - NHÂN CÁCH NGƯỜI THẦY GIÁO VÀ NĂNG LỰC SƯ PHẠM

Trong nhà trường, thầy giáo là tấm gương sáng trước tiên và trực tiếp đối với học sinh. Vì vậy nhân cách của người thầy giáo là một nhân tố bảo đảm cho chất lượng giáo dục. Nhà giáo dục Nga vĩ đại, K.D. Usinxki, đã từng nhấn mạnh rằng "trong việc giáo dục, tất cả đều phải dựa vào nhân cách của người giáo viên, vì sức mạnh của giáo dục chỉ bắt nguồn từ

nhân cách của con người. Không một điều lệ và chương trình nào, không một cơ quan giáo dục nào, dù được nghĩ ra một cách khôn khéo đến đâu, cũng không thể thay thế được nhân cách con người trong sự nghiệp giáo dục⁽¹⁾

Vậy thì nhân cách của người thầy giáo bao gồm những phẩm chất cần thiết nào ? Trả lời câu hỏi này tức là bàn đến cấu trúc nhân cách của người thầy giáo. Các nhà tâm lý học thường chia cấu trúc nhân cách của người thầy giáo làm 4 tiểu cấu trúc (hay 4 khối) là :

Thứ nhất, thế giới quan, niềm tin và lý tưởng cộng sản chủ nghĩa, lương tâm, bộ mặt đạo đức và trình độ văn hóa chung cao. Đối với người thầy giáo thì đây thực sự là những phẩm chất nghề nghiệp cần thiết bởi vì việc giáo dục cộng sản chủ nghĩa cho học sinh chỉ có thể do những con người được giáo dục theo tinh thần cộng sản chủ nghĩa thực hiện mà thôi.

Thứ hai, thái độ tích cực đối với hoạt động sư phạm, chỉ hướng và xu hướng sư phạm, nghĩa là những mong muốn, trách nhiệm và nguyện vọng bền vững, ổn định muốn hiến dâng đời mình cho hoạt động sư phạm. Chính đây là một phẩm chất nghề nghiệp thiết yếu của nhân cách, bởi vì không thể trở thành người thầy giáo tốt được đối với những ai dửng dưng, thờ ơ với nghề nghiệp của mình.

Thứ ba, năng lực sư phạm (sẽ nói kĩ ở dưới đây) là một điều kiện để hiện thực hóa nhân cách sư phạm.

Thứ tư, những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo nghề nghiệp - sư phạm (tay nghề). Đây cũng là một thành phần cần thiết trong cấu trúc nhân cách của thầy giáo, bởi vì chính các năng lực sư phạm được hiện thực hóa trong các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo sư phạm, đồng thời các năng lực đó lại quyết định độ nhanh chóng và dễ dàng trong việc nắm vững các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo ấy...

(1) K.Đ. Usinxki. *Toàn tập*, t. II. Nxb. Viện Hàn lâm KHGD CHLB Nga. 1948, tr. 63 - 64.

Như vậy là, sự thành công trong việc dạy học và giáo dục học sinh đòi hỏi người thầy giáo phải có thể giới quan tiên tiến, những phẩm chất đạo đức cao quý, trình độ tri thức, kĩ năng, kĩ xảo nghề nghiệp cao, trình độ văn hóa chung và xu hướng sư phạm cao. Nhưng chỉ có thế không thôi thì chưa đủ. Còn cần phải có một số đặc điểm tâm lí đặc trưng của nhân cách về mặt trí tuệ, tình cảm và ý chí nữa. Chúng có liên quan mật thiết với nhau, tạo thành một thể thống nhất. Những đặc điểm đó phù hợp với những yêu cầu của hoạt động sư phạm, do đó có ảnh hưởng đến kết quả của hoạt động đó. Năng lực sư phạm là tổ hợp những đặc điểm tâm lí cá nhân của nhân cách đáp ứng các yêu cầu của hoạt động sư phạm và quyết định sự thành công trong việc nắm vững hoạt động ấy. Năng lực sư phạm tựa như là "hình chiếu của hoạt động sư phạm ở nhân cách". Năng lực sư phạm khác với kĩ năng sư phạm ở chỗ : năng lực sư phạm là thuộc tính, là đặc điểm của nhân cách, còn kĩ năng sư phạm đó là những hành động riêng lẻ của hoạt động sư phạm do con người thực hiện (ví dụ ta nói : "kĩ năng tổ chức và tiến hành kiểm tra kiến thức", "kĩ năng sử dụng giáo cụ trực quan", v.v.).

Năng lực sư phạm là một bộ phận không thể thiếu được trong cấu trúc nhân cách của nhà sư phạm. Sự hình thành và phát triển năng lực sư phạm trước hết phải dựa trên nền tảng nhân cách chung của người thầy giáo.

Năng lực sư phạm là một phạm trù tâm lí học phức tạp, nhiều mặt. Nhưng trong cấu trúc của năng lực sư phạm có thể phân biệt được một loạt các thành tố cơ bản, có bản chất là những năng lực riêng. Các nhà tâm lí học đã tách bạch được một loạt các năng lực sư phạm riêng như thế. Có thể phân chia tất cả các năng lực sư phạm riêng đó làm 3 nhóm : a) các năng lực thuộc về nhân cách (gắn liền với thái độ đối với học sinh) ; b) các năng lực dạy học (gắn liền với việc truyền đạt thông tin cho học sinh) và c) những năng lực tổ chức - giao tiếp (gắn liền với chức năng tổ chức, giao tiếp và giáo dục theo nghĩa hẹp).

Thuộc vào nhóm thứ nhất có thể kể trước tiên là *lòng yêu trẻ*. Đây chính là cái trục cơ bản trong cấu trúc của năng lực sư phạm nói chung. Năng lực *kiềm chế* và *tự chủ* cũng là một phẩm chất quan trọng đối với giáo viên, nó đòi hỏi người giáo viên trong mọi hoàn cảnh, kể cả những tình huống bất ngờ, đều phải làm chủ được bản thân mình, điều khiển được tình cảm, khí chất của mình, không để mất khả năng kiểm soát hành vi của mình. Năng lực, *điều khiển được các trạng thái tâm lý, tâm trạng của mình*, để làm sao trên lớp giáo viên luôn tỉnh táo, yêu đời, sống động, nhưng không quá hưng phấn (không "quá đà").

Thuộc vào nhóm thứ hai là những năng lực như năng lực *giải thích* - đó là năng lực làm cho ý nghĩ của mình được người khác hiểu được một cách tối đa, làm sáng tỏ, cắt nghĩa được những điều khó hiểu hoặc không hiểu được. Năng lực *khoa học* là năng lực đối với những lĩnh vực khoa học tương ứng (toán học, vật lý, sinh học, v.v.). Người giáo viên có năng lực trong lĩnh vực chuyên môn của mình luôn luôn được sự kính trọng và yêu mến của học sinh, là tấm gương sáng để các em bắt chước. Năng lực *ngôn ngữ* là năng lực biểu đạt rõ ràng và chính xác những tư tưởng, tình cảm của mình bằng ngôn ngữ, cùng với nét mặt và điệu bộ tương ứng. Đây là một trong những năng lực nghề nghiệp quan trọng nhất của người giáo viên, vì việc truyền đạt thông tin từ thầy tới trò chủ yếu mang tính chất tín hiệu thứ hai, tính chất ngôn ngữ.

Thuộc vào nhóm thứ ba là những năng lực *tổ chức*, thể hiện ở 2 mặt : tổ chức tập thể học sinh và tổ chức công việc của chính bản thân mình. Năng lực này được thể hiện ở *tính cẩn thận và chính xác*, ở *kĩ năng lập kế hoạch hoạt động* và *kĩ năng kiểm tra hoạt động*. Năng lực *giao tiếp* là năng lực thiết lập các mối quan hệ qua lại đúng đắn với học sinh (cá nhân và tập thể), có tính đến các đặc điểm cá nhân và lứa tuổi của chúng. *Ôc quan sát sư phạm* là năng lực đi sâu vào thế giới bên trong của học sinh trên cơ sở hiểu biết tinh tế về nhân cách và các trạng thái tâm lý nhất thời của trẻ. *Sự khéo léo sư phạm* thể hiện ở năng lực tìm ra những biện pháp tác động

vào học sinh một cách hợp lí nhất, với sự chú ý đến đặc điểm cá nhân và lứa tuổi của chúng và tùy thuộc vào các tình huống cụ thể. Sự khéo léo sư phạm còn thể hiện ở kĩ năng kết hợp đúng đắn sự tôn trọng với tính yêu cầu cao đối với học sinh, kết hợp sự tin tưởng với việc kiểm tra có hệ thống, ở việc sử dụng có kết quả biện pháp khen và chê. Người thầy giáo khéo léo đối xử là người có lòng tốt, tế nhị, vị tha.

Năng lực *âm thị* là năng lực tác động bằng tình cảm, ý chí đến học sinh, là năng lực đề ra yêu cầu và đạt được sự thực hiện các yêu cầu đó một cách không điều kiện mà không có sự cưỡng bức, ép buộc thô bạo. Muốn vậy, thầy giáo phải có uy tín cao đối với học sinh. *Óc tưởng tượng sư phạm* được biểu hiện ở khả năng dự kiến trước được hậu quả của các hành động của mình, ở khả năng hoạch định được sự phát triển nhân cách của học sinh, ở khả năng dự đoán được sự phát triển nhân cách của học sinh trong tương lai. Năng lực này được gắn liền với *lòng lạc quan sư phạm*, với niềm tin vào sức mạnh của giáo dục, với niềm tin ở con người. Macarencô gọi năng lực tưởng tượng sư phạm là quy luật viễn cảnh sư phạm. Năng lực *phân phối chú ý* rất cần thiết cho việc điều khiển lớp học, cho việc "bao quát" lớp. Giáo viên có năng lực này có thể cùng một lúc chú ý đến 2 - 3 hoạt động hoặc đối tượng khác nhau. Họ có thể vừa giảng bài, vừa chú ý đến học sinh trong lớp, có những chấn chỉnh kịp thời. *Óc tưởng tượng trong sư phạm*, sự đối xử khéo léo sư phạm, óc quan sát, năng lực giao tiếp... cùng với năng lực thuyết phục, năng lực âm thị tạo thành năng lực giáo dục (theo nghĩa hẹp).

Tất cả những năng lực kể trên là chung cho giáo viên mọi bộ môn. Ngoài những năng lực đó ra, còn có những năng lực sư phạm chuyên biệt, gắn liền với việc giảng dạy từng bộ môn (ví dụ có những năng lực đòi hỏi ở người giáo viên toán khác với những năng lực đòi hỏi ở giáo viên văn học). Việc nghiên cứu các loại năng lực sư phạm chuyên biệt này mới chỉ được bắt đầu.

Nhân cách nhà giáo nói chung và năng lực sư phạm nói riêng, không phải tự nhiên mà có. Nó là kết quả của một quá trình đào tạo và tự đào tạo nghiêm túc.

III - HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP VÀ RÈN LUYỆN CỦA GIÁO SINH SƯ PHẠM VỚI SỰ HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH CỦA NGƯỜI THẦY GIÁO

Các nhà tâm lý thường chia quá trình hình thành nhân cách người thầy giáo làm 3 giai đoạn ; a) giai đoạn học ở trường phổ thông ; b) giai đoạn học ở trường sư phạm và c) giai đoạn công tác độc lập.

Trong thời kì ở trường phổ thông, ở học sinh có thể hình thành hứng thú đối với nghề sư phạm và khuynh hướng thích hoạt động sư phạm (khuynh hướng sư phạm). Ở những thời kì phát triển khác nhau của học sinh, nội dung khuynh hướng sư phạm cũng khác nhau.

Giai đoạn học ở trường sư phạm là một giai đoạn mới, rất quan trọng trong việc hình thành khuynh hướng sư phạm, năng lực sư phạm và tính cách của người giáo viên tương lai. Đó là thời kì nắm vững các kiến thức khoa học, hình thành thế giới quan duy vật biện chứng và niềm tin nghề nghiệp.

Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước đều cho thấy : không phải tất cả mọi người vào trường sư phạm đều là những người có khuynh hướng sư phạm và năng lực sư phạm. Trong số các giáo sinh sư phạm thường có những người hoặc không có khuynh hướng sư phạm, hoặc không có kinh nghiệm thực tế về công tác xã hội, hoặc không có cả hai thứ đó. Bởi vậy, một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất của bất kì trường sư phạm nào cũng phải là rèn luyện khuynh hướng sư phạm và năng lực sư phạm cho tất cả các giáo sinh.

Trường sư phạm là một trường dạy nghề, cho nên toàn bộ nội dung, chương trình, các hình thức hoạt động của nó đều nhằm đào tạo người thầy giáo tương lai. Mọi hoạt động học tập rèn luyện của giáo sinh cũng đều nhằm trở thành người thầy giáo.

Ngoài các môn cơ bản, các bộ môn nghiệp vụ có ảnh hưởng rất lớn đến việc hình thành khuynh hướng sư phạm. Việc nghiên

cửu tâm lí học giúp giáo sinh có thái độ phê phán, tự đánh giá bản thân mình, cố gắng trau dồi những nét cần thiết của tính cách và năng lực sư phạm. Môn giáo dục học cũng có vai trò to lớn, nó vạch ra những đặc điểm của quá trình học tập và giáo dục, làm cho người giáo viên tương lai bị hấp dẫn bởi tính phức tạp và nhiều vẻ của hoạt động giáo dục, bởi tính sáng tạo của hoạt động đó.

Hoạt động thực tập sư phạm là điều kiện cần thiết để giáo sinh nắm được lí luận một cách sâu sắc, sáng tạo và có ý thức hơn. Trước khi đi thực tập sư phạm nói chung giáo sinh vẫn có thể nắm được các kiến thức lí luận cơ bản về tâm lí học, giáo dục học, phương pháp giảng dạy bộ môn. Kiến thức trở thành niềm tin khi con người học được cách áp dụng chúng vào thực tế và trong quá trình áp dụng ấy, anh ta đi tới những kết luận mà lúc đầu đã tiếp thu được từ lí luận. Bởi vậy, thực tập sư phạm có ảnh hưởng hết sức lớn lao đến việc hình thành khuynh hướng sư phạm và năng lực sư phạm ở giáo sinh. Thực tập sư phạm đặt các giáo viên tương lai vào những điều kiện rất gần với công tác độc lập sau này : họ phải giáo dục học sinh qua việc giảng dạy, truyền thụ cho học sinh nội dung kiến thức theo chương trình, kiểm tra xem học sinh tiếp thu nội dung ấy ra sao, làm việc với tất cả học sinh trong lớp nói chung và với từng học sinh một, công tác với cha mẹ học sinh... như là một giáo viên bộ môn và như là một giáo viên chủ nhiệm lớp. Thực tập sư phạm còn chấn chỉnh lại việc lĩnh hội các môn lí thuyết. Nó làm cho giáo sinh phải giải quyết những nhiệm vụ sư phạm cụ thể (muốn vậy phải vận dụng tất cả kiến thức lí thuyết và thực hành), phải tiếp thu lí luận sư phạm một cách tích cực hơn vì họ cố gắng tìm trong đó lời giải đáp cho những vấn đề còn đang vướng mắc. Điều này nâng cao chất lượng lĩnh hội các kiến thức sư phạm, rèn luyện khả năng áp dụng kiến thức lí thuyết vào thực tế, tạo nên một thái độ "nghĩ vấn" tích cực đối với các kiến thức đó.

Như vậy là trong quá trình thực tập sư phạm, dường như diễn ra một sự "thôi thúc", một sự "thích nghi hóa" các phẩm

chất của người giáo sinh cho phù hợp với yêu cầu của hoạt động sư phạm, và nhiều thiếu sót được giải quyết một phần hoặc toàn bộ, đồng thời cho phép giáo sinh nghiên cứu trẻ em được tốt hơn, hiểu rõ được các năng lực của mình để có kế hoạch rèn luyện tiếp theo.

Bên cạnh việc học tập và rèn luyện theo nội dung chương trình đào tạo của nhà trường sư phạm, việc *tự giáo dục* của giáo sinh sư phạm cũng giữ vai trò quan trọng. Mỗi giáo sinh đều cần cố gắng phát triển một cách có hệ thống ở mình các năng lực sư phạm bằng con đường tự giáo dục nghề nghiệp. Tốt hơn nữa, nếu việc tự giáo dục đó không phải chỉ là công việc cá nhân, mà là công việc tự giáo dục của cả tập thể. Chẳng hạn, tổ chức các buổi thảo luận tập thể và nhận xét, đánh giá từng thành viên trong tập thể, vạch ra những mặt mạnh và mặt yếu của họ xét theo các yêu cầu của người thầy giáo tương lai. Sau đó mỗi cá nhân sẽ lập kế hoạch tự giáo dục của mình để phát huy các mặt mạnh và bổ khuyết các mặt yếu. Tập thể sẽ nhận xét và phê chuẩn các kế hoạch đó và tiến hành kiểm tra thường xuyên, hàng ngày việc thực hiện kế hoạch cũng như đánh giá các kết quả thực hiện kế hoạch của cá nhân.

IV - VIỆC TỰ HOÀN THIỆN NHÂN CÁCH CỦA NGƯỜI THẦY GIÁO

Người giáo viên chỉ có thể hoạt động ở mức độ cao khi họ thường xuyên tự hoàn thiện bản thân. Người giáo viên giống như một người bơi ngược dòng nước : nếu anh ta dừng lại là lập tức bị nước cuốn trôi. Sự đình trệ trong việc hoàn thiện tay nghề sư phạm sẽ "dập tắt" những gì đã đạt được. Đây chính là nguyên nhân vì sao chúng ta thường gặp những "cựu giáo viên lành nghề" - đó là những giáo viên đã "vang bóng một thời", từng đạt tới trình độ tay nghề cao và được công nhận một cách xứng đáng nhưng sau đó trình độ ấy bị mai một đi. Điều này xảy ra trong trường hợp người giáo viên dừng lại,

không tiếp tục bồi dưỡng, nâng cao kiến thức chuyên môn cũng như phương pháp, nghệ thuật giảng dạy và giáo dục nữa, khi chuẩn bị bài lên lớp họ không còn thấy cần thiết phải xem lại tài liệu, phải tìm hiểu những thành tựu mới nhất của khoa học, khi người giáo viên bắt đầu lên lớp theo các giáo án cũ, khi người đó không còn hứng thú với trẻ em, khi họ tự nhủ rằng mình "đã biết thừa" học sinh rồi, thì phương pháp dạy học và giáo dục được hình thành trong thực tế của một lớp này lại được áp dụng y nguyên sang lớp khác không hề được xây dựng lại cho phù hợp với nhiệm vụ mới, nội dung và yêu cầu mới của hoạt động.

Theo quan điểm tâm lý học, thì người giáo viên cần phải thường xuyên tự hoàn thiện mình vì những lý do sau : a) người giáo viên là người có nhiệm vụ truyền thụ chân lý cho học sinh, mà chân lý này thường được họ giải thích theo quan điểm của mình, cái quan điểm đã được hình thành hàng chục năm trước khi truyền thụ ; b) giáo viên có điều kiện thời gian hạn chế hơn so với học sinh trong việc thu nhận thông tin ; c) giáo viên có phạm vi giao tiếp tương đối hạn chế với những người cùng tuổi và thường nội dung giao tiếp chỉ giới hạn ở những hứng thú nghề nghiệp. Do đó, bức tranh thế giới hiện có ở người giáo viên có thể không phù hợp với thực tế đang biến đổi, cho nên có một sự bất đồng nghiêm trọng với bức tranh thế giới mà học sinh của họ đang cảm nhận. Bởi vậy nên hiểu việc tự hoàn thiện của giáo viên theo hai mặt : một mặt, như là sự bổ sung thường xuyên các thông tin nghề nghiệp và văn hóa chung, mặt khác, như là sự đổi mới thường xuyên kinh nghiệm xã hội của cá nhân trong bình diện rộng nhất.

Chương trình tự hoàn thiện của giáo viên bao gồm việc tự hoàn thiện những tri thức xã hội - chính trị, việc tìm hiểu những thành tựu mới nhất của các khoa học khác nhau, việc làm phong phú thêm các biểu tượng văn học và thẩm mỹ, tìm hiểu các xu thế và hiện tượng mới trong đời sống văn hóa. Đặc biệt quan trọng là việc bổ sung các tri thức về bộ môn giảng dạy và tìm hiểu những tài liệu mới nhất của khoa học tương ứng với bộ môn đó, sự phát triển tri thức và kĩ năng giáo dục

học, tâm lí học và phương pháp giảng dạy bộ môn, mà điều này chỉ có thể đạt được bằng sự theo dõi và đọc thường xuyên các sách, báo và tạp chí của ngành.

Nội dung và hình thức cụ thể của việc tự hoàn thiện của giáo viên phụ thuộc vào nhiều điều kiện : lứa tuổi, thâm niên nghề nghiệp, chỗ ở, bộ môn giảng dạy, hứng thú và nhu cầu cá nhân, lứa tuổi và trình độ của học sinh mà giáo viên phải giảng dạy, không khí tâm lí của tập thể giáo viên, v. v... Sự tự hoàn thiện của giáo viên là điều kiện tất yếu của hiệu quả hoạt động sư phạm. Đúng như K.D. Usinxki đã nói : "Người giáo viên còn sống chừng nào họ còn học, khi họ vừa mới ngừng việc học thì con người giáo viên trong họ cũng chết liền".

V - PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU NHÂN CÁCH VÀ LAO ĐỘNG CỦA NGƯỜI THẦY GIÁO

Các nhà tâm lí học đã xác nhận những tiêu chuẩn để xác định các phẩm chất nhân cách và trình độ nghề nghiệp của người giáo viên là :

a) Tính hệ thống, liên tục và kết quả cao trong hoạt động của người thầy giáo được tập thể giáo viên công nhận.

b) Sự công nhận của bản thân học sinh về ảnh hưởng của thầy giáo đối với mình, do chính các em nói lên.

Căn cứ vào các tiêu chuẩn trên, người ta có nhiều phương pháp khác nhau để nghiên cứu nhân cách giáo viên và hoạt động nghề nghiệp của họ.

Chẳng hạn, ta có thể làm sáng tỏ những đặc điểm hình thành tính cách của giáo viên, năng lực của họ, những quy luật nắm vững tay nghề sư phạm... bằng cách quan sát lâu dài về các mặt đó, bằng cách trò chuyện (đàm thoại), bằng cách phân tích hoạt động của các sinh viên sư phạm, các giáo viên trẻ từ khi họ mới vào nghề cho đến khi đã có tay nghề vững, của các

giáo viên có kinh nghiệm lâu năm, của các giáo viên ưu tú, giáo viên nhân dân.

Các phương pháp thu thập và phân tích tài liệu thống kê cũng cho phép ta đề cập một cách khác tới vấn đề hình thành một nhà sư phạm, dựa trên sự so sánh các đặc điểm trong hoạt động, trong các phẩm chất khác nhau của nhân cách theo trình độ nghề nghiệp, năng lực và thời gian công tác trong nghề của các nhóm giáo viên.

Người ta cũng thường dùng các bản điều tra về cơ cấu hoạt động của giáo viên, về động cơ chọn nghề sư phạm... Phương pháp "khái quát các nhận xét độc lập" được sử dụng một cách rộng rãi : người ta đối chiếu và khái quát các nhận xét tự đánh giá của bản thân giáo viên, nhận xét của học sinh, của đồng nghiệp và của cán bộ quản lí, lãnh đạo về giáo viên đó theo các vấn đề được nghiên cứu (năng lực sư phạm, phẩm chất nhân cách, v.v.).

Sau đây là một ví dụ về bản câu hỏi điều tra "sự thỏa mãn nghề nghiệp" của giáo viên :

1. *Bạn đồng ý với cách đánh giá nào ? :*

- a) Tôi rất yêu nghề.
- b) Tôi yêu nghề hơn là ghét nghề.
- c) Tôi không yêu nghề mà cũng chẳng ghét nghề.
- d) Tôi ghét nghề hơn là yêu nghề.
- e) Tôi không yêu nghề một chút nào.
- g) Tôi không thể nói được là yêu nghề hay ghét nghề.

2. *Nếu bạn được chọn nghề lại, bạn có chọn nghề sư phạm nữa không ?*

- a) Có.
- b) Không.
- c) Tôi không biết.

3. *Bạn có muốn đổi nghề không ?*

- a) Có.

b) Không.

c) Tôi không biết.

So sánh các câu trả lời ba câu hỏi trên của các giáo viên, ta sẽ có 3 mức độ thỏa mãn nghề nghiệp :

a) Thỏa mãn tới mức độ tối đa (tất cả các câu hỏi trên đều trả lời : Rất yêu nghề, cố chọn lại nghề sư phạm, không đổi nghề).

b) Không thỏa mãn tới mức tối đa (trả lời : hoàn toàn không yêu nghề, nếu được chọn lại sẽ không chọn nghề sư phạm, muốn đổi nghề).

c) Mức trung gian : trả lời không rõ hoặc mâu thuẫn nhau.

Chỉ số thỏa mãn nghề nghiệp là tỉ số giữa số người thỏa mãn ở mức tối đa với số người không thỏa mãn ở mức tối đa.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích đặc điểm lao động của người thầy giáo.
 2. Phân tích vai trò của các hoạt động rèn luyện nghề nghiệp ở trường sư phạm đối với sự hình thành nhân cách của người giáo viên tương lai.
 3. Tại sao sự tự hoàn thiện của người thầy giáo lại là điều kiện tất yếu của hiệu quả hoạt động sư phạm ?
 4. Thử xây dựng một bản câu hỏi điều tra ý kiến của học sinh về các phẩm chất nhân cách cần có của người giáo viên XHCN.
-

MỤC LỤC

Trang

Chương I - TÂM LÍ LÀ MỘT KHOA HỌC

I - Tâm lí học nghiên cứu cái gì	3
1. Tâm lí là gì	3
2. Vài nét về lịch sử hình thành khoa học về tâm lí	5
II - Khoa học tâm lí	9
1. Chức năng của hiện tượng tâm lí	9
2. Bản chất của hiện tượng tâm lí	10
3. Các loại hiện tượng tâm lí	13
4. Ý thức và vô thức, ý thức và chú ý	16
III - Các ngành của khoa học tâm lí và nghề dạy học	30
1. Hệ thống các ngành và phân ngành tâm lí học hiện đại	30
2. Nghề dạy học và những ngành và phân ngành tâm lí học liên quan	30
IV - Những phương pháp nghiên cứu tâm lí học	32
1. Quan sát	33
2. Thực nghiệm	35
3. Nghiên cứu các sản phẩm hoạt động	36
4. Test (hay trắc nghiệm)	37
5. Phương pháp đàm thoại	38
6. Phương pháp điều tra	38
Câu hỏi ôn tập và xêmina	39
Bài tập thực hành	39

Chương II - CƠ SỞ TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI CỦA TÂM LÍ

I - Cơ sở tự nhiên của tâm lí	40
-------------------------------	----

1. Tâm lí là chức năng của não	40
2. Vấn đề định khu tâm lí trong não	41
3. Phản xạ có điều kiện và tâm lí	46
4. Các quy luật hoạt động của não và tâm lí	47
5. Hệ thống tín hiệu thứ hai và tâm lí	51
II - Cái tự nhiên và cái xã hội trong tâm lí người	51
III - Hoạt động và giao lưu	55
1. Khái niệm hoạt động	56
2. Khái niệm giao lưu	58
Câu hỏi ôn tập	60

Chương III - NHÂN CÁCH VÀ CÁC GIAI ĐOẠN HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH

I - Khái niệm nhân cách	61
1. Định nghĩa nhân cách	61
2. Cấu trúc của nhân cách	65
II - Sự hình thành nhân cách	67
1. Các nhân tố chi phối sự hình thành nhân cách	67
2. Vai trò trực tiếp quyết định của hoạt động bản thân đối với sự hình thành nhân cách	69
3. Giáo dục là tổ chức và hướng dẫn mọi hoạt động của trẻ em	69
III - Hoạt động chủ đạo và các giai đoạn cơ bản trong sự hình thành nhân cách con người	77
IV - Đặc điểm nhân cách của lứa tuổi thiếu niên	83
1. Vài nét về đặc điểm sinh lí - thần kinh và đặc điểm xã hội của thiếu niên	83
2. Đặc điểm tâm lí và nhân cách có tính chất điển hình	83
Câu hỏi ôn tập và bài tập thực hành	97

Chương IV - HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC

I - Nhận thức cảm tính	99
1. Khái niệm chung về cảm giác và tri giác	99
2. Các quy luật cơ bản của cảm giác và tri giác	105
3. Các loại cảm giác và tri giác	112

4. Tính nhạy cảm và năng lực quan sát là những thuộc tính của nhân cách	115
II - Nhận thức lí tính	117
<i>A - Tư duy</i>	117
1. Khái niệm chung về tư duy	117
2. Đặc điểm của tư duy	119
<i>B - Tưởng tượng</i>	130
1. Khái niệm chung về tưởng tượng	130
2. Tưởng tượng và tư duy	131
3. Vai trò của tưởng tượng	132
4. Các loại tưởng tượng	133
5. Các cách sáng tạo hình ảnh mới trong tưởng tượng	135
III - Ngôn ngữ và hoạt động nhận thức	136
1. Khái niệm chung về ngôn ngữ	136
2. Các dạng hoạt động ngôn ngữ	137
3. Vai trò của ngôn ngữ đối với hoạt động nhận thức	138
IV - Đặc điểm hoạt động nhận thức của thiếu niên	140
Câu hỏi ôn tập	142

Chương V - MẶT TÌNH CẢM - Ý CHÍ CỦA NHÂN CÁCH

I - Tình cảm là một mặt quan trọng trong đời sống tâm lí của con người	143
1. Tình cảm là gì	143
2. Các dạng thể hiện của tình cảm và các loại tình cảm	146
3. Vai trò của tình cảm trong đời sống và trong công tác giáo dục	148
4. Những đặc điểm đặc trưng và các quy luật của đời sống tình cảm	150
II - Ý chí là hình thức tâm lí điều chỉnh hành vi tích cực nhất	155
1. Ý chí và hành động ý chí	155
2. Các phẩm chất ý chí của nhân cách	159
3. Hành động ý chí	161
4. Hành động tự động hóa - kĩ xảo và thói quen	164
III - Đặc điểm tình cảm và ý chí của thiếu niên	167
IV - Các phương pháp nghiên cứu tình cảm và ý chí	169
Câu hỏi ôn tập	171

Chương VI – TRÍ NHỚ

I – Khái niệm về trí nhớ và vai trò của nó	172
1. Định nghĩa trí nhớ	172
2. Cơ sở sinh lí của trí nhớ	174
3. Vai trò của trí nhớ	175
II – Các loại trí nhớ	176
1. Trí nhớ giống loài và trí nhớ cá thể	176
2. Trí nhớ vận động, trí nhớ cảm xúc, trí nhớ hình ảnh và trí nhớ từ ngữ – lôgic	177
3. Trí nhớ không và có chủ định	178
4. Trí nhớ ngắn hạn và dài hạn	178
5. Trí nhớ bằng mắt, bằng tai, bằng tay ...	179
III – Các quá trình cơ bản của trí nhớ và quy luật diễn biến của chúng	179
1. Quá trình ghi nhớ	179
2. Quá trình gìn giữ	181
3. Quá trình nhận lại và nhớ lại	182
4. Sự quên	182
IV – Làm thế nào để có một trí nhớ tốt ?	184
1. Làm thế nào để ghi nhớ tốt ?	184
2. Làm thế nào để giữ gìn (ôn tập) tốt ?	185
3. Làm thế nào để hồi tưởng cái đã quên ?	185
V – Đặc điểm trí nhớ của thiếu niên	185
VI – Phương pháp nghiên cứu trí nhớ	186
Câu hỏi ôn tập	187

Chương VII – TÂM LÝ HỌC VỀ HOẠT ĐỘNG DẠY - HỌC VÀ GIÁO DỤC

I – Cơ sở tâm lí học của hoạt động dạy - học	188
1. Hoạt động dạy - học và các yếu tố cơ bản của nó	188
2. Hoạt động dạy và các đặc điểm tâm lí của nó	192
3. Hoạt động học và các đặc điểm tâm lí của nó	198
4. Cơ sở tâm lí học của sự lĩnh hội tri thức, lĩnh hội các phương thức hành động và phương thức tư duy	202

II - Cơ sở tâm lí học của hoạt động giáo dục	208
1. Đạo đức và hành vi đạo đức	208
2. Những yếu tố tâm lí quy định hành vi đạo đức	214
3. Các con đường giáo dục đạo đức cho thiếu niên và những điều cần chú ý	218
Câu hỏi ôn tập	223

Chương VIII - TÂM LÍ HỌC VỀ NGƯỜI THẦY GIÁO

I - Đặc điểm lao động của người thầy giáo	224
II - Nhân cách người thầy giáo và năng lực sư phạm	228
III - Hoạt động học tập và rèn luyện của giáo sinh sư phạm với sự hình thành nhân cách của người thầy giáo	233
IV - Việc tự hoàn thiện nhân cách của người thầy giáo	235
V - Phương pháp nghiên cứu nhân cách và lao động của người thầy giáo	237
Câu hỏi ôn tập	239

TÂM LÍ HỌC
CAO ĐẲNG SƯ PHẠM

Mã số: 7G 010T5
In 2.500 bản khổ 14,5 x 20,5
Tại Xí nghiệp In Hải Hưng
Số in 405. Số XB 54/261CXB
In xong và nộp lưu chiểu
tháng 10 - 1995

Giá 8.800 đ