

Lev Semyonovich Vygotsky

“Mozart of Psychology”

Jiwa di Benak Budaya

diterjemahkan oleh: Oktarizal Drianus

Sebuah Terjemahan
Magnum Opus Lev S. Vygotsky
Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Processes



Program Studi Psikologi Islam

Fakultas Dakwah dan Komunikasi Islam

IAIN Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung



Shiddiq Press

IAIN Syaikh Abdurrahman Sididk Bangka Belitung

Lev Semyonovich Vygotsky

Jiwa di Benak Budaya

**Sebuah Terjemahan atas Magnum Opus Vygotsky
*Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological
Processes***

Diterjemahkan oleh: Oktarizal Drianus

Program Studi Psikologi Islam

Fakultas Dakwah dan Komunikasi Islam
IAIN Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung



Shiddiq Press

IAIN Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung



2021

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014 Tentang Hak Cipta

Lingkup Hak Cipta

Pasal 1

Hak Cipta adalah hak eksklusif pencipta yang timbul secara otomatis berdasarkan prinsip deklaratif setelah suatu ciptaan diwujudkan dalam bentuk nyata tanpa mengurangi pembatasan sesuai dengan ketentuan peraturan perundangundangan.

Ketentuan Pidana

Pasal 113

- (1) Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
- (2) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
- (3) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
- (4) Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Jiwa di Benak Budaya

© Lev Semyonovich Vygotsky

Diterjemahkan oleh: Oktarizal Drianus, M. Psi
dari edisi *Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Processes* terbitan
Harvard University Press Tahun 1978

Cetakan 1, 2021

Penyunting: Diah Meitikasari, M.Si.

Gambar Sampul: <https://www.rbth.com/education/332871-vygotsky-soviet-psychology>

Program Studi Psikologi Islam

Fakultas Dakwah dan Komunikasi Islam

IAIN Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung

Shiddiq Press

Gedung Terpadu IAIN SAS Bangka Belitung

Jl. Raya Petaling Km. 13, Kec. Mendo Barat, Kab. Bangka

Shiddiqpress18@gmail.com

xxxii + 247 hlm.; 14,8 cm x 21 cm

ISBN: xxx – xxx – xxxx – xx – x

***Untuk mengenang
Alexander Romanovich Luria***

Pengantar Editor Bahasa Inggris

Lev Semyonovich Vygotsky menjadi sosok yang dikenal luas dalam Psikologi Amerika sejak publikasi atas monografnya pada tahun 1962, yakni *Thought and Language*. Lima tahun yang lalu (1973), atas desakan seorang murid Vygotsky, Alexander Luria, kami sepakat untuk mengedit kumpulan esai Vygotsky yang mencerminkan karya teoretis umum yang mengkaji hubungan antara Pikiran dan Bahasa sebagai salah satu aspek penting. Luria mengerjakan terjemahan kasar untuk kami atas dua tulisan Vygotsky. Tulisan pertama, "*Tool and Symbol in Children's Development*" (1930) yang tidak pernah diterbitkan. Tulisan kedua, merupakan penerjemahan atas monograf yang berjudul "*The History of the Development of the Higher Psychological Functions*, yang muncul pada volume kedua tulisan Vygotsky yang diterbitkan di Moskow pada tahun 1960. Kajian sambil lalu atas esai ini secara cepat meyakinkan kami bahwa lingkup karya Vygotsky jauh melampaui *Thought and Language*. Terlebih lagi, kami mulai percaya bahwa citra Vygotsky sebagai "semacam neo-behavioris awal" bidang perkembangan kognitif–kesan yang dipegang oleh banyak rekan kami—sangat sudah terbantah lewat dua karya ini.

Kami menyusun empat bab pertama dalam buku ini dari tulisan "*Tool and Symbol*". Bab 5 merangkum poin teoretis dan metodologis pokok yang ditulis dalam "*Tool and Symbol*" dan menerapkannya pada problem klasik pada bidang psikologi kognitif. Bab 6 dan 8 (*Learning and Development*, dan tulisan sebelumnya) diambil dari koleksi esai anumerta yang berjudul *Mental Development of Children and the Process of Learning* (1935), bab 7 mengenai permainan, berdasarkan kuliah yang

diberikan di Leningrad Pedagogical Institute tahun 1933 dan diterbitkan dalam *Voprosi Psikhologii* (masalah-masalah psikologi) pada tahun 1966. Rujukan lengkap diberikan dalam daftar karya Vygotsky yang mengikuti sekujur teks dalam volume ini.

Pada beberapa tempat kami menyisipkan materi dari sumber tambahan dengan maksud agar lebih utuh dalam menjelaskan makna teks dalam buku ini. Pada banyak hal, importasi ini bersumber dari bagian-bagian dalam *The History of Development of Higher Psychological Functions* selain yang disertakan di sini; sisanya diambil dari esai lainnya yang muncul baik dalam karya-karyanya tahun 1956 maupun dalam volume karya lengkapnya tahun 1960. Pada bagian-bagian tertentu juga dalam buku ini, bagian-bagian itu diambil dari karya murid atau rekan Vygotsky yang menyajikan contoh konkret prosedur maupun hasil eksperimen dimana teks aslinya hanya menjelaskan dengan singkat sekali. Rujukan untuk sumber ini kami disajikan dalam catatan kaki.

Dalam menyajikan esai yang terpisah-pisah lantas menjadi satu buku utuh, murni ikhtiar dari kami. Pembaca akan menjumpai bahwa buku ini bukanlah terjemahan harfiah atas karya Vygotsky, melainkan terjemahan terhadap karya Vygotsky yang diedit, dimana kami menghilangkan materi yang tampak berlebihan dan menambahkan materi yang mungkin membuat uraiannya menjadi lebih jelas. Seperti yang dicatat oleh editor-editor lainnya, gaya Vygotsky amatlah sulit. Dia menulis sangat banyak, tapi kebanyakan manuskripnya tidak pernah diedit secara memadai. Selain itu, selama masa sakitnya, dia mendikte tulisannya— yang kerap menghasilkan pengulangan dan prosa

yang padat dan eliptik. Kesenjangan dalam manuskrip asli membuatnya kurang dapat diakses saat ini dibandingkan saat teks itu ditulis. Karena rujukan yang tepat jarang diberikan. Kami melakukan “tebakan terbaik” mengenai sumber yang tepat yang dirujuk oleh Vygotsky. Proses pelacakan dan pembacaan sumber-sumber itu sendiri sudah membuktikan usaha yang berharga; banyak orang sezamannya yang sangat memesona dalam beberapa hal penting. Kami sadar bahwa bila kami merusak keasliannya, maka kami telah mendistori sejarah; namun, kami berharap dengan membuka ke publik prosedur yang kami lakukan dan dengan berpegang teguh pada *logic* dan ide dari karya ini, kami tidak menyimpangkan maksud Vygotsky.

Kami berhutang khusus kepada mendiang Alexander R. Luria karena sudah menyumbangkan sebagian besar terjemahan awal yang termasuk dalam bab 1-5. Luria tanpa lelah melacak sumber-sumber dan memperluas setiap detail-detail eksperimen, dan juga karena ia telah sudi membaca manuskrip kami. Bab 6 dan 7 diterjemahkan oleh Martin Lopez-Morillas. Bab 5 dan bagian-bagian dari Bab 1-5 diterjemahkan oleh Michael Cole. Kami ingin mengucapkan terima kasih James Wertsch atas bantuannya dalam menerjemahkan dan menginterpretasi bagian-bagian yang sangat sulit.

Pengeditan tulisan-tulisan ini telah kami kerjakan selama beberapa tahun. Bekerja pada lokasi yang terpisah, dididik dalam tradisi intelektual yang berbeda pula, masing-masing dari tim editor menemukan aspek-aspek tertentu yang menarik minat kami. Karena tidak hanya satu, melainkan banyak sekali isu yang harus diterangi dengan pemikiran-pemikiran lebih lanjut, maka kami pun telah menulis dua esai yang merefleksikan beragam

aspek tersebut berpijak dari apa yang disebut dengan
"membaca Vygotsky". ***

Vera John-Steiner
Ellen Souberman
University of New Mexico

Michael Cole
Sylvia Scribner
The Rockefeller University

Daftar Isi

Pengantar

Michael Cole dan Sylvia Scribner

Catatan Biografis tentang L. S. Vygotsky

Alexander R. Luria

Teori Dasar dan Data

1. Alat dan Simbol dalam Perkembangan Anak
2. Perkembangan Persepsi dan Atensi
3. Memori dan Berpikir
4. Internalisasi Fungsi-Fungsi Psikologis yang Lebih Tinggi (*Higher Psychological Functions*)
5. Problem Metodologis

Implikasi-Implikasi Edukasional

6. Interaksi antara Belajar dan Perkembangan
7. Peran Bermain (*play*) dalam Perkembangan
8. Pra-Sejarah Bahasa Tulisan

Penutup

Vera John-Steiner dan Ellen Souberman

Karya-Karya Vygotsky

Indeks

The spider carries out operations reminiscent of a weaver and the boxes which bees build in the sky could disgrace the work of many architects. But even the worst architect differs from the most able bee from the very outset in that before he builds a box out of boards he has already constructed it in his head. At the end of the work process he obtains a result which already existed in his mind before he began to build. The architect not only changes the form given to him by nature, within the constraints imposed by nature, he also carries out a purpose of his own which defines the means and the character of the activity to which he must subordinate his will.

Karl Marx, *Capital*

It is precisely *the alteration of nature by men*, not nature as such, which is the most essential and immediate basis of human thought.

Frederich Engels, *Dialectics of Nature*

Pengantar

Michael Cole dan Sylvia Scribner

Terdidik sebagai seorang pengacara dan filolog, Lev Semyonovich Vygotsky, sudah memulai kontribusinya dengan menulis kritik sastra (*literary criticism*). Hal ini sudah dimulai jauh-jauh hari sejak ia memulai karirnya sebagai seorang psikolog, setelah Revolusi Rusia tahun 1917. Ia adalah seorang pembelajar pada masa kejayaannya Wilhelm Wundt, pendiri Psikologi Eksperimental, dan William James, pragmatis Amerika. Tokoh sezamannya termasuk Ivan Pavlov, Vladimir Bakhterev, dan John B. Watson— orang-orang yang mempopulerkan teori behaviorisme stimulus-respon—, serta Wertheimer, Köhler, Koffka, dan Lewin—para peletak batu pertama gerakan Psikologi Gestalt. Para pembaca mungkin berharap, lantas, bahwa karya Vygotsky akan terbukti dibedah sebagai minat historis—mungkin seperti bagaimana sekilas nenek moyang psikologi modern memengaruhi Psikologi Soviet di masa pasca-revolusi Rusia. Esai dalam buku ini tentunya menarik dari sudut pandang sejarah intelektual, tapi tentu saja bukan peninggalan sejarah. Sebaliknya, kami menganggap serta menawarkannya sebagai suatu kontribusi terhadap dilema dan perdebatan dalam psikologi kontemporer.

Untuk memahami bagaimana gagasan dalam buku ini dapat mempertahankan relevansinya terhadap sandungan ujian rentang waktu dan budaya yang memisahkan kita dari Vygotsky, kami telah berulang kali merefleksikannya pada kondisi Psikologi Eropa yang memberikan *setting* awal bagi teori Vygotsky. Kami

juga merasa perlu untuk melihat kondisi psikologi dan masyarakat pada pasca-revolusi Rusia, karena kondisi pada masa itu merupakan “ladang” masalah utama yang dihadapi Vygotsky sekaligus sebagai “rahim” inspirasi karena ia dan rekan-rekannya berusaha mengembangkan teori Marxis –lebih tepatnya metode Marxis– dan menerapkannya pada studi tentang fungsi intelektual manusia (Psikologi Marxis).

ABAD KE-19 AWAL

Sampai akhir paruh abad ke-19, studi mengenai manusia–lebih tepatnya *human nature* (antropologi metafisik-*penerj*)–merupakan wilayah filsafat. Keturunan dari garis nasab intelektualnya John Locke di Inggris telah mengembangkan penjelasan empirisnya mengenai kesadaran¹, yang menekankan sejarah gagasan bahwa pengetahuan diperoleh dari sensasi (internalisasi indrawi) terhadap apa-apa yang tersedia di lingkungan eksternal. Masalah utama analisis psikologis empiris Inggris ini adalah menggambarkan hukum-hukum asosiasi (*laws of association*), dimana penggabungan sensasi sederhana untuk menghasilkan gagasan yang kompleks. Di benua ini, pengikut Immanuel Kant berpendapat bahwa gagasan tentang ruang dan waktu dan konsep kuantitas, kualitas, dan hubungan berasal dari pikiran manusia dan tidak dapat didekomposisi menjadi elemen-elemen yang lebih sederhana. Kedua sisi pemikiran ini tidak beranjak dari singgasana hegemonik pengetahuannya. Kedua tradisi filosofis ini beroperasi di bawah asumsi, yang berasal dari karya Rene Descartes, bahwa studi ilmiah tentang

¹ Dalam sejarah perkembangan psikologi, istilah *mind* memiliki pluralitas makna, ia mencakup keluasan medan makna yang dapat diartikan sebagai pikiran, roh, spirit, jiwa, psikis, mental. Terma *mind* kerap merupakan terjemahan dari konsep Aristoteles mengenai *Anima—penerj*.

manusia (sains manusia) hanya bisa diterapkan pada aspek tubuh fisik, sementara di sisi lainnya filsafat ditugaskan mempelajari aspek jiwanya.

Sementara konflik antara dua pendekatan filosofis ini memudar pada hari-hari ini, pada tahun 1860 situasi-situasi perdebatan berubah dengan adanya publikasi tiga buku yang hampir bersamaan terbit. Paling terkenal adalah *Origin of Species* karya Charles Darwin, yang berpendapat bahwa ada kontinuitas esensial antara manusia dan hewan lainnya. Salah satu konsekuensi langsung dari pernyataan ini adalah usaha banyak ilmuwan membangun diskontinuitas yang memisahkan manusia dewasa dari kerabatnya yang lebih rendah itu (baik secara ontogenetik maupun filogenetik). Buku kedua yaitu *Die Psychophysik* karya Gustav Fechner, yang menyajikan secara terperinci, sebuah deskripsi yang *shopisticated* secara matematis, membahas hubungan antara perubahan peristiwa-peristiwa fisik tertentu dan respon psikis yang terverbalikan. Fechner mengkalim sesuatu yang tidak kurang objektifnya secara matematis, yakni pemaparan kuantitatif mengenai isi pikiran manusia. Buku ketiga, buku tipis yang berjudul *Reflexes of the Brain*, yang ditulis oleh fisikawan Moskow, I. M. Sechenov. Sechenov, melakukan studi bersama beberapa psikolog Eropa, yang memiliki kepakaran perihal refleks-refleks motor-sensoris sederhana dengan menggunakan teknik yang mengisolasi perbaikan-perbaikan otot-syaraf dari organisme hidup. Sechenov yakin bahwa proses yang ia amati pada jaringan katak yang terisolasi sama pada prinsipnya seperti yang terjadi pada sistem saraf pusat organisme utuh, termasuk manusia. Jika respons otot kaki dapat diperhitungkan melalui proses

pelarangan (*inhibition*) dan perangsangan (*excitation*), mungkinkah hukum yang sama berlaku pada cara kerja korteks serebral otak manusia? Meskipun ia lemah dalam menyajikan bukti langsung terhadap spekulasi ini, gagasan Sechenov meletakkan dasar fisiologis mengenai bagaimana menghubungkan studi ilmiah pada hewan dengan studi filosofis pada manusia. Sensor kekuasaan Tsar tampaknya memahami sisi revolusioner dan implikasi materialis dari ini tesis Sechenov; yang kemudian sebisa mungkin rezim ini melarang publikasi buku itu. Ketika buku itu terbit, teks tersebut lahir untuk didedikasinya kepada Charles Darwin.

Buku-buku karya Darwin, Fechner, dan Sechenov ini dapat ditilik sebagai unsur penting pemikiran psikologi pada akhir abad ke-19. Darwin mempertalikan hewan dan manusia dalam satu sistem konseptual yang diatur oleh hukum alam; Fechner memberikan contoh tentang apa hukum yang menggambarkan hubungan antara kejadian fisik dan fungsi mental manusia yang mungkin teramati; Sechenov, yang mengekstrapolasi kejang otot pada katak, mengusulkan sebuah teori fisiologi bagaimana proses mental semacam itu bekerja pada individu yang berfungsi normal. Tak satu pun dari penulis ini menganggap mereka (atau dianggap oleh orang sezamannya) sebagai psikolog. Namun, pertanyaan-pertanyaan sentral yang menjadi dasar sains psikologi yang masih muda pada saat itu, menjadi perhatian pada paruh kedua abad ini: Apa hubungan antara perilaku hewan dan manusia? Peristiwa lingkungan dan mental? Proses fisiologis dan psikologis? Berbagai aliran psikologi ada yang menyerang satu atau beberapa pertanyaan lainnya,

sementara ilmuwan yang lainnya memberikan jawaban setengah-setengah dalam perspektif teoretis yang terbatas.

Mahzab pertama semacam ini didirikan oleh Wilhelm Wundt pada tahun 1880. Wundt menguraikan isi kesadaran manusia dan hubungannya dengan stimulasi eksternal. Metodanya diterapkan dalam menganalisis berbagai kondisi kesadaran (*states of consciousness*) kemudian mem-*breakdown* menjadi elemen-elemen kecil penyusunnya, yang ia definisikan sebagai sensasi sederhana/ sensasi tingkat rendah (*simple sensation*). Berdasarkan suatu asumsi apriori, ia mengesampingkan sensasi sebagai "perasaan-perasaan sadar" (*feelings of awareness*) atau "persepsi hubungan-hubungan" (*perception of relations*) sebagai unsur kesadaran, dengan mempertimbangkan fenomena ini sebagai bukan apa-apa dibandingkan hasil dari metode observasi atau introspeksi yang salah. Memang, Wundt mengemukakan pandangan eksplisit bahwa fungsi mental yang kompleks, –atau seperti yang kemudian diketahui, "proses-proses psikologis yang lebih tinggi" (*the higher psychological processes*) (misalnya, peristiwa mengingat dengan sengaja/sadar dan penalaran deduktif)– *in principle* tidak dapat dipelajari oleh psikolog-psikolog eksperimental. Proses-proses itu hanya bisa diselidiki, dengan studi historis mengenai produk-produk budaya seperti cerita rakyat, adat istiadat, dan bahasa.

Pada awal Perang Dunia I, studi introspektif² mengenai proses sadar manusia diserang dari dua arah. Di Amerika Serikat

² Dalam psikologi, studi introspektif merupakan pengamatan empiris terhadap pikiran dan perasaan sadar seseorang, lihat Schultz, D. P.; Schultz, S. E. (2012). *A history of modern psychology* (10th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning. pp. 67–77, 88–100.

dan para psikolog Rusia tidak puas dengan kontroversi seputar deskripsi introspektif yang benar pada pembahasan mengenai sensasi, dan dengan sterilitas penelitian, posisi ini terbentuk, dengan meninggalkan studi mengenai kesadaran (*study of consciousness*) dan beralih ke studi tentang perilaku (*study of behavior*).

Memanfaatkan anjuran potensial dari studi Pavlov mengenai refleks terkondisi (*conditioned reflexes*) (yang dibangun di atas argumen Sechenov) dan penegasan Darwin tentang kontinuitas manusia dan binatang, para peneliti introspektif ini membuka kesempatan yang banyak untuk meneliti secara saintifik terhadap perilaku hewan dan manusia. Pada satu hal penting, bagaimanapun juga mereka sepakat dengan sikap antagonis introspektif: strategi dasarnya adalah mengidentifikasi elemen-elemen sederhana (*building blocks*) dari aktivitas manusia (menggantikan keterikatan konsep stimulus-respons pada proses sensasi) dan kemudian menemukan prinsip yang mengatur bagaimana elemen-elemen ini tergabung satu sama lain dan bekerja pada tingkatan fenomena yang lebih kompleks. Strategi ini menuntun pemusatan perhatian pada proses yang terjadi pada hewan dan manusia, dan sekali lagi, mengabaikan proses-proses psikologis yang lebih tinggi—seperti pikiran, bahasa, dan perilaku sadar. Serangan kedua terhadap Serangan kedua terhadap deskripsi isi kesadaran ini berasal dari sekelompok psikolog yang keberatan dengan satu poin yang menjadi dasar pemikiran Wundt dan para behavioris, yaitu: kelayakan analisis proses psikologis

Proses introspeksi bergantung secara eksklusif pada pengamatan keadaan mental seseorang. Wundt dan Titchener diantara tokoh yang termasuk ke dalam psikolog yang setia dengan metodologi ini.

dengan jalan memecahnya ke dalam elemen-elemen dasar. Gerakan pemikiran ini—yang nantinya dikenal sebagai psikologi Gestalt—menunjukkan bahwa banyak fenomena intelektual (studi Kohler dengan kera antropoid merupakan contohnya) dan fenomena perseptual (studi Wertheimer mengenai pergerakan lampu yang berkedip-kedip misalnya) tidak dapat dianggap sebagai elemen-elemen dasar kesadaran seperti yang dipostulasikan oleh Wundt maupun teori perilaku respons stimulus sederhana (behavioristik). Para psikolog Gestalt menolak, *in principle*, kemungkinan untuk mengurai proses-proses kompleks ke dalam elemen-elemen yang sederhana, seperti yang dilakukan oleh para peneliti studi introspektif.

Begitulah singkatnya, situasi psikologi Eropa pada konteks dimana Vygotsky pertama kali muncul. Situasinya tidaklah terlalu berbeda di Rusia.

PSIKOLOGI PASCA-REVOLUSI DI RUSIA

Pada awal dasawarsa psikologi abad kedua puluh di Rusia, seperti halnya di Eropa, terbelah menjadi mahzab-mahzab psikologi yang saling bersaing, yang masing-masing menawarkan penjelasan parsial mengenai suatu fenomena dengan jangkauan yang terbatas. Tahun 1923, pada kongres pertama seluruh psikoneurologis Rusia, K. N. Kornilov menginisiasi untuk pertama kalinya perubahan paradigma organisasional dan intelektual di bidang psikologi setelah revolusi. Kala itu, Institut Psikologi bergengsi di Moskow dipimpin oleh G. I. Chelpanov, penganut psikologi introspektif Wundt dan penentang behaviorisme. (Ia telah menerbitkan edisi keenam bukunya, *The Mind of Man*, sebuah kritik terhadap teori

para materialis mengenai kesadaran di 1917, tepat sebelum revolusi.) Chelpanov membatasi peran Marxisme dalam bidang psikologi, dengan menyatakan bahwa kebijakannya tersebut dapat membantu menjelaskan organisasi sosial mengenai kesadaran namun bukan sifat kesadaran individu. Menanggapi Chelpanov, dalam sebuah ceramah berjudul "Psikologi Kontemporer dan Marxisme", Kornilov mengkritik Chelpanov perihal dasar idealistik dari teori psikologi maupun terhadap pembatasan peran Marxisme dalam bidang psikologi. Kornilov –yang menyebut pendekatannya sebagai reaktologi– berusaha memasukkan semua cabang psikologi dalam kerangka Marxis yang menggunakan reaksi behavioral sebagai basis data utama.

Pada tahun 1923, kritik Kornilov terhadap Chelpanov menemukan momentumnya. Chelpanov dicopot dari jabatan direktur di Institut Psikologi dan digantikan oleh Kornilov, yang dengan segera mengumpulkan sekelompok ilmuwan muda yang berdedikasi untuk merumuskan dan mempromosikan teori Marxis di bidang psikologi. Satu tahun kemudian, Vygotsky membuat sesuatu yang menggemparkan pada pertemuan psikoneurologis kali kedua, saat itu ia menyampaikan sebuah ceramah yang berjudul "Kesadaran sebagai Obyek Psikologi Perilaku." Apapun yang seseorang ambil dari pendekatan reaktologis Kornilov, sudah cukup jelas bahwa Kornilov tidak mengistimewakan peran kesadaran dalam aktivitas manusia, maupun memberikan tempat bagi konsep kesadaran dalam sains psikologi.³

³ K. N. Kornilov, "Psychology and Marxism," dalam K. N. Kornilov, ed., *Psychology and Marxism* (Leningrad: State Publishing House, 1925), pp. 9- 24. L. S. Vygotsky, "Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior," dalam Kornilov, ed., *Psychology and Marxism*, pp. 175-198. Lihat juga K. N. Kornilov, "Psychology in the Light of Dialectical Materialism," in C. Murchison, ed.,

Vygotsky berselisih pendapat dengan otoritas yang baru didirikan itu. bagaimanapun juga, ia tidak mempromosikan kembalinya posisi intelektual seperti yang diadvokasi oleh Chelpanov. Dalam pidato awalnya dan serangkaian terbitan berikutnya, ia menjelaskan bahwa dalam pandangannya, tak satu pun mazhab psikologi yang ada saat itu mampu memberikan dasar yang kuat dalam membangun suatu teori yang padu perihal proses-proses psikologis manusia. Meminjam sebuah ungkapan dari orang-orang sezamannya di Jerman, ia kerap menyebutnya sebagai "*crisis in psychology*" dan memposisikan dirinya untuk melakukan sintesis terhadap pandangan-pandangan yang bertentangan sehingga melahirkan dasar teoretis yang segar.

Menurut tokoh-tokoh Gestalt yang sezaman dengan Vygotsky, krisis tersebut lahir karena teori-teori yang sudah mapan (terutama behaviorisme Wundt dan Watsonian)–dalam pandangan mereka–tidak dapat menjelaskan perilaku perseptual dan pemecahan masalah yang kompleks. Bagi Vygotsky, krisis justru lebih dari itu. Ia menyebutkan bahwa ketidakpuasan para psikolog Gestalt terletak pada analisis psikologis para behavioris yang diawali dengan mereduksi segala fenomena menjadi sejumlah "atom-atom" psikologis. Akan tetapi, ia merasa bahwa para psikolog Gestalt tersebut juga gagal bergerak lebih jauh guna melampaui pemaparan fenomena kompleks melalui penjelasan *Gestalt*-nya. Bahkan jika seseorang dapat menerima kritik Gestalt terhadap pendekatan sebelumnya, krisis akan tetap ada karena psikologi akan tetap

terbagi menjadi dua kubu yang tidak dapat didamaikan: cabang "*natural science*" yang dapat menjelaskan proses sensorik dan refleks dasar, dan "*mental science*" yang bisa menggambarkan sifat-sifat yang muncul dari proses psikologis yang lebih tinggi. Apa yang sebenarnya dicari oleh Vygotsky adalah suatu pendekatan komprehensif yang memungkinkan deskripsi dan penjelasan atas fungsi psikologis yang lebih tinggi yang dapat diterima oleh *natural science*. Bagi Vygotsky, penalarannya sangat banyak, misalnya termasuk identifikasi mekanisme otak yang mendasari fungsi tertentu; penjelasan rinci tentang sejarah perkembangannya dalam rangka membangun relasi antara bentuk sederhana dan kompleks dari apa yang tampak dalam perilaku yang sama; dan yang terpenting, termasuk spesifikasi konteks masyarakat dimana perilaku tersebut berkembang. Tujuan Vygotsky sangatlah ambisius, mungkin tidak masuk akal. Tujuannya tersebut tidak tercapai pada saat itu (sebagaimana yang ia sadari dengan baik). Akan tetapi, ia telah berhasil menyajikan kepada kita sebuah analisis psikologi modern yang tajam dan cerdas.

Alasan utama relevansi selanjutnya dari karya Vygotsky adalah bahwa pada tahun 1924 dan dekade berikutnya ia mengkritik tajam gagasan yang mengatakan bahwa pemahaman tentang fungsi psikologis yang lebih tinggi pada manusia dapat ditemukan dengan multiplikasi dan komplikasi dari prinsip-prinsip yang diderivasi dari psikologi hewan, khususnya prinsip-prinsip yang menampilkan kombinasi mekanis hukum stimulus-respons. Pada saat yang sama, ia juga melontarkan kritik yang sangat mengena terhadap teori yang mengklaim bahwa sifat fungsi intelektual orang dewasa hanya berasal dari pematangan

(*maturation*) saja, atau yang mengatakan bahwa apa pun yang dilakukan sebelumnya pada masa anak-anak, kemudian hanya cukup menunggu waktu saja fungsi-fungsi psikologis yang lebih tinggi tersebut akan terbentuk dan muncul dengan sendirinya.

Dalam penekanannya terhadap sumber daya sosial bahasa dan berpikir, Vygotsky merujuk kepada para sosiolog Perancis yang berpengaruh, namun untuk diketahui, Vygotsky merupakan psikolog modern pertama yang menganjurkan suatu mekanisme dimana budaya menjadi bagian dari setiap kondisi seorang manusia. Dengan menyajikan argumen bahwa fungsi-fungsi psikologis merupakan produk dari aktivitas otak, ia menjadi seorang pembela pertama yang menggabungkan psikologi kognitif eksperimental dengan neurologi dan fisiologi. Akhirnya, dengan mengklaim bahwa teorinya mesti dipahami dalam perspektif Marxis mengenai sejarah masyarakat, ia sudah meletakkan batu pertama bagi sains mengenai tindakan yang terpadu.

KERANGKA TEORETIS MARXIS

Berseberangan dengan stereotipe sarjana Soviet yang terburu-buru untuk menyajikan teorinya agar sesuai dengan penafsiran Marxis di Politburo⁴ seperti kebanyakan orang, Vygotsky dengan jernih melihat pemikiran Marxis sebagai sumber daya ilmiah yang berharga sudah sejak awal karirnya. "Penerapan yang relevan terhadap materialisme dialektis dan historis secara psikologis" menjadikan seseorang bertindak tepat dalam meringkas teori sosiokultural Vygotsky mengenai proses-proses mental yang lebih tinggi.

⁴ Semacam Dewan Pembuat Kebijakan Utama di Partai Komunis.

Vygotsky melihat metode dan prinsip-prinsip dalam materialisme dialektis menawarkan sebuah solusi untuk membuka kebuntuan paradoks ilmiah yang dihadapi oleh pakar sezamannya. Ide sentral dari metode ini adalah bahwa seluruh fenomena dipelajari sebagai proses yang selalu bergerak dan berubah. Dari sudut psikologi, tugas para ilmuwan adalah merekonstruksi sejarah asal-usul dan rentang perjalanan perkembangan perilaku dan kesadaran. Tidak hanya setiap fenomena memiliki sejarah, namun juga sejarah ini dikarakterisasi oleh perubahan, baik kualitatif (perubahan dalam bentuk dan struktur serta karakteristik dasar) maupun kuantitatif. Vygotsky menerapkan penalaran ini untuk menjelaskan transformasi dari proses-proses dasar psikologis ke proses-proses psikologis yang lebih tinggi atau kompleks. Pertikaian antara studi *natural sciences* mengenai proses-proses dasar dan refleksi spekulatif mengenai wujud-wujud kultural perilaku bisa saja dijumpai dengan melacak perubahan-perubahan kualitatif perilaku yang terjadi sepanjang perkembangan. Jadi, ketika Vygotsky menyebut pendekatannya sebagai "perkembangan", hal ini jangan dirancukan dengan teori perkembangan anak. Metode perkembangan ini, dari kacamata Vygotsky, merupakan metode sentral ilmu psikologi.

Teori Marx tentang masyarakat (dikenal sebagai materialisme historis) juga memainkan peran fundamental dalam pemikiran Vygotsky. Menurut Marx, perubahan historis dalam masyarakat dan kehidupan material menghasilkan perubahan terhadap kondisi manusia (*human nature*) (kesadaran dan perilaku). Meskipun preposisi umum ini sudah digaungkan oleh pemikir lainnya, Vygotsky adalah orang

pertama yang mencoba mengaitkannya ke dalam pertanyaan-pertanyaan psikologis yang konkrit. Seturut usaha ini, ia mengelaborasi secara kreatif konsep Engels mengenai kerja manusia dan penggunaan alat sebagai sarana bagi manusia untuk mengubah keadaannya, dan juga transformasi bagi dirinya sendiri. Pada Bab 1 hingga 4 pada buku ini, Vygotsky menggunakan konsep alat (*tool*) ini dalam *fashion* yang dapat ditemukan langsung antesedennya melalui Engels: "spesialisasi dari tangan—yang berarti *alat*, dan alat ini berarti aktivitas tertentu, mengubah reaksi manusia terhadap alam".⁵ "Hewan melulu *menggunakan* kondisi eksternal, dan melakukan perubahan sederhana sesuai dengan apa yang diperlukan saat itu; manusia, dengan perubahannya, melakukannya terus-menerus, *menguasainya*. Inilah akhirnya, perbedaan esensial antara manusia dan hewan lainnya" (hlm. 291). Vygotsky dengan brilian memperluas konsep mediasi dalam interaksi manusia-lingkungan kepada penggunaan tanda-tanda (*signs*) maupun alat-alat (*tools*). Seperti sistem alat-alat, sistem tanda (bahasa, tulisan, sistem angka) juga diciptakan oleh masyarakat melalui perjalanan sejarah manusia dan berubah seturut bentuk masyarakat dan tingkat perkembangannya. Vygotsky percaya bahwa internalisasi sistem tanda yang diproduksi secara kultural ini membawa transformasi behavioral dan menjembatani antara bentuk awal dan bentuk akhir perkembangan individual. Jadi, bagi Vygotsky, dalam tradisi Marx dan Engels, mekanisme perubahan developmental individu berurat akar pada masyarakat dan budaya.

⁵ Friedrich Engels, *Dialectics of Nature* (New York: International Publishers, 1940), p. 40.

Pada bab selanjutnya (khususnya Bab 5), Vygotsky menggeneralisir konsepsinya mengenai sumber asal fungsi-fungsi psikologis yang lebih tinggi (*higher psychological functions*) dengan jalan mengungkapkan hubungan yang erat antara dasar-dasar dari kondisi yang dimediasi (*mediated nature*) dan dialektika, konsepsi materialis mengenai perubahan historis.

Kutipan-kutipan klasik Marxis kadang-kadang dilakukan secara berlebihan oleh para psikolog Soviet tertentu yang lebih terlihat sebagai sarana mereka untuk membangun Psikologi Marxis dengan jalan memanfaatkan *chaos* yang terjadi pada mazhab-mazhab pemikiran yang saling bersaing. Akan tetapi, dalam catatan yang tidak diterbitkan, Vygotsky menanggalkan "metode kutipan" tersebut dengan niat ingin menghubungkan Marxisme dengan psikologi dan jalan tersebut ditempuh agar prinsip metodologis dasarnya dapat berkontribusi dalam pembentukan teori dalam psikologi:

"Saya tidak berniat menemukan sebuah kerangka pemikiran dengan cara menambalnya dengan banyak-banyak kutipan. Tapi, saya ingin mencari bagaimana sains harus dibangun dan mendekati suatu kajian tentang pikiran dengan jalan mempelajari keseluruhan *metode* Marx. ... untuk menciptakan metode-teori yang ditempuh dengan sikap ilmiah yang diterima secara umum, maka perlu menemukan esensi dari area fenomena yang ada, hukum-hukum yang mengubahnya, karakteristik kualitatif dan kuantitatifnya, penyebab-penyebabnya. Perlu juga merumuskan kategori dan konsep yang secara khusus relevan—dengan kata lain, untuk menciptakan *Capital*-nya saya sendiri."

“Keseluruhan *Capital* ditulis berdasarkan metode berikut: Marx menganalisis satu "sel" kehidupan kapitalis - misalnya, kondisi dasar nilai. Di dalam sel ini Marx menemukan struktur keseluruhan sistem dan segala institusi-institusi ekonomisnya. Marx mengatakan kepada orang awam bahwa analisis ini mungkin tampak seperti benang kusut dari seluk-beluk yang kecil. Memang, bisa jadi seluk-beluk yang kecil, tapi sebenarnya itu merupakan hal yang esensial bagi "mikro-anatomi." Siapa saja yang mampu menemukan apa yang menjadi sel "psikologis"nya, sel itu merupakan mekanisme yang memroduksi respon tunggal—yang dengannya, menuntun kita menemukan sebuah kunci dalam psikologi secara keseluruhan”. [dari buku catatan yang tidak diterbitkan].

Pembacaan yang seksama terhadap manuskrip ini memberikan bukti atas ketulusan Vygotsky maupun keberhasilannya dalam membangun kerangka yang ia kembangkan.

SETTING INTELEKTUAL DAN SOSIAL

Pendekatan perkembangan dan historis pada studi mengenai kondisi dasar manusia bukanlah hal unik bagi Vygotsky di Uni Soviet pada tahun 1920an. Di bidang psikologi, seorang rekannya yang lebih senior, P. P. Blonsky, sudah mengadopsi posisi intelektual yang berpendapat bahwa pemahaman tentang fungsi-fungsi mental yang kompleks

memerlukan analisis perkembangan.⁶ Dari Blonsky, Vygotsky mengadopsi gagasan bahwa "perilaku dapat dipahami hanya sebagai riwayat perilaku (*only as a history of behavior*)". Blonsky juga merupakan pendukung awal pandangan yang berpendapat bahwa aktivitas teknologis masyarakat merupakan kunci untuk memahami *make up* psikologis mereka, pandangan ini dibedah oleh Vygotsky dengan sangat rinci.

Vygotsky dan banyak teoretikus Soviet lainnya juga sangat dipengaruhi oleh karya sosiolog dan antropolog Eropa barat, seperti Thurnwald dan Levy-Bruhl,⁷ yang tertarik mengenai sejarah proses mental yang direkonstruksi dari bukti antropologis aktivitas intelektual dari orang primitif. Referensi yang jarang ada dalam buku ini adalah cerminan pucat dari sejauh mana minat Vygotsky dalam pengembangan proses mental dipahami secara historis. Aspek karyanya ini mendapat perhatian khusus dalam sebuah terbitan berjudul *Studies in the History of Behavior* yang diterbitkan bersama dengan Alexander R. Luria pada tahun 1930. Hal ini menjadi dorongan atas dua ekspedisi yang dilakukan oleh Luria ke Asia Tengah pada tahun 1931 dan 1932, yang hasilnya telah diterbitkan lama setelah kematian Vygotsky.⁸

Penekanan historis ini juga populer dalam linguistik Soviet, yang menaruh minat seputar masalah asal-usul bahasa dan pengaruhnya terhadap perkembangan pemikiran. Perdebatan para linguis juga membahas konsep yang mirip dengan

⁶ P. P. Blonsky, *Studies in Scientific Psychology* (Moscow: State Publishing House, 1911).

⁷ R. Thurnwald, "Psychologic des primitiven Menschen," in *Handbuch der vergleichenden Psychologie* (Munich, 1922). L. Levy-Bruhl, *Primitive Mentality* (New York: Macmillan, 1923).

⁸ A. R. Luria, *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (Cambridge: Harvard University Press, 1976).

Vygotsky dan juga mirip dengan karya Sapir dan Whorf, yang kemudian berpengaruh di Amerika Serikat.

Sementara pengenalan terhadap isu-isu akademis tahun 1930-an sangat membantu untuk memahami pendekatan yang dipakai Vygotsky terhadap kognisi manusia, pertimbangan kondisi sosio-politik selama masa ini di Uni Soviet juga penting. Vygotsky tumbuh dalam konteks masyarakat yang memberi nilai lebih pada sains serta menaruh harapan tinggi akan kehandalan sains untuk memecahkan masalah ekonomi dan sosial yang mendesak di masyarakat Soviet. Teori psikologi tidak dapat dilepaskan dari tuntutan praktis yang menjadi perhatian pemerintah, dan spektrum karya Vygotsky yang luas sudah dengan jelas menunjukkan keprihatinannya dengan melahirkan arus psikologi yang memiliki relevansi bagi pendidikan dan praktik medis. Bagi Vygotsky, kebutuhan untuk membawa pekerjaan teoretis dalam konteks terapan tidak menimbulkan kontradiksi apapun. Ia memulai karirnya sebagai guru sastra, dan banyak artikel awalnya telah membahas masalah praktik pendidikan, terutama pendidikan orang cacat mental dan fisik. Ia pernah menjadi pendiri Institut Defectologi di Moskow, yang dinisbatkan sepanjang karirnya. Pada masalah medis seperti buta bawaan lahir, aphasia, dan berbagai retardasi mental, Vygotsky melihat peluang baik untuk memahami proses mental semua orang maupun untuk menetapkan program pengobatan dan remediasi. Dengan demikian, sejalan dengan pandangan teoretis umumnya bahwa karyanya harus dibawa dalam konteks masyarakat yang sedang memberantas buta huruf dan pendirian program pendidikan guna memaksimalkan potensi anak-anak secara individu.

Partisipasi Vygotsky dalam perdebatan seputar perumusan psikologi Marxis melibatkannya dalam perselisihan sengit di akhir 1920an dan awal 1930an. Dalam diskusi ini ideologi, psikologi, dan kebijakan saling terkait kelindan dengan pelik, disebabkan kelompok intelektual yang berbeda saling bersaing untuk mendapatkan hak untuk mewakili psikologi. Dengan penggulingan Kornilov dari Institute of Psychology pada tahun 1930, Vygotsky dan murid-muridnya mempunyai pengaruh kekuasaan untuk sementara waktu. Akan tetapi, ia tidak pernah diakui sebagai pemimpin resmi.

Pada tahun-tahun sebelum kematiannya, Vygotsky memberi kuliah dan menulis secara ekstensif mengenai masalah pendidikan, ia sering menggunakan istilah "pedologi", yang secara kasar diterjemahkan dengan "psikologi pendidikan". Secara umum ia mencemooh pedologi yang menekankan tes kemampuan intelektual seperti tes IQ yang kemudian disambut baik di Eropa Barat dan Amerika Serikat. Itulah ambisinya mereformasi pedologi sejalan dengan apa yang disarankan pada Bab 6 dalam buku ini, namun ambisinya jauh melampaui genggamannya. Vygotsky secara keliru dituduh mendukung tes psikologi massal dan dikritik sebagai "Chauvinis Besar Rusia", karena berpendapat bahwa orang-orang yang tidak terliterasi (seperti mereka yang tinggal di bagian non-industrial Asia Tengah), yang belum mempunyai perkembangan kapasitas intelektual yang sesuai dengan dengan peradaban modern. Oleh karenanya, tes IQ tidak cocok bagi mereka. Setelah kematiannya, Komite Pusat Partai Komunis mengeluarkan sebuah dekrit yang menghentikan semua tes psikologi di Uni Soviet. Pada saat yang sama, seluruh jurnal psikologi terkemuka

menghentikan publikasi selama hampir dua puluh tahun. Periode berakhirnya gejala dan eksperimentasi intelektual.

Akan tetapi, ide Vygotsky tidak sama sekali mati bersamanya. Bahkan sebelum kematiannya, ia dan murid-muridnya mendirikan laboratorium di Kharkov yang dipimpin oleh A. N. Leontiev (kemudian menjadi Dekan Fakultas Psikologi Universitas Moskow) dan kemudian oleh A. V. Zaporozhets (kemudian menjabat Direktur Institut Pendidikan Prasekolah). Luria menyelesaikan pelatihan medisnya pada paruh kedua tahun 1930an dan kemudian melanjutkan karya rintisan yang terkenal dalam perkembangan dan neuropsikologi. Banyak mantan mahasiswa Vygotsky yang kemudian memegang posisi penting di Institute of Defectology dan Institute of Psychology, di Akademi Ilmu Pedagogi Soviet, maupun di departemen psikologi universitas seperti di Universitas Moskow.

Karena pemeriksaan setiap ringkasan penelitian psikologi Soviet akan ditunjukkan di bawah ini, Vygotsky tetap dan terus memengaruhi penelitian di berbagai bidang dasar dan terapan yang terkait dengan proses kognitif, perkembangan maupun keterputusan dengan teorinya. Gagasan-gagasannya banyak yang belum teruji, bahkan oleh murid-muridnya, namun pemikiran Vygotsky tetap menjadi bagian yang hidup dalam nafas psikologi Soviet.

METODE EKSPERIMENTAL VYGOTSKY

Referensi yang Vygotsky rujuk dalam teks eksperimen yang dilakukan di laboratoriumnya terkadang meninggalkan kesan kepada pembaca sebagai teks yang tidak mudah. Hampir tidak ada data mentah dan rangkuman. Dimana letak uji statistik

yang mencatat apakah observasi tersebut mencerminkan efek "nyata"? Apa yang dibuktikan oleh penelitian ini? Apakah rujukan-rujukan itu sebenarnya mendukung teori-teori umum Vygotsky, atau apakah Vygotsky, terlepas dari para penolaknya, menerapkan psikologi secara spekulatif tanpa menundukkan proposisi utamanya ke pengujian empiris? Mereka yang terperosok dalam metodologi psikologi eksperimental seperti yang dipraktikkan di sebagian besar laboratorium Amerika mungkin cenderung menunda untuk menyebut kata "eksperimen" terhadap studi Vygotsky dan mungkin mereka menganggapnya tak lebih dari demonstrasi yang cukup menarik atau sekedar *pilot study*. Memang, dalam banyak hal, ya memang begitu.

Alangkah berguna rasanya untuk tetap mengingat *nature* dari manuskrip yang menjadi dasar buku ini. Manuskrip tersebut bukanlah berbentuk laporan serangkaian penelitian yang proposisi-proposisi umumnya memuat derajat keteramalan (*extrapolation*) seperti layaknya laporan penelitian psikologi. Sebaliknya, dalam tulisan-tulisan itu Vygotsky lebih memfokuskan diri untuk menyajikan prinsip-prinsip dasar teori dan metodenya. Vygotsky memakai sekumpulan karya empiris yang sangat terbatas dalam rangka menggambarkan dan mendukung prinsip-prinsipnya. Uraian penelitian tertentu dituangkan dalam skema dan temuannya kerap disajikan sebagai kesimpulan umum daripada sebagai data mentah. Beberapa studi yang dirujuknya sudah dipublikasikan secara lebih rinci oleh murid-muridnya dan sebagian kecil tersedia

dalam bahasa Inggris.⁹ Akan tetapi, kebanyakan penelitian yang dikerjakan oleh murid-muridnya lebih seperti *pilot study* dan memang tidak pernah disiapkan untuk dipublikasikan. Laboratorium Vygotsky bertahan hanya satu dekade saja dan kematiannya dari tuberkulosis diperkirakan bisa terjadi kapan saja. Implikasi teorinya begitu banyak dan beragam, dan dalam waktu begitu singkat, itulah mengapa seluruh energi dikerahkan untuk membuka jalur-jalur penelitian baru daripada berfokus pada satu bidang linier saja. Tugas itu tetap dilanjutkan murid dan penerus Vygotsky, yang mengadopsi pandangannya dengan berbagai cara, menggabungkannya ke dalam bidang penelitian yang baru.¹⁰ Meskipun begitu, gaya eksperimen dalam esai ini mewakili lebih dari sekedar respon terhadap kondisi mendesak saat itu. Konsep Vygotsky mengenai eksperimen berbeda dengan psikologi Amerika, dan memahami perbedaan ini menjadi titik penting apresiasi atas kontribusi Vygotsky bagi psikologi kognitif kontemporer.

Setiap mahasiswa kuliah pengantar eksperimental tahu, tujuan eksperimen konvensional adalah untuk mengetahui kondisi-kondisi yang mengontrol perilaku. Metodologinya: hipotesis eksperimental memprediksi aspek-aspek stimulus atau mengetahui aspek tertentu dari suatu respons; Eksperimenter melihat kontrol maksimal atas materi, tugas, dan respons lantas menguji prediksi. Kuantifikasi atas respons tersebut mendasari perbandingan antar eksperimen serta

⁹ Z. M. Istomina, "The Development of Voluntary Memory in Preschool Age Children," *Soviet Psychology*, 13, no. 4 (1975): 5-64.

¹⁰ M. Cole and I. Maltzman, eds., *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology* (New York: Basic Books, 1969). A. V. Zaporozhets and D. B. Elkonin, eds., *The Psychology of Preschool Children* (Cambridge: MIT Press, 1971).

kemudian menarik kesimpulan hubungan sebab-akibat. Eksperimen, singkatnya, dirancang untuk menghasilkan performa tertentu dalam kondisi-kondisi yang sudah terukur.

Bagi Vygotsky, objek eksperimen cukup berbeda. Prinsip-prinsip pendekatan dasarnya (tertuang dalam bab 5 dari buku ini) tidak berasal dari kritik metodologis murni terhadap praktik eksperimental yang sudah mapan; tapi prinsip-prinsip dasar tersebut mengalir dari teorinya tentang kondisi-kondisi proses psikologis yang lebih tinggi dan tugas penjelasan ilmiah dalam psikologi. Jika proses-proses psikologis yang lebih tinggi ini muncul dan mengalami perubahan dalam proses belajar dan perkembangan (*learning and development*), maka psikologi hanya akan dapat memahaminya secara utuh dengan mengetahui asal sumbernya dan melakukan pemetaan atas sejarah dari proses-proses tersebut. Jika dilihat sekilas, tampak bahwa Vygotsky menghindari metode eksperimen maupun studi perilaku individu seperti standar penelitian yang tren cukup lama pada saat itu. Tapi, Vygotsky meyakini (dan kemudian mendemonstrasikannya dengan luhur) bahwa eksperimen yang ia lakukan tersebut dapat berperan penting karena dapat membuat tampak kelihatan proses-proses yang biasanya tersembunyi di balik topeng perilaku sehari-hari. Vygotsky menulis bahwa dalam konsep eksperimen yang benar, peneliti akan dapat memahami proses-proses yang "meneropong sampai ke jeroan perkembangan aktual fungsi-fungsi tertentu". Ia menyebut metode penelitian ini sebagai metode "genetik-eksperimental", sebuah istilah yang ia perkenalkan bersama-sama dengan Heinz Werner—seorang rekan sejamannya yang

juga luar biasa—yang mengapropriasi pendekatan komparatif developmental sebaik Vygotsky.

Agar menjadi sarana yang efektif dalam mengkaji "perjalanan perkembangan proses-proses" tersebut, eksperimen hendaknya memberikan kesempatan seluas-luasnya agar subjek terlibat dalam berbagai aktivitas yang dapat diamati, tidak hanya dikontrol secara kaku. Salah satu teknik yang efektif digunakan Vygotsky adalah memasukkan rintangan atau kesulitan ke dalam tugas yang diberikan kepada subjek sehingga dapat mengganggu metode *problem-solving* yang biasanya dipakai subjek.

Misalnya, dalam mempelajari bagaimana komunikasi anak-anak dan fungsi ucapan egosentris (*egocentric speech*), Vygotsky memberkan sebuah tugas yang situasinya mengharuskan anak-anak untuk terlibat dalam kegiatan kooperatif dengan orang lain yang tidak mereka pahami bahasanya (contohnya, orang yang berbahasa asing atau tuna rungu). Cara lainnya adalah menyediakan rute alternatif dalam pemecahan masalah (*problem solving*), termasuk menyediakan beragam alat-alat, bahan-bahan (Vygotsky menyebutnya "alat bantu eksternal") yang dapat digunakan dengan cara yang berbeda dalam rangka menyelesaikan tugas yang diberikan. Dengan pengamatan yang cermat mengenai bagaimana anak-anak pada usia yang berbeda menggunakan alat bantu eksternal ini dalam level kesulitan yang berbeda-beda, Vygotsky berusaha merekonstruksi rangkaian perubahan pada operasi intelektual anak yang biasanya terbentang sepanjang perkembangan biografis anak tersebut. Teknik ketiga adalah memberikan kepada anak tugas yang melampaui pengetahuan

dan kemampuan si anak, yang bertujuan untuk menemukan titik awal dasar kecakapan-kecakapan baru (*new skills*). Prosedur ini digambarkan dengan baik dalam penelitian mengenai keterampilan menulis (bab 7), di mana anak kecil (yang belum bisa menulis tentunya) diberikan pensil dan kertas dan diminta menuangkan kejadian-kejadian, sehingga mengungkapkan kepada peneliti seperti apa pemahaman paling awal anak tentang kondisi dasar simbolisme grafis.

Melalui semua prosedur ini, data penting yang ditemukan adalah bukan melihat pada level apa hasil kinerja anak itu, melainkan cara apa yang dilakukan oleh anak sehingga performa tertentu tercapai. Perbedaan tajam antara studi eksperimen yang konvensional (berfokus pada performa, hasil kinerja) dan studi Vygotsky (berfokus pada proses) memiliki ekspresi sejenis dalam penelitian mengenai memori anak-anak yang dilakukan oleh peneliti-peneliti Amerika. Banyak penelitian (termasuk sejumlah program kami sendiri) menyodorkan anak-anak berbagai usia dengan daftar kata-kata untuk diingat dan kami menganalisisnya dengan mengukur hasil kinerjanya, berapa banyak kata yang dapat diingat oleh anak dan urutan katanya. Berdasarkan indikator ini, para peneliti berusaha membuat kesimpulan apakah anak terlibat atau tidak, dan sejauh mana keterlibatannya dalam mengorganisir aktivitas-aktivitas sebagai suatu strategi ingatan (*memory strategy*). Di sisi lain, John Flavell dan rekan-rekannya, menggunakan prosedur yang sangat mirip dengan yang dilakukan oleh murid-murid Vygotsky, mereka memberikan anak-anak materi yang harus diingat, kemudian menyuruh anak-anak untuk melakukan apapun yang dapat membantunya mengingat. Mereka

kemudian mengamati usaha anak-anak dalam mengklasifikasikan aitem-aitem tersebut, jenis pengelompokan yang dibuat, dan indikasi-indikasi lain dari kecenderungan anak-anak dalam menggunakan strategi organisatoris agar dapat mengingat. Seperti Vygotsky, pertanyaan utamanya adalah: Apa yang anak-anak lakukan? Bagaimana mereka berusaha memenuhi tugas tersebut?

Bertalian dengan hal ini, kami ingin mengklarifikasi konsep dasar pendekatan teoretis Vygotsky dan metode eksperimennya yang kami yakini telah disalahartikan oleh khalayak ramai. Di beberapa tempat dalam teks Vygotsky yang mengacu pada struktur perilaku, menggunakan istilah yang kami terjemahkan sebagai "dimediasi" (*mediated*). Terkadang istilah ini disertai oleh bayangan kita yang seakan-akan menggambarkan stimulus, respons, dan "hubungan perantara" di antaranya (misalnya S-X-R). Istilah yang sama, dan diagram yang hampir sama, diperkenalkan teori pembelajaran (*learning theory*) Amerika di akhir tahun 1930an dan menjadi sangat populer di tahun 1950an karena adanya upaya untuk mencangkok teori belajar stimulus-respons ke dalam perilaku manusia yang kompleks, terutama bahasa. Penting untuk diingat bahwa Vygotsky *bukan* penganut teori belajar stimulus-stimulus dan tidak ada maksud bahwa gagasannya mengenai perilaku yang dimediasi (*mediated behavior*) termasuk dalam aliran behaviorisme ini. Apa yang ingin ia sampaikan melalui gagasan ini bahwa dalam bentuk-bentuk yang lebih tinggi pada perilaku manusia, individu secara aktif mengubah situasi stimulus sebagai bagian dari proses merespons stimulus tersebut. Keseluruhan struktur

aktivitas ini yang memproduksi perilaku. Hal inilah yang berusaha ditunjukkan Vygotsky dengan istilah proses "mediasi".

Beberapa implikasi dari pendekatan teoretis dan metode Vygotsky, salah satunya adalah hasil penelitian bersifat kualitatif dan kuantitatif. Deskripsi yang diuraikan dengan rinci, berdasarkan pengamatan yang teliti, akan menjadi bagian penting temuan penelitian. Bagi beberapa orang, temuan semacam itu mungkin tampak seperti catatan anekdotal; Vygotsky lantas membantah dengan mengatakan bahwa jika dilakukan secara obyektif dan dilakukan dengan rigoritas ilmiah, penelitian semacam itu mempunyai status yang valid.

Konsekuensi lain dari pendekatan baru ini adalah mengurai beberapa penghalang yang secara tradisional terpancang antara "laboratorium" dan "lapangan". Intervensi eksperimental dan observasi mungkin akan semakin baik jika dilakukan pada *setting* tempat bermain, sekolah, dan klinik daripada hanya di terkurung di laboratorium psikolog-psikolog. Observasi yang peka dan intervensi yang imajinatif seperti yang ditulis dalam buku ini membuktikan kemungkinan tersebut.

Akhirnya, metode eksperimental yang berusaha menelusuri sejarah atas perkembangan fungsi-fungsi psikologis lebih menjanjikan daripada metode klasik, di samping metode lainnya dalam ilmu sosial yang berkaitan dengan sejarah - termasuk sejarah kebudayaan dan masyarakat maupun riwayat anak. Bagi Vygotsky, studi antropologis dan sosiologis merupakan partner bagi observasi dan eksperimen dalam mewujudkan usaha besar demi progresivitas kesadaran dan intelektualitas manusia.***

Catatan Biografis tentang Vygotsky

Alexander R. Luria

Lev Semyonovich Vygotsky lahir pada 5 November 1896, di Kota Orsha, sebelah timur laut Minsk, Belarusia. Pada tahun 1913, ia menyelesaikan gimnasium di Gomel dengan medali emas. 1917, setelah tamat dari Moscow University dengan spesialisasi di bidang sastra, ia pun memulai penelitian sastranya.

Dari tahun 1917 hingga 1923, Vygotsky mengajar topik Sastra dan Psikologi di salah satu sekolah di Gomel, dimana ia juga menyutradarai seksi teater di pusat pendidikan orang dewasa dan memberikan banyak ceramah serta kuliah-kuliah mengenai topik sastra dan sains. Selama masa ini, Vygotsky mendirikan jurnal sastra *Verask*. Di sini, ia sempat mempublikasikan penelitian sastra pertamanya, kemudian diterbitkan kembali dengan judul *The psychology of Art*. Ia kemudian mendirikan laboratorium psikologi di Teacher Training Institute, dimana ia juga memberikan kursus tentang psikologi, yang kemudian hari materi ajarnya tersebut diterbitkan dalam *Pedagogical Psychology*.

Pada tahun 1924 Vygotsky pindah ke Moskow dan awalnya mulai bekerja di Institute of Psychology dan kemudian ia pindah ke Institute of Defectology yang ia dirikan sendiri. Pada saat yang sama, ia memimpin sebuah departemen pendidikan anak cacat fisik dan cacat mental di Narcompros (Peoples Committee on Education), dan mengajar mata kuliah di

Krupskaya Academy of Communist Education, Universitas Negeri Moskow (kemudian menjadi Moscow State Pedagogical Institute), Herten Pedagogical Institute di Leningrad. Antara tahun 1925 dan 1934, Vygotsky mengumpulkan banyak ilmuwan muda yang bekerja di bidang psikologi, defektologi, dan kelainan mental. Minat terhadap kedokteran menyebabkan Vygotsky secara bersamaan melakukan pelatihan medis, pertama kali di lembaga medis di Moskow dan kemudian di Kharkov, di mana dia memberikan kursus psikologi di Akademi Psikoneurologi Ukraina. Tak lama sebelum kematiannya, Vygotsky diundang untuk memimpin departemen psikologi di All Union Institute of Experimental Medicine. Ia meninggal dunia karena penyakit tuberkulosis pada tanggal 11 Juni 1934.***

Bagian I/ Mind in Society *Teori Dasar dan Data*

1

Alat dan Simbol dalam Perkembangan Anak

Tujuan utama buku ini adalah mengarakterisasi aspek tindakan manusia yang unik, serta menawarkan hipotesis bagaimana kondisi-kondisi alamiah ini terbentuk dalam perjalanan sejarah manusia dan bagaimana caranya kondisi-kondisi dasar ini berkembang selama rentang hidup seseorang individu.

Analisis ini akan memusatkan diri pada tiga problem dasar: (1) Apa hubungan antara manusia dan lingkungannya, baik fisik maupun sosial? (2) Apa bentuk-bentuk aktivitas baru yang bertanggung jawab untuk memahami "kerja" sebagai cara mendasar yang menghubungkan manusia dengan alam dan apa konsekuensi psikologis dari bentuk-bentuk aktivitas ini? (3) Apa kondisi-kondisi alamiah dalam hubungan antara penggunaan alat-alat dan perkembangan kemampuan berbicara? Tak satu pun dari pertanyaan ini sepenuhnya telah ditangani oleh para ilmuwan yang katanya memusatkan perhatian akademisnya pada kajian psikologi hewan dan manusia.

Karl Stumpf, seorang psikolog Jerman terkemuka di tahun-tahun awal abad ke-20, mendasarkan studinya pada sejumlah premis yang sama sekali berbeda dari apa yang akan

saya pakai di sini.¹ Stumpf mengomparasikan studi anak-anak dengan studi botani, dan pada kenyataannya ia lebih memberatkan titik fokusnya pada perkembangan karakter botani, yang lantas begitu saja ia asosiasikan dengan kematangan (*maturation*) seluruh organisme.

Faktanya adalah bahwa kematangan merupakan faktor sekunder dalam perkembangan yang paling kompleks, yaitu bentuk-bentuk unik tindakan manusia. Perkembangan perilaku-perilaku ini merupakan transformasi kualitatif dan rumit dari satu bentuk perilaku ke bentuk perilaku lainnya (atau, seperti yang diutarakan oleh Hegel, suatu transformasi dari kuantitas menjadi kualitas). Konsepsi kematangan (*maturation*) sebagai suatu proses yang pasif sudah tidak memadai lagi untuk menggambarkan fenomena yang kompleks ini. Meskipun demikian, seperti yang ditunjukkan oleh A. Gesell, dalam pendekatannya mengenai perkembangan, saya masih menggunakan analogi botani dalam deskripsi perkembangan anak (misalnya, dengan mengatakan bahwa pendidikan awal anak-anak terjadi di "Taman Kanak-Kanak")². Baru-baru ini beberapa psikolog menyarankan agar model botani ini ditinggalkan saja.

Sebagai tanggapan terhadap kritik semacam ini, psikologi modern sudah dianggap menaiki tangga ilmu pengetahuan dengan beralih mengadopsi model zoologi sebagai dasar pendekatan baru yang diterapkan secara luas

¹ K. Stumpf, "Zur Methodik der Kinderpsychologie," *Zeitsch. f. pädag. Psychol.*, 2 (1900).

² A. Gesell, *The Mental Growth of the Preschool Child* (New York: Macmillan, 1925; Russian ed., Moscow-Leningrad: Gosizdat., 1930).

Istilah Taman Kanak-Kanak ini pada teks aslinya ditulis dengan istilah "Kindergarten". Kata "taman" ini yang dimaksud dengan analogi botani.

dalam rangka memahami perkembangan anak-anak. Pada suatu waktu tertentu, para pakar ini terpicat dengan botani, psikologi anak. Pada waktu yang lain, misalnya sekarang, mereka terpesona lagi oleh zoologi. Observasi-observasi yang menggunakan model baru ini hampir seluruhnya bersumber dari kerajaan hewan-hewan, dan jawaban atas pertanyaan tentang anak-anak dikais-kais dalam eksperimen melalui hewan. Baik hasil percobaan melalui hewan maupun prosedur yang digunakan untuk mendapatkan hasilnya, merupakan temuan yang mereka angkut begitu saja dari laboratorium hewan menuju tempat bermain anak-anak.

Konvergensi psikologi anak dan hewan ini berkontribusi secara signifikan terhadap studi mengenai dasar biologis perilaku manusia. Banyak hal yang sudah dianggap mapan, terutama dalam studi mengenai proses-proses psikologis dasar, hanya karena melihat banyaknya kaitan antara perilaku anak dan hewan. Namun, hal ini sebenarnya melahirkan paradoks. Lihat saja, pada saat model botani sedang menjadi *fashion*, para psikolog menekankan karakter unik fungsi psikologis yang lebih tinggi (*higher psychological function*) dan pontang-panting mempelajarinya melalui jalan eksperimental. Galibnya, pendekatan zoologi terhadap proses intelektual yang lebih tinggi—dimana proses-proses itu merupakan keunikan manusia—juga menuntun para psikolog menafsirkan fungsi-fungsi intelektual yang lebih tinggi sebagai kelanjutan langsung dari proses yang sesuai pada hewan-hewan. Gaya berteori ini sangat kelihatan sekali pada analisis-analisis mereka terhadap kecerdasan praktis anak-anak, aspek terpenting yang menyangkut penggunaan alat-alat oleh anak-anak.

Kecerdasan Praktis pada Binatang dan Anak-Anak

Karya Wolfgang Kohler merupakan karya yang sangat penting mengenai studi kecerdasan praktis.³ Kohler melakukan banyak percobaan pada kera selama Perang Dunia I, dan kadang-kadang membandingkan beberapa pengamatannya pada perilaku simpanse dengan jenis respons tertentu yang terjadi pada anak-anak. Analogi langsung antara kecerdasan praktis pada anak dan respon serupa oleh kera menjadi prinsip penuntun kerja eksperimental di lapangan.

Penelitian K. Buhler juga berusaha membangun kemiripan antara anak dan kera.⁴ Buhler meneliti bagaimana cara anak-anak menggapai dalam mengambil benda-benda, kemampuan anak-anak berjalan memutar sambil mengejar target, dan cara mereka menggunakan alat sederhana. Observasi ini—seperti juga eksperimennya mengenai seorang anak kecil yang ditugaskan mengeluarkan ring mainan dari tongkat—menggambarkan pendekatan yang mirip dengan penelitian Kohler. Buhler menafsirkan manifestasi kecerdasan praktis pada anak-anak sebagai hal yang persis sama seperti yang kita kenal pada simpanse. Menurutnya, ada fase dalam kehidupan anak yang ia sebut sebagai "masa simpanse".

Seorang bayi berumur sepuluh bulan yang ia teliti mampu melakukan aktivitas menarik seutas tali untuk mendapatkan kue yang menempel pada tali tersebut. Kemampuan untuk mengeluarkan ring mainan dari sebuah tonggak dengan cara mengangkatnya daripada mencoba menariknya ke samping

³ W. Kohler, *The Mentality of Apes* (New York: Harcourt, Brace, 1925).

⁴ K. Buhler, *The Mental Development of the Child* (New York: Harcourt, Brace, 1930; Russian ed., 1924).

tidak muncul sampai pertengahan tahun kedua.⁵ Meskipun eksperimen ini ditafsirkan sebagai studi pendukung atas analogi antara anak dan kera, penelitian itu juga menuntun Buhler mencapai penemuan penting, yang akan dijelaskan di bagian selanjutnya, bahwa awal mula kecerdasan praktis pada anak (dia menyebutnya "pemikiran teknis"), maupun tindakan simpanse, tidak tergantung pada kemampuan berbicara.

Observasi Charlotte Buhler yang rinci terhadap seorang bayi di tahun pertama kehidupan bayinya, memberikan dukungan lebih lanjut menuju kesimpulan tersebut.⁶ C. Buhler menemukan bahwa manifestasi pertama kecerdasan praktis (*practical intelligent*) terjadi pada usia anak yang sangat muda, yaitu enam bulan. Namun, pada titik ini, bukan hanya penggunaan alat yang berkembang dalam riwayat anak, tapi juga perkembangan gerakan maupun persepsi sistematis, otak serta tangan. Lebih tepatnya, seluruh organisme anak. Akibatnya, sistem aktivitas anak ditentukan pada setiap tahap tertentu *baik berdasarkan tingkat perkembangan organik anak maupun pada tingkat penguasaannya dalam penggunaan alat-alat.*

C. Buhler membangun prinsip penting perkembangan yaitu permulaan kecerdasan berbicara didahului oleh pemikiran teknis, dan pemikiran teknis merupakan tahap awal perkembangan kognitif. Tuntunannya dalam menekankan ciri-ciri seperti simpanse terhadap perilaku anak telah mengilhami banyak orang. Dalam ekstrapolasi gagasan ini, sangat jelas sekali

⁵ This particular experiment was described by D. E. Berlyne, "Children's Reasoning and Thinking," in *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3rd ed., Paul H. Mussen, ed. (New York: John Wiley, 1970), pp. 939–981.

⁶ C. Buhler, *The First Year of Life* (New York: Day, 1930).

bahaya dari model zoologi dan penggunaan analogi antara perilaku manusia dan hewan. Terjadi keterpelesetan penelitian yang berfokus pada periode preverbal dalam perkembangan anak, seperti yang dilakukan oleh C. Buhler. Namun, C. Buhler menarik sebuah kesimpulan yang *questionable* dari penelitiannya terhadap anak-anak kecil saat dia menyatakan, "Prestasi simpanse menunjukkan bahwa ia cukup independen atau tidak tergantung pada bahasa dan dalam kasus manusia, bahkan di kemudian hari, pemikiran teknis, atau pemikiran mengenai alat-alat, paling tidak, terkait erat dengan bahasa dan konsep daripada bentuk-bentuk lain dari berpikir."⁷

Buhler berangkat dari asumsi bahwa hubungan antara kecerdasan praktis dan kemampuan berbahasa yang menjadi ciri anak berusia sepuluh bulan tetap utuh sepanjang masa hidupnya. Analisis ini mendalilkan adanya independensi tindakan cerdas dari kemampuan berbahasa sehingga bertentangan dengan temuan kami sendiri, yang mengungkapkan adanya integrasi kemampuan berbahasa dan pemikiran praktis sepanjang perkembangan.

Selanjutnya Shapiro dan Gerke menawarkan analisis penting mengenai perkembangan pemikiran praktis pada anak-anak yang berpijak pada model eksperimen setelah studi Kohler yang berbasis *problem-solving* pada simpanse.⁸ Shapiro dan

⁷ K. Buhler, *Mental Development*, pp. 49–51. See also C. Buhler, *First Year*.

Kemampuan linguistik simpanse saat ini menjadi tema kontroversi di kalangan psikolog dan ahli bahasa. Tampaknya jelas bahwa simpanse mampu melakukan penandaan (signifikansi) yang lebih kompleks dari yang diperkirakan pada saat Buhler dan Vygotsky menulis bagian-bagian ini. Namun, kesimpulan tentang kompetensi kognitif dan linguistik yang dibenarkan oleh pengamatan ini masih diperdebatkan dengan hangat.

⁸ S. A. Shapiro and E. D. Gerke, described in M. Ya. Basov, *Fundamentals of General Pedagogy* (Moscow-Leningrad: Gosizdat, 1928).

Gerke berteori bahwa berpikir praktis anak-anak semirip dengan pemikiran orang dewasa dalam beberapa hal dan berbeda pada hal lainnya, serta menekankan peran dominan pengalaman sosial dalam perkembangan manusia. Bagi mereka, pengalaman sosial menunjukkan efeknya melalui peniruan (*imitation*); ketika anak meniru cara orang dewasa menggunakan alat-alat dan benda-benda, anak memiliki keterlibatan yang intim dalam aktivitas tertentu. Mereka mengajukan pendapat bahwa tindakan-tindakan yang diulang itu saling menumpuk, satu di atas yang lainnya, bagaikan foto multi-eksposur; sifat-sifat umum menjadi tampak dan perbedaan menjadi kabur. Hasilnya adalah skema yang terkristal, membentuk suatu prinsip aktivitas tertentu. Sang Anak, saat ia menjadi lebih berpengalaman, menyerap lebih banyak model-model yang ia pahami. Model-model ini, layaknya sebuah rancangan kumulatif yang membenangi semua tindakan-tindakan semirip; Pada saat yang sama, model ini juga merupakan *blueprint* kasar proses adaptasi atas jenis kemungkinan tindakan di masa berikutnya.

Namun, konsep adaptasinya Shapiro dan Gerke terlalu bertumpu pada konsep pengulangan mekanis (*mechanical conception of repetition*). Menurutnya, pengalaman sosial hanya berfungsi melengkapi skema motorik bagi si anak; akan tetapi, mereka tidak memperhitungkan perubahan yang terjadi pada struktur internal operasional intelektual anak. Dalam deskripsinya mengenai kemampuan pemecahan masalah oleh anak-anak, mereka terpaksa mencatat "peran spesifik yang terpenuhi oleh kemampuan berbicara/ berbahasa" dalam usaha-usaha praktis dan adaptif yang dilakukan oleh anak yang sedang tumbuh. Namun, deskripsi tentang peran ini terdengar

aneh. "kemampuan berbicara" (*speech*), imbuah mereka, "menggantikan dan mengompensasi adaptasi yang nyata; namun tidak berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkannya ke pengalaman masa lalu, melainkan secara murni menuju adaptasi sosial yang dicapai melalui peran seorang eksperimenter." Analisis ini menutup kemungkinan melihat adanya kontribusi kemampuan berbicara yang dapat menciptakan perkembangan suatu organisasi struktural baru pada aktivitas praktis.

Guillaume dan Meyerson menawarkan kesimpulan yang berbeda mengenai peran berbicara yang dapat melahirkan bentuk perilaku manusia yang unik.⁹ Berdasarkan percobaan yang sangat menarik tentang penggunaan peralatan pada kera, mereka menyimpulkan bahwa metode yang digunakan oleh kera untuk menyelesaikan tugas tertentu serupa *in principle* dan selaras dengan beberapa poin tertentu yang terjadi pada orang-orang yang menderita aphasia (yaitu orang-orang yang kehilangan kebebasan berbicara). Temuan ini mendukung asumsi saya, yakni berbicara (*speech*) memainkan peran penting dalam pengorganisasian fungsi-fungsi psikologis yang lebih tinggi.¹⁰ Contoh-contoh eksperimental ini membawa kita lingkaran seperti pada awal tinjauan kita mengenai teori

⁹ P. Guillaume and I. Meyerson, "Recherches sur l'usage de l'instrument chez les singes," *Journal de Psychologie*, 27 (1930): 177-236.

¹⁰ Penelitian mengenai aphasia nyaris tidak pernah dilakukan oleh Vygotsky selama masa hidupnya. Kekeliruan kesimpulan ini serta perubahan berikutnya pada teori Vygotsky mengenai aphasia dapat ditemukan pada karya A. R. Luria; lihat *Traumatic Aphasia* (The Hague: Mouton, 1970). (catatan editor berbahasa Inggris)

Catatan dari editor pada edisi berbahasa Inggris buku paling tidak dapat diperbaharui dengan informasi dari penerjemah (edisi bahasa Indonesia) yang menemukan tulisan-tulisan Vygotsky dalam bentuk catatan-catatan hariannya yang diterbitkan kemudian hari oleh Rene Van Der Veer dalam 2018

psikologi yang membahas perkembangan anak. Eksperimen Buhler menunjukkan bahwa aktivitas praktis anak kecil sebelum perkembangan bahasanya identik dengan kera, dan Guillaume dan Meyerson menunjukkan bahwa perilaku kera mirip dengan yang diamati pada orang-orang yang kehilangan kebebasan berbicara (aphasia). Kedua jalur penelitian ini mengingatkan kita pada pentingnya pemahaman mengenai aktivitas praktis anak-anak pada usia ketika mereka baru mulai berbicara. Penelitian saya maupun rekan-rekan saya juga diarahkan pada masalah yang sama. Akan tetapi, premis kami berbeda dari peneliti sebelumnya. Perhatian utama kami adalah menggambarkan dan menentukan perkembangan dari bentuk-bentuk kecerdasan praktis khusus manusia, mungkin lebih manusiawi.

RELASI ANTARA KEMAMPUAN BERBICARA (*SPEECH*) DAN PENGGUNAAN ALAT (*TOOL*)

Melalui eksperimen klasiknya melalui kera, Kohler menunjukkan kesia-siaan ketika mencoba mempelajari perihalan tanda dan operasi simbolis yang paling mendasar pada hewan. Ia menyimpulkan bahwa penggunaan alat oleh kera-kera itu tidak bergantung pada aktivitas simbolis. Upaya-upaya lebih lanjut untuk mengembangkan kemampuan berbicara produktif pada kera juga menunjukkan hasil yang negatif. Eksperimen ini menunjukkan, sekali lagi, bahwa perilaku sadar (*purposive behavior*) pada hewan tidak tergantung pada kemampuan berbicara atau aktivitas penggunaan tanda.

Studi tentang penggunaan alat yang terisolasi dari penggunaan tanda, umumnya dilakukan pada penelitian tentang sejarah alamiah kecerdasan praktis, dan para psikolog

yang mempelajari perkembangan proses-proses simbolik pada anak juga mengikuti prosedur yang sama. Akibatnya, asal usul dan perkembangan kemampuan berbicara, serta semua aktivitas penggunaan tanda lainnya, dianggap tidak tergantung pada pengorganisasian aktivitas praktis anak. Para psikolog cenderung melihat perkembangan penggunaan tanda hanya sebagai eksampel kecerdasan murni dan bukan sebagai produk perkembangan sejarah anak. Para psikolog sering mengalihkan penggunaan tanda ke ihwal penemuan spontan anak dalam relasi antara tanda dan maknanya. Senada seperti yang dinyatakan W. Stem, pengakuan fakta bahwa tanda-tanda verbal memiliki makna merupakan "penemuan terbesar pada kehidupan anak".¹¹ Beberapa peneliti menyetujui bahwa "momen" bahagia ini terjadi pada titik tahun pertama dan kedua anak, dan menganggapnya sebagai produk aktivitas mental si anak. Pengkajian hati-hati mengenai perkembangan kemampuan berbicara dan bentuk-bentuk penggunaan tanda lainnya dianggap tidak perlu. Terlebih, kerap diasumsikan bahwa pikiran anak itu memuat semua tahap perkembangan intelektual masa berikutnya; yang sudah ada dalam bentuknya yang sudah lengkap, lantas tinggal menunggu saat yang tepat, bentuk-bentuk yang sudah lengkap itu muncul dengan sendirinya.

Tidak hanya kemampuan berbicara dan kecerdasan praktis yang diasumsikan mempunyai asal-usul yang berbeda, melainkan juga keterlibatan hal tersebut pada operasi-operasi umum tidak dianggap sebagai dasar psikologis yang penting

¹¹ W. Stem, *Psychology of Early Childhood up to the Sixth Year of Age* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1924; Russian ed., Petrograd, 1915).

(seperti pada karya Shapiro dan Gerke). Meskipun kemampuan berbicara dan penggunaan alat-alat lebih terkait dalam satu operasi, namun kemampuan berbicara dan kecerdasan praktis ini tetap dilihat sebagai proses-proses terpisah yang memiliki dua kelas fenomena yang sama sekali berbeda. Paling banter, peristiwa-peristiwa simultan dianggap sebagai konsekuensi aksidental saja, sejenis faktor-faktor eksternal.

Para mahasiswa yang meneliti kecerdasan praktis maupun mereka yang mempelajari perkembangan kemampuan berbicara sering gagal mengenali kelindanan kedua fungsi ini. Akibatnya, perilaku adaptif dan aktivitas penggunaan tanda pada anak-anak diperlakukan sebagai fenomena paralel-pandangan yang mengarah pada konsep Piaget mengenai ucapan "egosentris".¹² Piaget tidak mengaitkan peran penting kemampuan berbicara dalam pengorganisasian aktivitas anak-anak, juga tidak menekankan fungsi komunikatifnya, meskipun ia terpaksa mengakui sisi peran praktisnya.

Meskipun kecerdasan praktis dan penggunaan tanda dapat beroperasi secara independen antar satu sama lainnya pada anak kecil, namun kesatuan dialektis (*dialectical unity*) sistem-sistem ini pada manusia dewasa merupakan hal yang esensial dalam mengkaji perilaku manusia yang kompleks. Analisis kami seturut dengan pendapat bahwa aktivitas simbolis suatu fungsi pengorganisasian tertentu akan dilanjutkan ke

¹² J. Piaget, *The Language and Thought of the Child* (New York: Meridian Books, 1955; atau terbitan International Library of Psychology, 1925). Perbedaan antara pandangan Vygotsky dan Piaget mengenai perkembangan bahasa awal dan peran ucapan egosentris ini dielaborasi secara mendalam pada bab 3 di buku Vygotsky lainnya yaitu, *Thought and Language* (Cambridge: MIT Press, 1962) Sedangkan dalam esai Piaget dimuat dalam, *Six Psychological Studies* (New York: Random House, 1967).

proses penggunaan alat sehingga menghasilkan bentuk perilaku baru secara fundamental.

INTERAKSI SOSIAL DAN TRANSFORMASI AKTIVITAS PRAKTIS

Berdasarkan pembahasan di bagian sebelumnya, dan gambaran dari karya eksperimental yang akan dijelaskan berikut ini, kesimpulan yang dapat dirumuskan: *momen paling penting dalam perjalanan perkembangan intelektual, yang melahirkan bentuk kecerdasan praktis dan abstrak manusia, terjadi pada tahap berbicara dan aktivitas praktis, dua jalur perkembangan yang sebelumnya benar-benar independen/ saling tidak bergantung satu sama lain, kemudian bertemu.* Meskipun penggunaan alat pada masa kanak-kanak selama periode praverbal dapat disandingkan dengan kera, begitu kemampuan berbicara dan penggunaan tanda menubuh ke dalam tindakan tertentu, maka tindakan tersebut akan berubah dan terorganisir sesuai dengan jalur yang sama sekali baru. Penggunaan alat secara khusus oleh manusia terjadi di sini, melampaui penggunaan alat yang lebih terbatas pada hewan-hewan yang mempunyai kesadaran lebih tinggi.

Sebelum menguasai tingkah lakunya sendiri, anak awalnya menguasai lingkungan di sekitarnya dengan bantuan kemampuan berbicara. Hal ini menghasilkan hubungan baru dengan lingkungan selain juga pengorganisasian perilaku baru itu sendiri. Terciptanya bentuk perilaku manusia yang unik ini kemudian menghasilkan kecerdasan dan menjadi dasar bagi kerja produktif: bentuk penggunaan alat tertentu.

Pengamatan terhadap anak-anak dalam situasi eksperimen yang serupa dilakukan dengan cara Kohler menunjukkan bahwa anak-anak tidak hanya *bertindak* (*act*) dalam usaha mencapai tujuan, melainkan juga *berbicara* (*speak*). Biasanya kemampuan berbicara ini muncul secara spontan dan berlanjut hampir tanpa gangguan sepanjang percobaan. Kemampuan berbicara ini meningkat dan lebih gigih pada waktu situasinya menjadi lebih rumit dan tujuan yang dicapai lebih sulit. Upaya untuk menahannya (seperti yang ditunjukkan oleh eksperimen rekan saya, R. E. Levina) merupakan hal sia-sia, begitu juga akan gagal ketika kita melakukan hal-hal yang menyebabkan anak tersebut "diam".

Levina memberikan tantangan masalah praktis pada anak-anak yang berusia empat dan lima tahun, seperti misalnya tantangan mengambil permen dari lemari. Permen itu ditempatkan di luar jangkauan sehingga anak tidak bisa mengambilnya secara langsung. Seiring semakin anak terlibat dalam usaha untuk mendapatkan permen itu, ucapan "egosentris" mulai terbentuk dengan sendirinya sebagai bagian dari usaha aktifnya. Awalnya ucapan egosentris hanya seputar deskripsi dan analisis situasi, namun secara bertahap ucapan egosentris tersebut berubah menjadi karakter "yang penuh rencana", yang mencerminkan kemungkinan jalan menuju pemecahan masalah. Akhirnya, ucapan egosentris itu merupakan bagian dari solusi.

Sebagai contoh, seorang gadis berusia empat setengah tahun diminta untuk mengambil permen dari lemari dengan bangku dan sebatang tongkat sebagai alat yang tepat. Deskripsi Levina berbunyi sebagai berikut: (Berdiri di bangku, melihat-lihat

sambil diam, meraba sepanjang rak pakai tongkat.) "naik ke atas bangku". (Melirik kepada eksperimenter. Memegang tongkat dengan tangan satunya.) "Apakah itu permennya?" (Ragu-ragu.) "Saya bisa mengambilnya dengan bangku lain, berdiri lalu mengambilnya. "(mengambil bangku kedua.)" Wah... Tidak, ternyata tidak bisa diambil. Aku sebaiknya menggunakan tongkat itu."(Mengambil tongkat, mengait-ngait permennya.) "Nah, permennya bergerak sekarang. "(mengait-ngaitkan permen.) "Nah, ia bergerak, saya tidak bisa mengambilnya dengan bangku, tapi..., tapi dengan tongkat bisa."¹³

Dalam keadaan seperti itu, kelihatannya alami dan memang perlu bagi anak-anak berbicara sambil bertindak melakukan sesuatu; pada penelitian kami ditemukan bahwa berbicara tidak hanya menyertai aktivitas praktis namun juga memainkan peran spesifik dalam melakukan hal tertentu. Eksperimen kami menunjukkan dua fakta penting:

- (1) Ucapan seorang anak sama pentingnya dengan peran tindakan dalam mencapai tujuan. Anak-anak tidak hanya berbicara tentang apa yang mereka lakukan; Ucapan dan tindakan mereka adalah bagian dari *fungsi psikologis kompleks yang satu dan sama*, yang mengarah pada pemecahan masalah yang dihadapi.
- (2) Semakin kompleks tindakan yang dituntut oleh situasi dan semakin tidak langsung cara penyelesaiannya, maka semakin besar peran yang dimainkan oleh ucapan dalam proses itu secara keseluruhan. Terkadang ucapan menjadi sangat penting sehingga, jika tidak diizinkan

¹³ Lihat R. E. Levina, for L. S. Vygotsky's ideas on the planning role of speech in children, *Voprosi Psikhologii*, 14 (1938): 105-115. Meskipun Levina melakukan observasi ini di penghujung tahun 1920an, namun tetap tak terpublikasi selain pada penjelasan singkat ini.

menggunakannya, anak-anak tidak dapat menyelesaikan tugas yang diberikan.

Pengamatan-pengamatan ini membawa saya pada kesimpulan bahwa *anak-anak menyelesaikan tugas praktis dengan bantuan ucapan mereka, sama hanya mata dan tangan mereka*. Penyatuan persepsi, ucapan, dan tindakan, yang pada akhirnya memproduksi internalisasi bidang visual, merupakan *subject matter* bagi berbagai analisis mengenai asal-usul bentuk perilaku manusia yang unik.

Adapun yang pertama-tama dikembangkan dari dua poin ini, adalah kita mesti bertanya: Apa yang, benar-benar membedakan tindakan pada anak yang berbicara dari tindakan kera pada saat memecahkan masalah praktis?

Pertama, hal yang menyentak eksperimenter adalah kebebasan anak-anak yang jauh lebih besar, independensi mereka yang lebih besar dari struktur konkret, situasi visual. Anak-anak, dengan bantuan ucapan, menciptakan kemungkinan-kemungkinan yang lebih besar daripada yang dapat dicapai oleh kera melalui tindakan. Salah satu wujud penting dari fleksibilitas yang lebih besar ini adalah bahwa anak mampu mengabaikan jalur langsung antara aktor dan tujuan. Sebaliknya, mereka terlibat dulu dengan berbagai tindakan pendahuluan, dengan menggunakan metode yang kami sebut sebagai metode instrumental, termediasi (tidak langsung). Dalam proses penyelesaian tugas, anak mampu memasukkan stimuli yang tidak terdapat pada bidang visual langsung. Dengan menggunakan kata-kata (sejenis stimuli semacam itu) untuk membuat rencana yang spesifik, anak mencapai aktivitas yang jauh lebih luas, memakai *alat-alat* tidak hanya berupa

benda-benda yang berada di dekat mereka, namun kemudian mereka *mencari dan menyiapkan stimuli semacamnya yang mungkin dapat berguna dalam memberikan solusi, serta merencanakan tindakan-tindakan berikutnya.*

Kedua, kegiatan-kegiatan praktis seorang anak yang dapat berbicara lebih tidak impulsif dan spontan daripada kera. Kera biasanya membuat serangkaian upaya yang tidak terkontrol untuk memecahkan masalah yang tertentu. Sebaliknya, anak yang menggunakan ucapan membagi aktivitas menjadi dua bagian berturut-turut. Ia merencanakan bagaimana memecahkan masalah melalui ucapan yang kemudian menggiringnya menuju solusi yang ia siapkan untuk selanjutnya diterapkan dalam tindakan. Manipulasi langsung digantikan oleh proses psikologis yang kompleks yang melalui motivasi dan maksud dari dalam, menundanya, menstimulasi perkembangan dan realisasinya. Jenis struktur psikologis baru ini tidak terdapat pada kera, meskipun dalam bentuk-bentuk yang belum sempurna.

Akhirnya, sangat penting memutuskan bahwa ucapan tidak hanya memfasilitasi manipulasi efektif anak terhadap objek-objek. Melainkan juga *mengontrol perilaku mereka sendiri.* Jadi, melalui bantuan ucapan anak-anak—tidak seperti kera tentunya—mempunyai kemampuan menjadi subjek maupun objek dari perilaku mereka sendiri.

Investigasi eksperimental terhadap ucapan egosentris anak-anak yang terlibat dalam berbagai aktivitas seperti yang digambarkan oleh Levina, menghasilkan fakta kedua yang mencengangkan sebagaimana halnya yang ditunjukkan oleh eksperimen kami: *jumlah relatif ucapan egosentris, seperti yang*

diukur dengan metode Piaget, meningkat seiring dengan kesulitan tugas anak.¹⁴ Berdasarkan eksperimen ini, saya dan rekan kerja saya membangun hipotesis bahwa ucapan egosentris anak-anak seharusnya dianggap sebagai bentuk peralihan antara ucapan eksternal dan ucapan internal. Secara fungsional, ucapan egosentris merupakan basis bagi ucapan batin, sementara dalam bentuk eksternalnya, ucapan egosentris melekat pada percakapan komunikatif.

Salah satu cara untuk meningkatkan produksi ucapan egosentris adalah dengan mempersulit tugas yang diberikan kepada anak sedemikian rupa sehingga anak tidak dapat menggunakan alat-alat secara langsung dalam penyelesaian tugasnya. Ketika dihadapkan pada tantangan seperti itu, penggunaan emosional anak-anak terhadap bahasa akan meningkat dan semakin tidak otomatis suatu jalan penyelesaian didapat, maka semakin cerdas usaha yang mereka punyai untuk mencapai solusi tersebut. Mereka mencari rencana baru secara verbal, dan ekspresi yang mereka ucapkan mengungkapkan hubungan yang erat antara ucapan egosentris dan ucapan yang tersosialisasi (ucapan sosial). Hal ini paling tampak ketika eksperimenter meninggalkan ruangan atau tidak menjawab permintaan anak-anak yang meminta bantuan. Setelah kehilangan kesempatan untuk terlibat dalam percakapan sosial, maka anak-anak segera beralih ke ucapan egosentris.

Sembari keterkaitan kedua fungsi bahasa tampak jelas terlihat pada situasi ini, penting juga untuk diingat bahwa ucapan egosentris yang bertalian dengan ucapan sosial anak-anak terjadi melalui berbagai bentuk peralihan. Hal penting

¹⁴ Piaget, *Language and Thought*, p. 110.

pertama ilustrasi hubungan antara dua fungsi bahasa ini terjadi ketika anak-anak merasa bahwa mereka tidak dapat menyelesaikan masalah sendiri. Mereka kemudian beralih ke orang dewasa, dan secara lisan menceritakan metode yang tidak dapat mereka lakukan sendiri. Perubahan terbesar dalam kapasitas anak-anak dalam menggunakan bahasa sebagai alat pemecahan masalah, sedikit banyak terjadi pada perkembangan berikutnya, ketika ucapan yang disosialisasikan, *social speech* (yang sebelumnya digunakan terhadap orang dewasa) *dialihkan ke dalam (inward)*. Alih-alih tertarik dengan orang dewasa, anak-anak malahan tertarik dengan dirinya sendiri; bahasa, dengan demikian mengambil *fungsi intrapersonal* selain *penggunaan interpersonalnya*. Ketika anak-anak mengembangkan metode perilaku untuk membimbing diri mereka sendiri yang sebelumnya pernah digunakan dalam hubungan dengan orang lain, ketika mereka mengorganisir aktivitas mereka sendiri sesuai dengan bentuk perilaku sosial, mereka berhasil menerapkan sikap sosial (*social attitude*) bagi diri mereka sendiri. Asal-usul *proses internalisasi ucapan sosial* juga merupakan asal-usul sosialisasi kecerdasan praktis anak.

Hubungan antara ucapan dan tindakan adalah hal yang dinamis di sepanjang perkembangan anak. Hubungan struktural dapat bergeser bahkan selama eksperimen. Perubahan penting yang terjadi sebagai berikut: Pada tahap awal, ucapan *menyertai* tindakan anak dan mencerminkan perubahan pada pemecahan masalah dalam bentuk yang terganggu dan kacau. Pada tahap selanjutnya, ucapan terus beralih menuju titik awal proses, sehingga *mendahului* tindakan. kemudian hal ini berfungsi sebagai bantuan untuk rencana yang telah dikonsepsi namun

belum diwujudkan dalam perilaku. Sebuah analogi yang menarik dapat ditemukan dalam ucapan anak-anak sambil menggambar (lihat juga bab 8). Anak-anak menamai gambar mereka hanya setelah mereka menyelesaikannya; mereka perlu melihat dulu sebelum mereka dapat memutuskan apa yang ia gambar. Seiring bertambahnya usia, mereka dapat memutuskan terlebih dahulu apa yang akan mereka gambar. Perpindahan tempat ucapan pada proses penamaan ini (memutuskan nama gambar setelah selesai menjadi memutuskan dulu apa yang hendak mereka gambar) menandakan adanya perubahan fungsi ucapan. Awalnya ucapan mengikuti tindakan, dipicu dan didominasi oleh aktivitas. Pada tahap selanjutnya, bagaimanapun, ketika ucapan dipindahkan ke titik awal suatu aktivitas, sebuah hubungan baru antara kata dan tindakan muncul. Nah, sekarang ucapan berfungsi memandu, menentukan, dan mendominasi sepanjang tindakan; *fungsi perencanaan ucapan* ini muncul di samping fungsi bahasa yang sudah ada untuk merefleksikan dunia eksternal.¹⁵

Layaknya cetakan yang membentuk suatu zat, kata-kata juga dapat mencetak aktivitas yang dilakukan ke dalam suatu struktur. Namun, struktur itu dapat diubah atau dibentuk ulang ketika anak-anak belajar menggunakan bahasa sedemikian rupa, sehingga memungkinkan mereka melampaui pengalaman sebelumnya saat merencanakan tindakan berikutnya. Berbeda dengan gagasan tentang penemuan spontan yang dipopulerkan oleh Stern, kami lebih melukiskan aktivitas intelektual dan verbal sebagai serangkaian tahap di mana fungsi

¹⁵ Deskripsi yang lebih utuh dari eksperimen ini disajikan pada Bab 7 dalam buku *Thought and Language*.

emosional dan komunikatif dari ucapan diperluas disertai penambahan fungsi perencanaan. Hasilnya, anak memperoleh kemampuan yang terlibat dalam suatu operasi kompleks yang berlangsung lama.

Lain halnya dengan kera, yang Kohler katakan sebagai "budak bidang visualnya sendiri," anak-anak tidak tergantung dengan lingkungan konkritnya, maksudnya tidak selalu menjadi objek dari lingkungannya; Anak-anak berhenti bertindak pada *ruang* yang terberi secara langsung dan nyata. Begitu anak-anak belajar menggunakan fungsi perencanaan atas bahasa mereka secara efektif, medan psikologis mereka berubah secara radikal. Pandangan masa depan, sekarang menjadi bagian integral dari pendekatan-pendekatan mereka terhadap lingkungan sekitarnya. Dalam bab-bab selanjutnya, saya akan menjelaskan perjalanan perkembangan beberapa fungsi psikologis utama ini secara lebih rinci.

Meringkas apa yang sudah dikatakan sejauh ini, pada bagian ini: Kapasitas tertentu manusia terhadap bahasa memungkinkan anak-anak menggunakan alat bantu tambahan dalam penyelesaian tugas-tugas yang sulit, mengatasi tindakan yang impulsif, merencanakan dulu solusi masalah sebelum melaksanakannya, dan menguasai/mengontrol tingkah lakunya sendiri. Tanda-tanda (*signs*) dan kata-kata (*words*) bagi anak-anak pertama dan terutama sebagai sarana kontak sosial dengan orang lain. Fungsi kognitif dan komunikatif bahasa kemudian menjadi dasar bagi bentuk aktivitas yang baru dan unggul pada anak-anak, hal tersebut yang membedakannya dari hewan.

Perubahan-perubahan yang sudah saya jelaskan di atas tidak terjadi dalam satu dimensi, melainkan beragam. Penelitian kami menunjukkan bahwa anak-anak yang masih sangat kecil memecahkan masalah dengan menggunakan kombinasi unik beberapa proses ini. Berbeda dengan orang dewasa, yang bereaksi berbeda terhadap benda maupun orang lain, anak kecil cenderung memadukan tindakan dan ucapan saat merespons benda-benda dan entitas sosial lainnya. Perpaduan aktivitas ini sejalan dengan sinkretisasi persepsi, yang sudah dijelaskan oleh banyak psikolog perkembangan.

Keganjilan yang saya bicarakan terlihat cukup jelas dalam situasi ketika anak kecil tidak dapat menyelesaikan tugas di depannya dengan mudah, maka mereka mengombinasikan usaha langsung untuk mendapatkan apa yang diinginkannya melalui ketergantungan terhadap ucapan emosional. Pada saat ucapan mengungkapkan keinginan anak-anak, sementara pada saat lain juga berfungsi sebagai pengganti usaha mencapai tujuan yang sebenarnya. Anak mungkin mencoba menyelesaikan tugas melalui formulasi-formulasi verbal dan meminta bantuan dari eksperimenter. Kombinasi beragam bentuk aktivitas ini pada mulanya membingungkan; namun pengamatan lebih lanjut menarik perhatian kita pada serangkaian tindakan yang memperjelas arti perilaku anak-anak dalam keadaan seperti itu. Sebagai contoh, setelah menyelesaikan sejumlah tindakan cerdas dan saling terkait yang seharusnya membantunya memecahkan masalah tertentu dengan sukses, si anak tiba-tiba, menemui kesulitan, lantas menghentikan segenap usahanya kemudian mencoba beralih untuk meminta bantuan kepada eksperimenter. Kendala

apapun yang menghalangi usaha anak dalam memecahkan masalah, dapat mengganggu aktivitasnya. Satu hal yang terungkap bahwa ketertarikan verbal anak kepada orang lain merupakan upaya untuk mengisi kekosongan aktivitasnya. Dengan bertanya, anak tersebut mengindikasikan bahwa ia, sebenarnya merumuskan suatu rencana untuk menyelesaikan tugas yang dihadapinya, namun ia tidak dapat melakukan seluruh operasinya.

Melalui pengalaman berulang seperti ini, anak-anak belajar secara diam-diam (secara psikis) untuk merancang aktivitas mereka. Pada saat yang sama, mereka meminta bantuan orang lain sesuai dengan masalah yang mereka hadapi. Kemampuan anak mengendalikan perilaku orang lain menjadi bagian penting dari aktivitas praktis anak.

Mulanya, pemecahan masalah dengan melibatkan orang lain tidak terbedakan. Hal ini tampak pada peran yang dimainkan oleh anak dan penolongnya; singkatnya, keseluruhan tindakan merupakan berciri sinkretis. Kami sudah berkali-kali mengamati anak-anak dalam menyelesaikan tugasnya, mereka menjadi bingung karena mereka mulai menggabungkan logika mengenai apa yang mereka lakukan dengan logika dari masalah yang sama sebagai hal yang harus dipecahkan melalui kerja sama dengan orang lain. Terkadang, tindakan sinkretis muncul saat anak-anak putus asa dan menyadari bahwa usaha langsung yang mereka gunakan sia-sia. Seperti yang dicontohkan oleh Levina, anak-anak memperlakukan objek-objek perhatian mereka dengan kata-kata dan tongkat secara bersamaan. Hal ini menunjukkan adanya ikatan mendasar dan tak terpisahkan antara ucapan dan tindakan dalam aktivitas anak; perpaduan ini

menjadi sangat jelas bila dibandingkan dengan pemisahan proses yang lebih kentara pada orang dewasa.`

Ringkasnya, jika anak-anak menghadapi masalah yang dianggap agak terlalu rumit baginya, maka pelbagai respons yang kompleks yang mereka lakukan mencakup: upaya langsung untuk mencapai tujuan, penggunaan alat-alat, ucapan yang ditujukan kepada eksperimenter maupun ucapan yang sekedar menyertai tindakan tersebut, serta daya tarik verbal dan langsung yang ditujukan ke objek perhatian itu sendiri.

Jika dianalisis secara dinamis, perpaduan ucapan dan tindakan ini memiliki fungsi yang sangat spesifik dalam sejarah perkembangan anak; hal ini juga menunjukkan alur *logic* asal usulnya. Mulai di hari-hari pertama perkembangan anak, aktivitas-aktivitasnya untuk memaknai aktivitas tersebut dalam suatu sistem perilaku sosial, dan diarahkan pada tujuan yang pasti, dibiaskan melalui prisma lingkungan si anak. Alur dari objek ke anak maupun dari anak ke objek melalui orang lain. Struktur manusia yang kompleks ini merupakan produk dari proses perkembangan yang sebenarnya berurat akar dalam hubungan antara sejarah individu dan sejarah sosial.***

2

Perkembangan Persepsi dan Atensi

Kelindanan antara penggunaan alat dan ucapan memengaruhi beberapa fungsi-fungsi psikologis, khususnya persepsi, operasi motor-sensorik, dan atensi, yang masing-masing merupakan bagian dari sistem perilaku yang dinamis. Penelitian eksperimental mengenai perkembangan menunjukkan bahwa keterikatan dan relasi antarfungsi merupakan sistem yang terus berubah secara radikal di sepanjang perkembangan anak seperti halnya fungsi-fungsi individu itu sendiri. Dengan mempertimbangkan setiap fungsi, saya akan memeriksa bagaimana ucapan dapat mengantarkan kepada perubahan kualitatif baik dalam bentuknya maupun relasi dengan fungsi lainnya.

Penelitian Kohler menekankan pentingnya struktur bidang visual yang mengorganisir perilaku praktis si kera. Seluruh proses pemecahan masalah pada dasarnya ditentukan oleh persepsi. Dalam hal ini, Kohler memiliki seabreg pijakan penalaran untuk meyakinkan bahwa hewan-hewan ini terikat oleh bidang sensoriknya yang berkembang jauh lebih besar daripada manusia dewasa. Namun, kera tidak mampu memodifikasi bidang sensoriknya sendiri melalui usaha yang disengaja/ sadar. Bahkan, mungkin akan berguna untuk melihatnya sebagai premis umum bahwa semua bentuk persepsi alami ini dipengaruhi atau dideterminasi oleh struktur medan sensorik.

Meskipun demikian, persepsi anak–perlu dicatat karena ini pada manusia–tidak berkembang sebagai kelanjutan langsung dan penyempurnaan lebih lanjut dari bentuk-bentuk persepsi hewan, bahkan hewan-hewan yang dianggap paling mirip dengan manusia. Eksperimen yang dilakukan untuk menjernihkan masalah ini membuat kami menemukan beberapa prinsip dasar yang menjadi ciri dari bentuk-bentuk persepsi manusia yang lebih tinggi.

Rangkaian pertama eksperimen meneliti tahap perkembangan persepsi gambar pada anak-anak. Eksperimen serupa yang menjelaskan aspek tertentu persepsi anak-anak dan ketergantungannya pada mekanisme psikologis yang lebih tinggi, sudah dilakukan sebelumnya oleh Binet dan dianalisis secara rinci oleh Stern.¹ Kedua orang ini menemukan bahwa cara anak kecil mendeskripsikan sebuah gambar memiliki perbedaan dengan tahap perkembangan berikutnya. Seorang anak berusia dua tahun biasanya membatasi deskripsinya untuk memisahkan objek-objek yang ada pada gambar. Anak yang lebih tua menggambarkan tindakan-tindakan dan menunjukkan relasi-relasi kompleks antar objek-objek yang terpisah pada gambar. Stern menyimpulkan dari pengamatannya bahwa tahap ketika anak-anak melihat benda terpisah mendahului tahap ketika mereka menunjukkan tindakan-tindakan dan relasinya dengan objek-objek pada gambar, yaitu ketika mereka memperhatikan gambar secara keseluruhan. Akan tetapi, banyak pengamatan psikologi menunjukkan bahwa proses persepsi anak pada

¹ A. Binet, "Perception de'enfarits," *Revue Philosophique*, 30 (1890): 582–611. Stern, *Psychology of Early Childhood*.

awalnya menyatu dan baru kemudian menjadi lebih terdiferensiasi.

Kami memecahkan kontradiksi antara kedua posisi ini melalui sebuah eksperimen yang mereplikasi penelitian Stern mengenai deskripsi anak-anak tentang gambar, dengan meminta anak-anak untuk mengkomunikasikan isi gambar tanpa menggunakan ucapan. Kami menganjurkan agar deskripsi dibuat dalam bentuk *pantomim*. Anak berusia dua tahun, yang menurut skema Stern masih berada pada tahap perkembangan "objek" yang terpisah, mempersepsikan ciri-ciri dinamis dari gambar tersebut dan mereproduksinya dengan mudah melalui pantomim. Apa yang dianggap Stern sebagai karakteristik keterampilan persepsi anak, terbukti menjadi suatu produk dari keterbatasan-keterbatasan *perkembangan bahasanya* atau, dengan kata lain, merupakan ciri dari *persepsi yang diverbalkan* (*verbalized perception*).

Serangkaian pengamatan-pengamatan terkait tersebut mengungkapkan bahwa pelabelan (*labeling*) merupakan fungsi utama ucapan yang dipakai anak kecil. Pelabelan memungkinkan anak memilih objek tertentu, lantas mengeluarkan objek tersebut dari keseluruhan situasi yang ia persepsikan. Bersamaan dengan itu, anak membumbui kata-kata pertamanya dengan bahasa tubuh yang sangat ekspresif, yang mengimbangi kesulitannya dalam berkomunikasi secara bermakna melalui bahasa. Dengan sarana kata-kata, anak-anak mengeluarkan unsur-unsur yang terpisah, sehingga mengatasi struktur alami medan sensorik dan membentuk pusat-pusat struktural baru (yang secara artifisial dinamis). Anak mulai mempersepsikan dunia tidak hanya melalui matanya, tapi juga

melalui ucapannya. Akibatnya, imediasi persepsi "alami" digantikan oleh proses mediasi yang kompleks; Dengan demikian, ucapan menjadi bagian penting perkembangan kognitif anak.

Lebih lanjut, mekanisme intelektual yang terkait dengan ucapan memperoleh suatu fungsi baru; persepsi yang diverbalkan anak tidak lagi terbatas pada pelabelan. Pada tahap perkembangan selanjutnya, ucapan memperoleh fungsi pemaduan (*synthesizing function*), yang pada gilirannya berperan penting dalam mencapai bentuk-bentuk persepsi kognitif yang lebih kompleks. Perubahan ini menjadikan persepsi manusia suatu karakter baru, yang sama sekali berbeda dengan proses dianggap sama pada hewan yang lebih tinggi.

Peran bahasa dalam persepsi sangat menonjol dikarenakan maksud-maksud yang berlawanan (mewujud dalam objek-objek terpisah pada suatu medan perseptual) berciri implisit pada kondisi alamiah persepsi visual dan bahasa. Elemen-elemen tidak ditentukan pada bidang visual dipersepsikan secara bersama-sama; Dalam pengertian ini, *persepsi visual adalah integral*. Ucapan, di sisi lain, membutuhkan pemrosesan sekuensial. Setiap elemen diberi label secara terpisah dan kemudian dihubungkan dalam struktur kalimat, *menjadikan ucapan pada hakikatnya bersifat analitis*.

Penelitian kami menunjukkan bahwa bahkan pada tahap awal perkembangan, bahasa dan persepsi saling terkait. Dalam penyelesaian tugas nonverbal, sekalipun masalah yang diselesaikan tanpa suara yang diucapkan, bahasa memainkan peran penting pada penyelesaian akhir. Temuan ini memperkuat tesis linguistik-psikologis sebagaimana yang dirumuskan

bertahun-tahun lalu oleh A. Potebnya, yang memperdebatkan interdependensi yang tak terelakkan antara pemikiran dan bahasa manusia.²

Ciri khusus dari persepsi manusia—yang muncul pada usia yang sangat muda—adalah *persepsi atas objek-objek nyata*, sesuatu yang tidak ada analoginya dalam persepsi hewan. Maksud dari istilah ini bahwa saya tidak melihat dunia hanya dalam warna dan bentuk tetapi juga sebagai dunia yang memiliki arti dan makna. Saya tidak hanya melihat sesuatu yang bulat dan hitam dengan dua jarum; namun saya melihat sebuah jam dan saya bisa membedakan satu jarum dengan jarum lainnya. Beberapa pasien yang cedera otak mengatakan bahwa ketika mereka melihat jam, mereka hanya melihat sesuatu yang bulat dan putih dengan dua strip baja tipis, tapi mereka tidak tahu itu jam; Orang-orang seperti itu telah kehilangan relasi nyata dengan benda-benda. Pengamatan ini menunjukkan bahwa semua persepsi manusia terdiri dari persepsi yang terkategori dari persepsi yang terisolasi.

Peralihan perkembangan ke bentuk perilaku kualitatif yang baru tidak terbatas pada perubahan persepsi saja. Persepsi merupakan bagian dari sistem perilaku yang dinamis; oleh karena itu, hubungan antara transformasi proses-proses perseptual dan transformasi aktivitas intelektual lainnya sangat penting. Hal ini dijelaskan pada penelitian kami mengenai perilaku pilihan, yang menunjukkan perubahan relasi antara persepsi dan tindakan motorik pada anak kecil.

STUDI MENGENAI PERILAKU PILIHAN PADA ANAK-ANAK

² A. A. Potebnya, *Thought and Language* (Kharkhov, 1892), p. 6.

Kami meminta anak-anak berusia empat dan lima tahun untuk menekan salah satu dari lima tuts keyboard saat mereka mengidentifikasi tiap satu dari serangkaian gambar yang ditandai pada masing-masing tuts. Karena tugas ini melebihi kemampuan anak, hal itu menyebabkan kesulitan serius dan usaha yang lebih intensif untuk memecahkan masalah. Mungkin hasil yang paling luar biasa adalah bahwa keseluruhan proses seleksi oleh anak bersifat *eksternal*, dan terkonsentrasi pada bidang motor, sehingga memungkinkan eksperimenter untuk mengamati sifat dari proses pilihan itu sendiri pada gerakan anak. Anak itu memilih sambil melakukan gerakan macam-macam ketika menekan pilihan yang diminta.

Struktur keputusan anak sama sekali tidak menyerupai proses orang dewasa. Orang dewasa membuat keputusan awal secara internal dan kemudian melakukan pilihan dalam bentuk satu gerakan yang mengeksekusi rencana tersebut. Pilihan anak menyerupai *pilihan yang terjadi di antara gerakan-gerakannya sendiri* yang agak tertunda. Kebimbangan mempersepsi secara langsung tercermin pada struktur gerakan. Gerakan anak penuh dengan peraba yang menyebar yang mengganggu dan berhasil satu sama lain. Sekilas saja grafik yang menelusuri gerakan anak cukup untuk meyakinkan salah satu motor dasar proses. Gerakan anak penuh dengan rabaan-rabaan di sana-sini yang bergantian saling membatalkan, silih berganti satu sama lain. Melihat sekilas saja pada grafik, kita cukup yakin bahwa gerakan anak tersebut merupakan salah satu ciri motorik dasar pada proses memilih tersebut.

Perbedaan utama antara proses pilihan pada anak dan pada orang dewasa adalah bahwa bagi anak, rangkaian gerakan

sementara tersebut merupakan proses seleksi. Anak tidak memilih stimulus (tuts yang diminta) sebagai titik awal gerakan berikutnya, melainkan lebih memilih *gerakan*, menggunakan instruksi sebagai panduan untuk memeriksa hasil pilihannya. Dengan demikian, anak tersebut memutuskan pilihannya bukan melalui proses persepsi visual langsung tetapi melalui gerakan, ragu-ragu antara dua stimulus, jari-jarinya melayang-layang di atas dan berpindah dari satu tuts ke tus lainnya, bergerak setengah jalan dan kemudian kembali lagi. Ketika anak mengalihkan perhatiannya ke lokasi baru, oleh karenanya menciptakan fokus baru pada struktur persepsi yang dinamis, tangannya dengan patuh bergerak ke arah pusat baru ini, diiringi mata. Singkatnya, gerakan tidak bisa terlepas dari persepsi: prosesnya pun hampir bersamaan.

Pada perilaku hewan yang lebih tinggi, bentuk-bentuk persepsi visual merupakan bagian dari keseluruhan yang lebih kompleks dengan cara yang sama. Kera tidak mempersepsi situasi visual secara pasif; Struktur perilaku kompleks yang terdiri dari faktor refleksif, afektif, motorik, dan intelektual diarahkan untuk meraih objek yang membuatnya tertarik. Gerakan kera merupakan kelanjutan dinamis yang tak termediasi dari persepinya. Pada anak-anak manusia, awalnya, respons yang terstruktur ini mengalami perubahan mendasar begitu fungsi psikologis yang lebih kompleks digunakan dalam proses pilihan. Proses alamiah yang ada pada hewan kemudian berubah menjadi operasi psikologis yang lebih tinggi.

Setelah percobaan yang diuraikan di atas, kami mencoba menyederhanakan tugas seleksi dengan menandai setiap tuts dengan tanda yang sesuai untuk dijadikan stimulus tambahan

yang dapat langsung mengarahkan dan mengorganisir proses pilihan. Anak lalu diminta, pada saat munculnya stimulus target, untuk menekan tuts yang sudah ditandai dengan tanda yang sesuai. Anak usia 5 atau 6 tahun mampu memenuhi tugas ini dengan mudah. Penambahan bahan baru ini secara radikal mengubah struktur proses pilihan. Intinya, operasi "alamiah" digantikan oleh operasi yang baru dan lebih rumit. Tugas yang lebih sederhana membangkitkan respons terstruktur yang lebih kompleks. Ketika anak tersebut mengikuti tanda tambahan untuk menemukan tuts yang sesuai dengan stimulus yang diberikan, ia tidak lagi menunjukkan dorongan-dorongan motorik yang timbul secara langsung dari persepsi. Tidak ada pergerakan meraba melayang-layang dan ragu-ragu seperti yang kami amati pada reaksi pilihan sebelumnya saat alat bantu tambahan tidak digunakan.

Pemakaian tanda-tanda tambahan memecah gabungan bidang sensorik dan sistem motor yang kemudian menciptakan perilaku baru yang mungkin. "penghalang fungsional" diletakkan antara momen awal dan akhir respon pilihan; dorongan langsung untuk bergerak dipotong oleh sirkuit pendahuluan. Anak yang sebelumnya memecahkan masalah secara impulsif kemudian menyelesaikannya melalui penghubung yang dibangun secara internal di antara stimulus dan tanda bantuan. Gerakan yang sebelumnya dipilih, sekarang dipenuhi melalui operasi yang terencana. *Sistem tanda merestrukturisasi keseluruhan proses psikologis dan memungkinkan anak mengontrol gerakannya. Sistem tanda merekonstruksi proses pilihan yang didasarkan pada proses yang baru ini.* Gerakan terpisah dengan sendirinya dari persepsi

langsung dan gerakan lahir di bawah kendali fungsi-fungsi tanda yang termasuk dalam respon pilihan. Perkembangan ini menandakan keterputusan fundamental dengan sejarah alamiah perilaku dan mengawali peralihan dari perilaku primitif binatang menuju aktivitas intelektual yang lebih tinggi manusia.

Atensi sebaiknya diberikan di posisi awal dari fungsi-fungsi utama struktur psikologis yang mendasari penggunaan alat-alat. Dimulai oleh Kohler, para ilmuwan mencatat bahwa kemampuan atau ketidakmampuan mengarahkan perhatian seseorang adalah faktor penentu keberhasilan atau kegagalan dari setiap operasi praktis. Namun, perbedaan antara kecerdasan praktis anak-anak dan hewan terletak pada temuan bahwa anak-anak mampu merekonstruksi persepsi mereka dan kemudian melepaskannya dari struktur medan tertentu. Dengan bantuan fungsi indikatif kata-kata, anak mulai mampu menguasai atensinya, menciptakan pusat struktural baru dalam situasi yang mereka persepsi. Seperti yang K. Koffka katakan dengan tepat, anak tersebut dapat menentukan sendiri "pusat gravitasi" bidang perseptualnya; Perilakunya tidak diatur semata-mata oleh arti penting unsur individu di dalamnya. Anak mengevaluasi kepentingan relatif elemen-elemen ini, memilih "figur" baru dari latar belakang bidang visualnya, kemudian memperluas kemungkinan untuk mengendalikan aktivitasnya.³

Selain kemampuan mereorganisir bidang visual-spasial, si anak, dengan bantuan ucapan, menciptakan bidang waktu yang sama terang dan nyata seperti bidang visual. Anak yang berbicara memiliki kemampuan untuk mengarahkan atensinya secara dinamis. Anak mampu melihat perubahan-perubahan

³ K. Koffka, *The Growth of the Mind* (London: Routledge and Kegan Paul, 1924).

dalam situasi langsungnya dari sudut pandang aktivitas yang ia lakukan sebelumnya, dan anak mampu bertindak di masa sekarang berdasarkan sudut pandang masa depan.

Pada kera, tugas tidak dapat diselesaikan, hanya jika tujuan maupun objek yang ingin ia raih berada dalam penglihatan matanya secara langsung. Bagi anak, kekurangan ini mudah diatasi dengan mengendalikan atensinya secara verbal dan kemudian mereorganisasi bidang perseptualnya. Kera akan mempersepsi sebuah tongkat pada suatu momen, namun berhenti memperhatikannya ketika bidang visual atau tujuannya ikut berubah. Kera harus melihat tongkat terlebih dahulu untuk dapat menarik atensinya; Pada anak, mungkin harus menarik perhatian terlebih dahulu agar mereka melihat sesuatu.

Dengan demikian, bidang perhatian anak mencakup tidak hanya satu namun merupakan keseluruhan rangkaian medan perseptual potensial yang membentuk struktur dinamis, berkelanjutan dari waktu ke waktu. Peralihan dari struktur bidang visual yang simultan menuju struktur bidang atensi yang dinamis ini dicapai melalui rekonstruksi aktivitas-aktivitas terpisah yang merupakan bagian dari operasi-operasi yang dibutuhkan. Ketika ini terjadi, kita dapat mengatakan bahwa bidang atensi telah terlepas dari bidang perseptual dan kemudian terentang dalam waktu, sebagai salah satu komponen dari serangkaian aktivitas psikologis yang dinamis.

Kemungkinan menggabungkan elemen-elemen medan visual yang diperoleh di masa lalu dan masa sekarang (misalnya, alat dan tujuan) pada satu bidang atensi, akan membawanya pada rekonstruksi dasar fungsi vital lainnya, yaitu *memori*. (Lihat bab 3) Melalui formulasi verbal atas situasi dan aktivitas-aktivitas

di masa lalu, anak membebaskan dirinya dari keterbatasan mengingat langsung (*direct recall*); Anak kemudian melakukan sintesis masa lalu dan masa kini untuk mencapai tujuannya. Perubahan yang terjadi pada memori sama halnya dengan perubahan bidang perseptual anak ketika pusat gravitasi bergeser dan perubahan hubungan antara figur dan latar belakang. Memori anak tidak hanya menghadirkan fragmen-fragmen masa lalu, namun juga melahirkan *metode baru yang menyatukan unsur-unsur pengalaman masa lalu dengan masa kini*.

Melalui bantuan ucapan (*speech*), bidang waktu bagi tindakan ini meluas ke rentang waktu masa depan maupun ke masa lalu. Aktivitas masa depan yang termasuk dalam aktivitas yang sedang berlangsung, direpresentasikan melalui kehadiran tanda-tanda (*signs*). Seperti halnya pada memori dan atensi, kehadiran tanda-tanda dalam persepsi temporal tidak semata mengarahkannya pada perluasan operasi sederhana pada suatu waktu; Sebaliknya, signifikansi tanda ini menciptakan kondisi-kondisi bagi perkembangan sistem tunggal yang mencakup unsur-unsur efektif dari masa lalu, sekarang, dan masa depan. Pada titik ini, sistem psikologis yang muncul pada anak, sekarang sudah mencakup dua fungsi baru: *niat (intention) dan representasi-representasi simbolis suatu tindakan yang bertujuan*.

Perubahan struktur perilaku anak ini terkait dengan perubahan mendasar pada kebutuhan dan motivasi anak. Ketika Lindner membandingkan metode dimana anak-anak tuna rungu menyelesaikan tugas dengan metode yang digunakan oleh Kera Kohler, ia mencatat bahwa motif yang membimbing

kera dan yang membimbing anak untuk mencapai penguasaan tujuan tidaklah sama.⁴ Naluri "instingtif" yang sebelumnya mendominasi pada hewan menjadi hal yang sekunder pada anak. Motif baru yang kuat dan mengakar secara sosial lah yang menuntun anak tersebut. K. Lewin menggambarkan motif ini sebagai *Quasi-Beduerfnisse* (kuasi-kebutuhan) dan berpendapat bahwa ketercakupan motif pada tugas tertentu mengarahkan pada reorganisasi sistem afektif dan kehendak anak secara keseluruhan.⁵ Ia meyakini bahwa dengan perkembangan kuasi-kebutuhan ini, dorongan emosi anak tersebut beralih dari *keasyikan pada hasil yang akan diraih menuju kondisi-kondisi yang memungkinkan penyelesaian masalah*. Intinya, "tugas" (*aufgabe*) dalam eksperimen pada kera "hanya muncul di mata" eksperimenter, bagi kera sendiri, apa yang dianggap "tugas" oleh eksperimenter tersebut tak lebih hanya umpan dan hambatan yang menghalangi jalannya. Pada anak–bagaimanapun juga– mereka berusaha memecahkan masalah yang diberikan dan dengan demikian memiliki tujuan yang sama sekali berbeda. Karena anak mampu membentuk kuasi-kebutuhan, maka ia membagi-bagi operasinya menjadi bagian-bagian tertentu, yang masing-masing menjadi titik fokus tersendiri, yang kemudian ia rumuskan bagi dirinya sendiri melalui bantuan ucapan.

Dalam analisisnya yang sangat bagus mengenai psikologi aktivitas yang bertujuan, Lewin memberikan definisi yang jelas mengenai aktivitas disengaja atau bertujuan ini (*voluntary activity*) sebagai produk perkembangan kultural-historis perilaku

⁴ R. Lindner, *Gas Taubstumme Kind in Vergleich mit vollstandigen Kinder* (Leipzig, 1925).

⁵ K. Lewin, *Wille, Vorsatz und Beduerfnisse* (Berlin: Springer, 1926).

dan sebagai ciri khas psikologi manusia. Fakta bahwa manusia menunjukkan kebebasan yang luar biasa dalam menentukan niat walaupun tidak masuk akal sekalipun, merupakan suatu hal yang sangat mengherankan. Paling tidak, kebebasan yang seperti ini sedikit banyak terdapat pada karakteristik anak-anak dan mungkin juga manusia yang belum melek huruf (*non-literate human*). Jadi, masuk akal mempercayai bahwa aktivitas disengaja (*voluntary activity*) ini, lebih dari sekadar perkembangan kecerdasan belaka, melainkan suatu hal yang membedakan manusia dari hewan, sekalipun hewan yang paling dekat dan paling mirip dengan manusia.****

3

Kecakapan Memori dan Berpikir

Mengingat apa yang telah saya dan rekan kerja saya teliti tentang fungsi ucapan dalam re-organisir persepsi maupun dalam menciptakan relasi-relasi baru di antara berbagai fungsi psikologis, kami melakukan penelitian yang luas mengenai bentuk-bentuk aktivitas penggunaan tanda pada anak-anak dalam semua manifestasinya yang konkret (menggambar, menulis, membaca, menggunakan sistem angka, dan lain-lain). Kami juga mempertimbangkan apakah operasi lain yang tidak terkait dengan kecerdasan praktis akan menunjukkan prinsip perkembangan yang sama. Kami sudah menemukannya ketika mengenai menganalisis kecerdasan praktis.

Berbagai rangkaian eksperimen yang dilakukan oleh rekan-rekan saya maupun oleh saya sendiri untuk memecahkan masalah ini. Dan sekarang, berdasarkan data yang sudah kami dapatkan tersebut, setidaknya kami dapat menjelaskan bentuk skematis dasar yang mencirikan struktur dan perkembangan operasi tanda pada anak. Penjelasan ini akan disajikan melalui pembahasan mengenai memori, yang sangat berkaitan erat dengan studi mengenai perubahan-perubahan yang dibawa oleh tanda-tanda ke dalam fungsi psikologis dasar, dengan alasan bahwa hal tersebut dapat dengan jelas mengungkapkan asal usul sosial tanda tersebut dan juga peran krusialnya dalam perkembangan individu.

ASAL-USUL SOSIAL MEMORI TIDAK LANGSUNG (MEDIATED)

Studi komparatif mengenai memori manusia mengungkapkan bahwa, bahkan pada tahap awal perkembangan sosial, ada dua jenis memori yang berbeda secara prinsipil. *Pertama*, memori alamiah (*natural memory*), yang mengontrol perilaku misalnya pada orang-orang yang belum melek huruf, dicirikan oleh impresi yang tanpa mediasi (langsung) terhadap benda-benda, maupun oleh retensi pengalaman aktual yang dijadikan dasar penelusuran *mnemonic*-nya (cara mempertahankan memori). Hal ini jelas tertuang dalam studi E. R. Jaensch mengenai citra imajinatif (*eidetic imagery*).¹ Memori semacam ini sangat dekat dengan persepsi, karena timbul dari pengaruh langsung stimulus eksternal terhadap manusia. Dari sudut pandang struktur, keseluruhan proses ditandai dengan kualitas imediasinya (respons langsung atas apa yang masuk bidang persepsinya).

Memori alamiah bukanlah satu-satunya jenis memori pada manusia, sekalipun pada kasus pria dan wanita yang termasuk buta huruf (misalnya pada orang-orang yang dianggap sebagai orang-orang primitif). Sebaliknya, ada jenis memori lainnya yang walaupun berada jalur perkembangan yang sama sekali berbeda, namun saling berdampingan dengan memori alamiah ini. Penggunaan tongkat berlekuk-lekuk dan simpul pada awal-awal munculnya tulisan, serta bantuan memori sederhana sudah menunjukkan bahwa bahkan pada tahap awal perkembangan historis manusia, sudah melampaui batas fungsi psikologis yang diberikan kepadanya secara

¹ E. R. Jaensch, *Eidetic Imagery* (New York: Harcourt, Brace, 1930).

alamiah dan meneruskannya ke suatu pengorganisasian baru yang melibatkan budaya atas perilaku-perilaku mereka saat itu. Analisis komparatif menunjukkan bahwa aktivitas semacam itu tidak ada sekalipun pada spesies hewan tertinggi; kami percaya bahwa penggunaan tanda-tanda (*signs*) ini adalah produk dari kondisi spesifik perkembangan *sosial*.

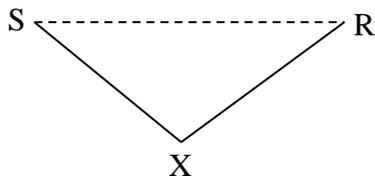
Bahkan, operasi yang relatif sederhana seperti mengikat simpul atau menandai pokok kayu sebagai pengingat jalan mengubah struktur psikologis proses memori. Mereka memperluas operasi memori di luar dimensi biologis sistem saraf manusia dan memungkinkan menggabungkan stimulus buatan atau yang dibuatnya sendiri, yang kami sebut *tanda-tanda (signs)*. Penggabungan ini, uniknya pada manusia, mencirikan adanya suatu bentuk perilaku yang baru. Perbedaan mendasar antara bentuk perilaku baru dan fungsi-fungsi dasar dapat ditemukan pada struktur hubungan stimulus-respon satu sama lain. Karakteristik utama dari fungsi dasar adalah bahwa fungsi ini benar-benar dan secara langsung dideterminasi oleh stimulasi dari lingkungan. Sedangkan pada fungsi yang lebih tinggi, ciri utamanya adalah stimulasi yang dihasilkan sendiri, yaitu adanya penciptaan dan penggunaan stimulus buatan yang menjadi penyebab langsung munculnya perilaku.

STRUKTUR OPERASI TANDA

Setiap bentuk dasar perilaku mengandaikan reaksi *langsung* terhadap tugas yang ditetapkan sebelum organisme (yang dapat dinyatakan dengan rumus sederhana $S \rightarrow R$). Akan tetapi, struktur operasi tanda mengharuskan adanya perantara (hubungan tidak langsung) antara stimulus dan respons.

hubungan perantara ini adalah stimulus tatanan kedua (tanda) yang ditarik ke dalam operasi dimana ia menjalankan fungsi khusus; hubungan tidak langsung ini menciptakan relasi baru antara S dan R. Istilah "ditarik ke dalam" menunjukkan bahwa seseorang harus secara aktif terlibat dalam membangun hubungan semacam itu. Tanda ini juga memiliki karakteristik penting tindakan balik (yaitu beroperasi pada individu, bukan pada lingkungan).

Akibatnya, proses stimulus-respons sederhana digantikan oleh tindakan yang termediasi yang kompleks, seperti gambar berikut:



Gambar 1.

Pada proses baru ini, dorongan untuk bereaksi secara langsung dihambat, dan sebuah stimulus tambahan yang memfasilitasi pemenuhan operasi dengan cara tidak langsung.

Studi yang teliti menunjukkan bahwa jenis organisasi ini mendasari semua proses-proses psikologis yang lebih tinggi, meskipun nantinya dalam bentuk yang jauh lebih rumit daripada yang ditunjukkan di atas. Hubungan perantara dalam formula ini bukan sekadar metode untuk memperbaiki operasi yang telah ada sebelumnya, juga bukan sekadar tautan tambahan dalam rantai S-R. Karena stimulus tambahan ini memiliki fungsi spesifik dari tindakan balik, fungsi ini mengalihkan operasi psikologis ke

bentuk yang lebih tinggi secara kualitatif dan memungkinkan manusia—dengan bantuan stimulus ekstrinsik— *mengendalikan perilaku mereka dari luar*. Penggunaan tanda-tanda menuntun manusia ke struktur perilaku tertentu yang memisahkan diri dari perkembangan biologis dan menciptakan bentuk baru dari proses psikologis yang berbasis budaya (*a culturally-based psychological process*).

OPERASI TANDA AWAL PADA ANAK-ANAK

Eksperimen berikut, yang dilakukan oleh A. N. Leontiev di laboratorium kami, menunjukkan dengan jernih bagaimana peran tanda-tanda terhadap memori dan atensi disengaja.

Anak-anak diminta untuk memainkan permainan di mana mereka harus menjawab serangkaian pertanyaan tanpa menggunakan kata-kata tertentu dalam jawaban mereka. Sebagai aturan, setiap anak diberi tiga atau empat tugas yang berbeda kesulitannya dan beberapa jenis bantuan stimulus potensial yang dapat digunakan anak tersebut. Dalam setiap tugas, anak ditanyai delapan belas pertanyaan, tujuh di antaranya berkaitan dengan warna (misalnya, "Warna apa ...?"). Anak diminta untuk menjawab setiap pertanyaan dengan cepat menggunakan satu kata. *Tugas pertama* dilakukan dengan cara ini. *Tugas kedua*, kami mulai mengenalkan peraturan tambahan yang harus diikuti anak agar bisa berhasil menyelesaikan tugas. Misalnya, ada dua nama warna yang dilarang digunakan anak itu, dan tidak ada nama warna yang bisa digunakan dua kali. *Tugas ketiga* memiliki aturan yang sama dengan yang kedua, tapi anak itu diberi sembilan kartu berwarna sebagai alat bantu dalam bermain game ("kartu-kartu ini bisa membantu kamu

menang"). *Tugas keempat* seperti yang ketiga dan digunakan dalam kasus dimana anak tersebut gagal menggunakan kartu warna atau mulai melakukannya pada akhir tugas ketiga. Sebelum dan sesudah tugas, kami mengajukan pertanyaan kepada anak untuk menentukan apakah dia ingat dan mengerti instruksi-instruksinya.

Serangkaian pertanyaan untuk tugasnya sebagai berikut (dalam hal ini hijau dan kuning adalah warna yang dilarang): (1) Punyakah kamu teman bermain? (2) Apa warna kemejamu? (3) Apakah kamu pernah naik kereta? (4) Apa warna gerbongnya? (5) apakah kamu ingin tumbuh besar? (6) Apakah Anda pernah ke teater? (7) Apakah Anda suka bermain peran di ruangan itu? (8) Apa warna lantainya? (9) Dan temboknya? (10) Bisakah kamu menulis? (11) Pernahkah kamu melihat mawar? (12) Apa warna mawar? (13) Apakah kamu menyukai hal-hal yang manis? (14) Apakah Anda pernah di negara ini? (15) Warna apa yang hilang? (16) Bisakah kamu berenang? (17) Apa warna favoritmu? (18) Apa yang dilakukan seseorang dengan pensil?

Untuk tugas ketiga dan keempat, kartu warna berikut diberikan sebagai bantuan: hitam, putih, merah, biru, kuning, hijau, ungu muda, coklat, dan abu-abu.

Hasil untuk tiga puluh subjek yang berkisar antara lima sampai dua puluh tujuh tahun dirangkum dalam tabel 1 di bawah ini:

Tabel 1. Kesalahan pada warna yang dilarang disebut

Umur	Jumlah Subjek	Kesalahan (rata-rata)		Perbedaan
		Tugas 2	Tugas 3	
5-6	7	3.9	3.6	0.3
8-9	7	3.3	1.5	1.8

Umur	Jumlah Subjek	Kesalahan (rata-rata)		Perbedaan
		Tugas 2	Tugas 3	
10-13	8	3.1	0.3	2.8
22-27	8	1.4	0.6	0.8

Tabel di atas memuat jumlah kesalahan rata-rata pada tugas 2 dan 3 dan perbedaan antara kedua tugas tersebut. Dari data tugas 2, kita melihat sedikit penurunan kesalahan dari usia lima sampai tiga belas tahun dan penurunan tajam pada usia dewasa. Untuk tugas 3, penurunan paling tajam terjadi antara kelompok lima-enam setengah dan delapan sampai sembilan tahun.

Perbedaan yang kecil antara tugas 2 dan 3 pada anak prasekolah dan orang dewasa. Perbedaannya terbesar pada anak usia sekolah. Proses-proses pada tabel ringkasan paling mudah terungkap dengan melihat transkrip representatif anak dalam kelompok yang berbeda. Anak-anak prasekolah (usia lima sampai enam tahun) umumnya tidak dapat menemukan cara menggunakan kartu warna bantuan dan memiliki banyak masalah dengan kedua tugas tersebut. Bahkan ketika kami mencoba menjelaskan kepada mereka bagaimana kartu warna bisa membantu mereka, anak-anak di usia ini tidak mampu menggunakan stimulus eksternal ini untuk mengorganisir perilaku mereka sendiri.

Transkrip di bawah ini diambil dari anak laki-laki berumur lima tahun:

Tugas 4. Warna yang dilarang disebut: biru dan merah (dengan kartu)

- | | |
|--|---|
| 2. <i>Apa warna rumah?</i> | <i>Merah [Tanpa memperhatikan warna yang dilarang disebut]</i> |
| 3. <i>Apakah matahari bersinar terang?</i> | <i>Ya.</i> |
| 4. <i>Apa warna langit?</i> | <i>Putih [tanpa memperhatikan kartu; tapi setelah menjawabnya, mencari kartu warna putih]. Ini dia! [mengangkat kartunya dan tetap memegangnya]</i> |
| 8. <i>Apa warna tomat?</i> | <i>Merah. [melirik pada kartu]</i> |
| 9. <i>Apa warna buku latihan itu?</i> | <i>Putih, seperti ini! [menunjuk kartu putih]</i> |
| 12. <i>Apa warna bola?</i> | <i>Putih [melihat ke kartu]</i> |
| 13. <i>Apakah kamu tinggal di kota?</i> | <i>Tidak.</i> |
| ... | ... |
| <i>Menurutmu kamu bisa menang?</i> | <i>Tidak tahu—ya.</i> |
| <i>Hal apa yang tidak boleh kamu lakukan kalau ingin menang?</i> | <i>Tidak boleh menyebut warna merah dan biru.</i> |
| <i>Apa lagi?</i> | <i>Tidak boleh menyebut warna yang sama dua kali</i> |

Transkrip di atas menunjukkan bahwa "alat bantu" benar-benar mengganggu dan menghalangi si anak. Penggunaan berulang-ulang "putih" sebagai respon terjadi saat perhatiannya

tertuju pada kartu putih. Bantuan hanya merupakan fitur aksidental baginya. Namun, tidak ada keraguan bahwa anak-anak prasekolah terkadang mendemonstrasikan diri sebagai perintis penggunaan tanda eksternal. Dari sudut pandang ini, beberapa kasus merupakan minat khusus. Misalnya, setelah kami menyarankan kepada seorang anak bahwa dia menggunakan kartu tersebut untuk menjalankan tugasnya ("ambil kartu itu, mereka akan membantumu menang"), dia mencari warna terlarang dan meletakkan semua kartu semacam itu enyah dari penglihatannya, seolah mencoba mencegah dirinya menyebut kartu itu.

Terlepas dari keragaman mereka, metode untuk menggunakan kartu dapat direduksi menjadi dua tipe dasar. Pertama, anak itu meletakkan warna terlarang dari pandangan, menampilkan sisa, dan saat menjawab pertanyaan, menaruh warna yang sudah disebut pada satu sisi. Tipe ini merupakan metode yang kurang efektif namun paling awal digunakan. Kartu dalam hal ini hanya berfungsi untuk mendaftarkan warna yang sudah disebut. Awalnya, anak-anak sering tidak melihat ke kartu sebelum mereka menjawab pertanyaan tentang warna, dan hanya setelah disebut, mereka mencari di antara kartu-kartu, menyerahkan, memindahkan, atau menyingkirkan yang sudah disebut. hal ini tidak diragukan lagi merupakan tindakan menghafal yang paling sederhana dengan bantuan sarana eksternal. Hanya kemudian bahwa kondisi eksperimen memberikan fungsi kedua pada kartu. Sebelum menyebut sebuah warna, anak membuat pilihan dengan bantuan kartu. Tidak ada bedanya apakah anak itu melihat kartu sejauh tidak terpakai atau apakah ia memperhatikan warna yang sudah ia

sebutkan. Pada kasus lain kartu tersebut, jeda dalam proses dan menganggapnya sebagai sarana, mengatur aktivitasnya. Penyembunyian awal warna yang dilarang disebut, yang membedakan karakteristik metode pertama dalam menggunakan kartu, belum mengarah pada pergantian sempurna dari operasi yang kurang matang menuju operasi yang lebih kompleks; baru merupakan langkah ke arah itu. Kejadiannya dijelaskan sebagian oleh kemudahan operasi ini dalam mengontrol ingatan dan sebagian oleh sikap "magis" menuju beragam pontesialitas pemecahan masalah yang sering dihadapi anak-anak.

Di bawah ini disajikan contoh dari poin yang disebutkan di atas pada anak perempuan usia sekolah (13 tahun):

Tugas 2. Warna yang dilarang disebut: hijau dan kuning (tanpa kartu)

- | | |
|---|---|
| 1. <i>Punyakah kamu teman bermain?</i> | <i>Punya.</i> |
| 2. <i>Apa warna blusmu?</i> | <i>Abu-abu</i> |
| 3. <i>Pernahkan kamu naik kereta api?</i> | <i>Pernah</i> |
| 4. <i>Apa warna gerbongnya?</i> | <i>Abu-abu. [lihat bahwa ia mengulang warna yang sama dua kali,tertawa]</i> |
| 5. <i>Apakah kamu menjadi gadis dewasa?</i> | <i>Ya</i> |
| 6. <i>Apakah kamu pernah ke teater?</i> | <i>Ya</i> |

- | | |
|--|---|
| 7. Apakah kamu suka bermain di ruangan tersebut? | Ya |
| 8. Apa warna lantai ini? | Abu-abu. [ragu-ragu].
Saya mengulangnya
lagi |
| 9. Dan dindingnya? | Putih |
| 10. Bisakah kamu menulis? | Ya |
| 11. Pernahkah kamu melihat mawar? | Ya |
| 12. Apa warna mawar? | Merah |
| 13. Kamu suka permen? | Ya |
| 14. Apakah kamu tinggal di negara ini? | Ya |
| 15. Dan apa warna daun | Hijau—bukan, tidak
boleh menyebut
hijau—cokelat, merah,
kadang-kadang. |
| 16. Kamu bisa berenang? | Ya |
| 17. Apa warna favoritmu? | Kuning! Saya tidak
bisa! [tangannya
memukul jidat] |
| 18. Apa yang kamu lakukan dengan pensil? | Menulis |
| Menurutmu apakah kamu memang atau kalah? | Kalah |
| Apa yang tidak boleh disebut?
Dan apa lagi? | Hijau dan kuning
Tidak boleh
mengulang |

Tugas 3. Warna yang dilarang disebut: biru dan merah (dengan kartu)

Subjek meletakkan warna yang dilarang ke sisi lain dan membentangkan sisanya di depannya.

1. *Apakah kamu berjalan di trotoar?* Ya
2. *Apa warna rumah itu?* Abu-abu. [setelah menjawab, melihat kartu-kartu dan membalikkan kartu yang abu-abu]
3. *Apakah matahari bersinar cerah?* Cerah
4. *Apa warna langit?* Putih. [pertama-tama melihat ke kartu dan membalikkan kartu putih]
5. *Apakah kamu suka permen?* Ya
6. *Pernahkah kamu melihat mawar?* Ya
7. *Kamu suka sayuran?* Ya
8. *Apa warna tomat?* Hijau. [membalikkan kartu]
9. *Dan buku latihan itu?* Kuning. [membalikkan kartu]
10. *Kamu punya permainan?* Ya
11. *Dan kamu bermain bola?* Ya

- | | |
|---|--|
| 12. <i>Dan apa warna bola?</i> | <i>Abu-abu. [tanpa melirik kartu; setelah menjawab, melirik dan menyadari kesalahan]</i> |
| 13. <i>Apakah kamu tinggal di kota?</i> | <i>Ya</i> |
| 14. <i>Apakah kamu melihat demonstrasi?</i> | <i>Ya</i> |
| 15. <i>Apa warna benderanya?</i> | <i>Black. [pertama-tama melihat ke kartu dan membalikkannya]</i> |
| 16. <i>Kamu punya buku?</i> | <i>Ya</i> |
| 17. <i>Apa warna kovernya?</i> | <i>Biru muda.
[membalikkan kartu]</i> |
| 18. <i>Kapan mulai gelap?</i> | <i>Malam.</i> |

Hasil analisis kami sebagaimana tercermin pada transkrip dan tabel 1. menunjukkan tiga tahap dasar dalam pengembangan memori yang dimediasi. Pada tahap pertama (usia prasekolah) anak tidak mampu menguasai tingkah lakunya dengan mengorganisir stimulus tertentu. Kartu berwarna yang bisa membantu anak dalam tugasnya tidak meningkatkan efektivitas operasi ini. Meskipun kartu-kartu warna itu bertindak sebagai rangsangan, namun tidak mencapai fungsi instrumental. Tahap kedua perkembangan dicirikan oleh perbedaan tajam yang dindikasikan oleh kedua tugas utama. Pengenalan kartu sebagai sistem bantuan, stimulus eksternal meningkatkan efektivitas aktivitas anak secara signifikan. Pada tahap ini tanda eksternal mendominasi. Stimulus tambahan merupakan instrumen psikologis yang bertindak dari luar. Pada tahap ketiga

(pada orang dewasa) perbedaan antara kinerja mereka dalam dua tugas menurun dan koefisiennya hampir mendekati, tapi posisi saat ini berada pada basis yang lebih tinggi. Ini tidak berarti bahwa perilaku orang dewasa kembali menjadi langsung dan alamiah. Pada tahap yang lebih tinggi, perkembangan perilaku tetap termediasi. Tapi sekarang kita melihat bahwa pada tugas ketiga stimulus tambahan dibebaskan dari bentuk eksternal utama. Apa yang terjadi adalah apa yang kita sebut internalisasi; Tanda eksternal yang dibutuhkan anak usia sekolah diubah menjadi tanda internal yang dihasilkan oleh orang dewasa sebagai sarana untuk mengingat. Serangkaian tugas yang diterapkan pada orang-orang dari berbagai usia ini menunjukkan bagaimana bentuk eksternal perilaku yang dimediasi berkembang.

SEJARAH ALAMIAH (NATURAL) OPERASI-OPERASI TANDA

Meskipun aspek tidak langsung (atau dimediasi) operasi psikologis merupakan fitur penting dari proses mental yang lebih tinggi, namun akan menjadi kesalahan besar—seperti yang saya tunjukkan sehubungan dengan permulaan ucapan—untuk percaya bahwa operasi yang termediasi ini muncul sebagai ciptaan logika murni. Operasi yang termediasi ini tidak dikreasi atau muncul dalam rupa wawasan yang tiba-tiba mendadak pada pikiran anak, atau muncul seperti kilatan petir (yang disebut reaksi "Aha"). Anak lantas tidak tiba-tiba dan serta-merta langsung dapat menyimpulkan hubungan antara tanda dan metode untuk menggunakannya. Anak juga tidak secara intuitif mengembangkan sikap abstrak yang diderivasi dari proses

refleksi mendalam, sehingga bisa dikatakan, dari "kedalaman pikiran anak itu sendiri." Pandangan metafisik ini, yang sependapat bahwa memang sudah ada skema psikologis inheren yang muncul sebelum pengalaman, tak pelak lagi menjerumuskan kita pada konsepsi yang apriori mengenai fungsi psikologis yang lebih tinggi.

Penelitian kami membawa pada kesimpulan yang cukup berbeda. Kami menemukan bahwa operasi tanda muncul sebagai hasil dari proses yang kompleks dan berkepanjangan yang tunduk pada semua hukum dasar evolusi psikologis. *Hal ini menunjukkan bahwa aktivitas penggunaan tanda pada anak-anak tidak diciptakan atau diturunkan oleh orang dewasa;* melainkan muncul dari sesuatu yang pada awalnya bukan operasi tanda dan lalu menjadi padu hanya setelah melalui serangkaian transformasi-transformasi *kualitatif*. Setiap transformasi ini memerlukan kondisi-kondisi untuk tahap selanjutnya dan dikondisikan oleh proses yang sebelumnya; Dengan demikian, transformasi ini berkaitan layaknya tahapan-tahapan pada proses tunggal, dan hal ini bersifat historis. Berkaitan dengan hal ini, fungsi psikologis yang lebih tinggi sama halnya dengan prinsip umum yang berlaku pada proses-proses dasar; fungsi psikologis yang lebih tinggi ini juga tunduk pada hukum dasar perkembangan yang tidak mengenal pengecualian, dan muncul dalam perkembangan umum psikologis anak sebagai hasil dari proses dialektis yang sama, bukan sebagai sesuatu yang dibawa dari luar atau dari dalam.

Jika kita memasukkan sejarah fungsi psikologis yang lebih tinggi ini sebagai suatu faktor dalam perkembangan psikologis, kita mesti sampai pada konsep baru mengenai perkembangan

itu sendiri. *Dalam* proses perkembangan yang umum, dua jalur perkembangan yang berbeda secara kualitatif, berbeda asal, dapat dibedakan: proses dasar, yang berasal dari biologi di satu sisi, dan fungsi psikologis yang lebih tinggi, berasal dari sosiokultural, di sisi lain. *Sejarah perilaku anak lahir dari kelindanan kedua jalur ini.* Sejarah perkembangan fungsi psikologis yang lebih tinggi tidak mungkin dilakukan tanpa mempelajari prasejarah mereka, akar biologis mereka, dan disposisi organik mereka. Akar perkembangan dua bentuk perilaku dasar dan budaya muncul saat bayi: penggunaan *alat-alat* dan *ucapan* manusia. Cukup menempatkan bayi di pusat prasejarah perkembangan budaya.

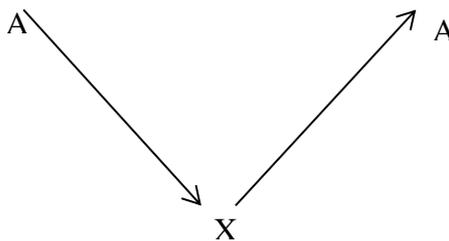
Potensi operasi tanda kompleks melekat pada perkembangan individu sejak paling awal. Namun, pengamatan menunjukkan bahwa antara tingkat awal (perilaku dasar) dan tingkat yang lebih tinggi (termediasi, bentuk perilaku) banyak *sistem psikologis transisional* terjadi. Dalam sejarah perilaku, sistem peralihan ini terletak di antara yang diberikan secara biologis dan diperoleh secara kultural. Kami mengacu pada proses ini sebagai *sejarah alamiah tanda (natural history of sign)*.

Paradigma eksperimental lain yang dirancang untuk meneliti menghafal yang dimediasi (*mediated memorizing*) memberi kesempatan untuk mengamati sejarah alami dari tanda ini. N. G. Morozova memberi anak-anak kata-kata untuk diingat dan gambar tambahan yang bisa digunakan sebagai mediator. 4 Dia menemukan bahwa selama tahun-tahun prasekolah gagasan untuk menggunakan gambar bantu (tanda tangan) sebagai sarana untuk menghafal, masih asing bagi anak itu. Bahkan jika anak itu beralih ke gambar tambahan untuk

menghafal sebuah kata, tidak mudah baginya untuk melakukan operasi balik. Pada tahap ini pembelajar biasanya tidak mengingat stimulus utama saat diperlihatkan stimulus tambahan. Sebaliknya, tanda tersebut membangkitkan rangkaian asosiatif atau sinkretik baru yang ditunjukkan oleh skema berikut:

Gambar 2

Operasi belum berkembang ke tingkat yang lebih maju yang dimediasi dalam bentuk dengan menggunakan fitur yang diuraikan secara budaya. Berbeda dengan gambar 2, skema biasa untuk memediasi dapat ditunjukkan sebagai berikut:



Gambar 3.

Selama proses yang ditunjukkan oleh gambar 2, Y *dapat* mengarah ke keseluruhan rangkaian asosiasi baru, di antaranya subjek *dapat* sampai pada titik awal A. Namun, urutan ini masih tanpa karakter instrumental dan instrumentalnya. Pada skema

kedua, tanda pembantu kata, X, memiliki kualitas tindakan balik, sehingga subjek dapat dengan andal menerima A.

Langkah dari skema pada gambar 2 menuju skema pada gambar 3 dapat digambarkan melalui contoh berikut yang merupakan diambil dari penelitian mahasiswa kami. L. V. Zankov membuktikan bahwa anak-anak yang lebih muda, terutama antara usia empat dan enam tahun, harus berdasarkan pada pengait (*link*) yang bermakna, sudah jadi antara tanda “pengingat” dan kata yang diingat. Jika gambar tidak bermakna yang dipresentasikan sebagai sebagai alat bantu mengingat, maka anak-anak kerap kali bingung bagaimana memakai alat bantu tersebut: anak-anak tersebut tidak mencoba untuk membuat hubungan antara petunjuk gambar dan kata yang seharusnya diingat.² Malahan, mereka akan mencoba untuk mengarahkan langsung gambar dengan kata yang diingat sesuai dengan bentuk gambarnya.

Sebagai contoh, gambar , dipresentasikan sebagai pengingat kata “ember” hanya jika gambar tersebut dibalikkan oleh si anak dan mengingatnya hanya jika gambar  benar-benar menyerupai ember. Sama halnya dengan gambar berikut ini  yang menjadi tanda dari kata “bangku” hanya ketika gambar dibalik menjadi .

Pada semua kasus ini, anak-anak menghubungkan gambar ke kata dengan cara mengubah terlebih dulu makna dari tanda tersebut dan bukannya langsung menggunakan tanda penghubung yang diberikan oleh eksperimenter. Pengenalan gambar-gambar yang tidak bermakna ini mendorong anak-anak untuk terlibat aktif dalam

² L. V. Zankov, *Memory* (Moscow: Uchpedgiz., 1949).

aktivitas *mnemonic* (strategi mengingat) meskipun sudah disediakan tautan penghubung oleh eksperimenter. Selain itu, anak-anak juga memperlakukan tanda-tanda itu sebagai representasi langsung dari benda yang diingat. Ketika mereka sulit merubah tanda itu (misalnya memutar balikkan tanda ember dan bangku seperti penelitian di atas), biasanya mereka akan bingung mengingatnya.

Fenomena yang serupa tampak juga pada penelitian U. C. Yussevich terhadap anak kecil (tidak diterbitkan). Alat bantuan yang tidak secara langsung berkaitan dengan kata yang direpresentasikan, biasanya jarang digunakan sebagai tanda. Si anak memperhatikan gambar dan mencoba melihat di dalam benda itu apa yang dapat ia ingat. Sebagai contoh, ketika diminta untuk mengingat kata "matahari" dengan bantuan sebuah gambar kapak, seorang anak melakukannya dengan sangat mudah; ia menunjuk ke sebuah titik kuning kecil dalam gambar lantas berteriak, "itu dia, mataharinya". Anak ini menggantikan alat mengingat yang secara potensial rumit dengan cara mencari representasi langsung dari stimulus (seperti melakukan *eidetic imagery*³). Si anak mencari representasi mental pada tanda yang digunakan sebagai alat bantu tersebut. *Pada contoh-contoh Zankov dan Yussevich, si anak mereproduksi kata yang diminta melalui suatu proses representasi langsung daripada simbolisasi tidak langsung (mediated symbolization).*

Prinsip-prinsip yang mendeskripsikan peran operasi tanda pada tahap perkembangan ini seluruhnya berbeda dari prinsip-

³ *Eidetic imagery* adalah adalan pencitraan mental yang tidak mesti berasal dari kejadian eksternal atau kejadian yang sesungguhnya. Kerap juga disebut dengan citra imajinatif.

prinsip yang mendeskripsikan bagaimana si anak menautkan sebuah kata dengan tanda dalam perkembangan operasi tanda secara keseluruhan. Anak-anak dalam eksperimen hanya suatu ilustrasi tahap perkembangan antara proses instrumental dasar dan perkembangan secara utuh dari suatu operasi-operasi tidak langsung (*mediated*) yang nantinya akan berkembang di tahap selanjutnya.

Karya Leontiev mengenai perkembangan pengoperasian tanda pada memori menyajikan contoh-contoh yang mendukung poin teoretik yang dibahas di atas serta tahap-tahap selanjutnya dalam perkembangan operasi tanda dalam memori.⁴

Leontiev memberikan satu set materi yang berisi dua puluh kata yang harus diingat kepada anak-anak dari berbagai usia dan tingkat kemampuan mental. Materi ini disajikan dalam tiga cara. Pertama, kata-kata itu hanya diucapkan pada interval sekitar tiga detik dan anak itu diminta untuk mengingatnya. Tugas yang kedua, anak itu diberi satu set berisi dua puluh gambar dan diperintahkan untuk menggunakannya untuk membantu mengingat kata-kata itu. Gambar-gambar itu bukan langsung replika kata-kata melainkan memiliki asosiasi dengan kata-kata tersebut. Pada seri ketiga, menggunakan dua puluh gambar yang tidak memiliki kaitan yang jelas dengan kata-kata yang harus diingat. Pertanyaan-pertanyaan dasar dalam penelitian ini adalah sejauh mana anak-anak mengubah proses mengingat mereka menjadi aktivitas yang dimediasi (*mediated activity*) dengan menggunakan gambar sebagai alat bantu memori dan bagaimana keberhasilan mereka tergantung pada

⁴ A. N. Leontiev. (1928) The Development of Mediated Memory. *Problemi Defektologija*, no. 4.

tingkat kesulitan yang berbeda yang direpresentasikan oleh dua langkah terakhir, yang secara potensial melalui mediasi.

Seperti yang kita duga, hasilnya berbeda tergantung pada kelompok anak-anak dan kesulitan dalam mengingat. Anak-anak *nonnal* (sepuluh hingga dua belas tahun) mengingat dua kali lebih banyak kata ketika gambar-gambar itu dipakai sebagai alat bantu memori sebagaimana yang mereka lakukan tanpa gambar-gambar itu. Mereka mampu memanfaatkan kedua seri gambar dengan sama baiknya. Anak-anak yang agak terbelakang pada usia yang sama hanya memperoleh sedikit manfaat—jika pun ada—dari kehadiran gambar-gambar itu; lebih lagi, anak-anak yang sangat terbelakang, rangsangan tambahan (*auxiliary stimuli*) sebenarnya mengganggu performa anak-anak tersebut.

Transkrip asli dari penelitian ini dengan jelas menunjukkan tingkat menengah fungsi di mana anak menghadiri stimulus gambar tambahan dan bahkan mengaitkannya dengan kata yang harus diingat tetapi tidak dapat mengintegrasikan stimulus ke dalam sistem mengingatnya. Jadi, seorang anak memilih gambar bawang untuk mengingat kata "makan malam." Ketika ditanya mengapa dia memilih gambar itu, dia memberikan jawaban yang sangat memuaskan, "Karena saya makan bawang." Namun, dia tidak dapat mengingat kata "makan malam" selama percobaan. Contoh ini menunjukkan bahwa kemampuan untuk membentuk asosiasi dasar tidak cukup untuk memastikan bahwa hubungan asosiatif akan memenuhi fungsi instrumental yang diperlukan untuk menghasilkan ingatan. Bukti semacam ini membawa kita untuk menyimpulkan bahwa pengembangan fungsi-fungsi psikologis yang dimediasi

(dalam hal ini, memori yang dimediasi) mewakili suatu garis perkembangan khusus yang tidak sepenuhnya bertepatan dengan pengembangan proses-proses dasar.

Saya juga harus menyebutkan bahwa penambahan gambar sebagai alat bantu memori tidak membantu proses mengingat pada orang dewasa. Alasan untuk "kegagalan" ini bertentangan secara langsung dengan alasan yang mendasari kegagalan alat bantu memori untuk mempengaruhi anak-anak yang memiliki keterbelakangan. Dalam kasus orang dewasa, proses mengingat yang dimediasi (*mediated memorizing*) sangat berkembang, sehingga terjadi bahkan tanpa adanya bantuan eksternal khusus.

MEMORI DAN BERPIKIR

Mengingat aktivitas tidak hanya berubah ketika anak bertambah tua; peran aktivitas ini dalam sistem fungsi psikologis juga berubah. Memori langsung (*unmediated memory*) terjadi dalam konteks operasi psikologis yang mungkin tidak memiliki kesamaan sama sekali dengan operasi psikologis yang menyertai aktivitas mengingat yang dimediasi (*mediated remembering*); akibatnya, hasil eksperimen dapat membuatnya tampak bahwa beberapa fungsi psikologis digantikan oleh yang lain. Dengan kata lain, dengan perubahan tingkat perkembangan di sana terjadi perubahan tidak begitu banyak dalam struktur fungsi tunggal (yang, misalnya, kita sebut sebagai memori) sebagaimana pada ciri fungsi-fungsi tersebut dengan bantuan mengingat; apa yang berubah adalah hubungan *interfungsional* yang menghubungkan memori dengan fungsi-fungsi lainnya.

Memori pada anak-anak yang lebih tua tidak hanya berbeda dari ingatan anak-anak yang lebih muda; melainkan memainkan peran yang berbeda dalam aktivitas kognitif pada anak yang lebih tua. Memori pada anak usia dini adalah salah satu fungsi psikologis utama (*central psychological functions*) di mana semua fungsi lainnya dibangun. Analisis kami menunjukkan bahwa berpikir pada anak yang sangat muda—dalam banyak hal—ditentukan oleh ingatannya, dan tentu saja tidak sama dengan pemikiran anak yang lebih dewasa. Bagi anak yang sangat muda, berpikir berarti mengingat; tidak lama setelah masa kanak-kanak, tanpa pikir panjang kita dapat melihat hubungan yang begitu erat antara dua fungsi psikologis ini.

Saya akan memberikan tiga contoh. Yang pertama adalah definisi konsep pada anak-anak, yang didasarkan pada ingatan mereka. Jika anda meminta seorang anak untuk memberi tahu apa itu siput, ia akan berkata bahwa siput itu kecil, ia melata, dan ia menjulurkan kakinya; jika anda memintanya untuk memberi tahu apa itu nenek, dia mungkin akan menjawab, .. Dia memiliki pangkuan yang lembut. "Dalam kedua kasus itu, anak memberikan ringkasan yang sangat jelas tentang kesan yang telah dibuat oleh topik tersebut kepadanya dan yang dia Ingatlah, isi dari tindakan berpikir dalam diri anak ketika mendefinisikan konsep-konsep semacam itu ditentukan tidak begitu banyak oleh struktur logika dari konsep itu sendiri seperti ingatan konkrit anak. Sifatnya sinkretik dan menunjukkan fakta bahwa pemikiran anak itu pertama kali tergantung pada ingatannya.

Contoh lain adalah pengembangan konsep visual pada anak-anak yang sangat muda. Investigasi pemikiran anak-anak ketika mereka diharuskan untuk mengubah suatu relasi yang dipelajari dengan serangkaian rangsangan ke rangkaian yang serupa menunjukkan bahwa pemindahan tersebut tidak lebih dari mengingat dengan memperhatikan contoh-contoh terpisah. Representasi umum mereka tentang dunia didasarkan pada penarikan contoh-contoh konkret dan belum memiliki ciri abstraksi.⁵

Contoh terakhir menyangkut analisis makna kata. Penyelidikan di area ini menunjukkan bahwa hubungan kata-kata yang mendasarinya pada dasarnya berbeda pada anak kecil dan pada orang dewasa. Konsep anak-anak berhubungan dengan serangkaian contoh dan dibangun dengan cara yang mirip dengan cara kita merepresentasikan nama keluarga. Menyebut kata-kata untuk mereka tidak begitu banyak untuk menunjukkan konsep-konsep yang sudah dikenal sebagai nama keluarga yang akrab atau seluruh kelompok benda-benda visual yang dihubungkan oleh ikatan visual. Dengan cara ini, pengalaman anak dan pengaruh "tidak langsung" dari pengalaman anak didokumentasikan dalam ingatannya dan secara langsung menentukan seluruh struktur pikiran anak tersebut.

Semua fakta ini menunjukkan bahwa, dari sudut pandang perkembangan psikologis, ingatan (memori) daripada lebih merupakan ciri definitif pada tahap awal perkembangan kognitif dibandingkan dengan pemikiran abstrak. Meskipun begitu,

⁵ Lihat H. Werner. (1961). *Comparative Psychology of Mental Development*. New York: Science Editions, hlm. 216.

sepanjang proses perkembangan, terjadi transformasi, terutama pada masa remaja. Penelitian mengenai memori pada usia ini menunjukkan bahwa menjelang akhir masa kanak-kanak hubungan interfunksional yang melibatkan pembalikan cara mengingat (*memory reverse*). *Bagi anak-anak, berpikir berarti mengingat; tetapi bagi remaja, mengingat berarti berpikir.* Ingatannya mengalami "psikologisasi", maksudnya mengingat adalah reduksi membangun dan menemukan hubungan logis; aktivitas mengenali yang termasuk juga menemukan unsur yang dianggap penting ditemukan.

Proses penalaran logis ini (*logicalization*) menandakan bagaimana relasi antara fungsi-fungsi kognitif mengalami perubahan di sepanjang perkembangan. Pada usia transisi, semua ide-ide dan konsep-konsep, struktur mental, berhenti diatur sesuai dengan tipe keluarga dan terorganisir sebagai konsep abstrak.

Tidak ada keraguan bahwa untuk mengingat suatu item ketika berpikir dalam konsep adalah tugas yang sama sekali berbeda dari berpikir dalam kompleks, meskipun prosesnya saling kompatibel⁶. Oleh karena itu, perkembangan memori anak-anak harus dipelajari tidak hanya sehubungan dengan perubahan terjadi dalam memori itu sendiri, tetapi juga sehubungan dengan hubungan antara memori dan fungsi lainnya.

Ketika seorang manusia mengikat simpul di saputangan sebagai pengingat, pada dasarnya ia membangun proses mengingat dengan memaksa objek eksternal untuk

⁶ Lihat Vygotsky, *Thought and Language*, Bab 6, untuk pembahasan yang lebih luas mengenai perbedaan ini..

mengingatkannya tentang sesuatu; dia mengubah mengingat menjadi aktivitas eksternal. Fakta ini saja sudah cukup untuk menunjukkan karakteristik mendasar dari bentuk perilaku yang lebih tinggi. Dalam bentuk dasar ada sesuatu yang diingat; dalam bentuk manusia yang lebih tinggi, ingat sesuatu. Dalam kasus pertama, hubungan sementara terbentuk karena terjadinya simultan dari dua rangsangan yang mempengaruhi organisme; dalam kasus kedua manusia secara pribadi membuat tautan sementara melalui kombinasi rangsangan buatan.

Inti dari ingatan manusia kenyataannya manusia mengingat secara aktif melalui bantuan tanda-tanda. Dapat dikatakan bahwa karakteristik dasar dari perilaku manusia secara umum bahwa manusia secara pribadi mempengaruhi hubungan mereka dengan lingkungan dan melalui lingkungan itu secara pribadi mengubah perilaku mereka, menundukkannya pada kendali mereka. Telah dikemukakan bahwa esensi peradaban adalah membangun monumen dengan sengaja agar tidak lupa. Baik dalam simpul maupun monumen, kita memiliki manifestasi fitur yang paling mendasar dan khas yang membedakan manusia dari memori binatang.^{***}

4

Internalisasi fungsi-fungsi psikologis yang lebih tinggi

Ketika membandingkan prinsip-prinsip yang mengatur respons-respons yang tidak dikondisikan dan yang dikondisikan (*unconditioned and conditioned reflexes*), Pavlov mengambil contoh dari panggilan telepon. Salah satu kemungkinannya adalah panggilan untuk menghubungkan dua titik secara langsung melalui jalur khusus. Ini sesuai dengan respon yang tidak terkondisi (*unconditioned reflexes*). Kemungkinan lainnya adalah panggilan telepon yang akan disampaikan melalui stasiun pusat khusus dengan bantuan koneksi variabel sementara dan terbatas. Ini sesuai dengan respon yang terkondisi (*conditioned reflexes*). Korteks serebral, sebagai organ yang menutup sirkuit respon yang terkondisi, memainkan peran sebagai stasiun utama.

Pesan mendasar dari analisis kami tentang proses yang mendasari penciptaan tanda-tanda (pensinyalan) dapat diekspresikan dengan bentuk yang lebih umum dari metafora yang sama. Mari kita ambil kasus mengikat simpul sebagai pengingat atau menggambar sesuatu sebagai alat pengambilan keputusan. Tidak ada keraguan bahwa dalam kedua kasus koneksi terkondisi sementara terbentuk, yaitu koneksi dari tipe kedua Pavlov. Tetapi jika kita ingin memahami hal-hal penting dari apa yang terjadi di sini, kita dipaksa untuk

mempertimbangkan tidak hanya fungsi mekanisme telepon tetapi juga operator yang memasang dan menghubungkan saluran tersebut. Dalam contoh kita, koneksi dibentuk oleh orang yang mengikat simpul. Fitur ini membedakan bentuk perilaku yang lebih tinggi dari yang lebih rendah.

Penemuan dan penggunaan tanda-tanda sebagai alat bantu untuk memecahkan masalah psikologis yang diberikan (untuk mengingat, membandingkan sesuatu, melapor, memilih, dan seterusnya) adalah analog dengan penemuan dan penggunaan alat-alat dalam satu hal psikologis. Tanda berfungsi sebagai instrumen aktivitas psikologis dengan cara mirip dengan peran alat dalam persalinan. Tetapi analogi ini, seperti yang lainnya, tidak menyiratkan identitas dari konsep-konsep serupa ini. Kita seharusnya tidak berharap untuk menemukan banyak kesamaan dengan alat dalam sarana adaptasi yang kita sebut tanda. Terlebih lagi, di samping fitur serupa dan umum yang dimiliki oleh dua jenis aktivitas, kami melihat perbedaan yang sangat penting.

Di sini kami ingin setepat mungkin. Bersandar untuk dukungan pada arti kiasan istilah, beberapa psikolog telah menggunakan kata "alat" ketika mengacu pada fungsi tidak langsung suatu objek sebagai sarana untuk menyelesaikan beberapa kegiatan. Ekspresi seperti "lidah adalah alat berfikir" atau "alat mengingat" biasanya kehilangan konten tertentu dan tidak berarti lebih dari apa yang sebenarnya: metafora sederhana dan cara-cara yang lebih berwarna untuk mengungkapkan fakta bahwa objek atau operasi tertentu, memainkan peran tambahan dalam aktivitas psikologis.

Di sisi lain, ada banyak upaya untuk menginvestasikan ekspresi seperti itu dengan makna literal, untuk menyamakan tanda dengan alat. Dengan menghapus perbedaan mendasar di antara mereka, pendekatan ini kehilangan karakteristik spesifik dari setiap jenis kegiatan dan membuat kita memiliki satu bentuk tekad psikologis umum. Ini adalah posisi yang diadopsi oleh Dewey, salah satu perwakilan pragmatisme. Dia mendefinisikan lidah sebagai alat dari alat (*tool of the tools*), mentransposisi definisi Aristoteles tentang tangan manusia untuk berbicara.

Saya ingin membuatnya menjadi jelas, bahwa analogi antara tanda dan alat yang saya usulkan berbeda dari salah satu pendekatan yang baru saja dibahas. Makna yang tidak pasti dan tidak jelas yang biasanya dibaca dalam penggunaan kiasan dari kata "alat" sama sekali tidak memudahkan tugas peneliti. Tugasnya adalah untuk mengungkap hubungan nyata, bukan hubungan figuratif, yang hadir antara perilaku dan alat bantu. Haruskah kita menganggap pikiran atau ingatan sebagai analog dengan aktivitas eksternal? Apakah "sarana aktivitas" hanya memainkan peran yang tidak terbatas untuk mendukung proses psikologis yang bersandar pada hal tersebut? Apa sifat dari dukungan ini? Apa yang secara umum dimaknai menjadi "sarana" pemikiran atau memori? Psikolog yang sangat menikmati menggunakan ekspresi kabur ini tidak memberi kami jawaban untuk pertanyaan-pertanyaan ini.

Tetapi posisi para psikolog yang memperlakukan ekspresi semacam itu benar-benar menjadi lebih kabur. Konsep-konsep yang memiliki aspek psikologis tetapi tidak benar-benar termasuk dalam psikologi—seperti "teknik" di-psikologi-kan tanpa alasan apapun. Menyamakan fenomena psikologis dan

nonpsikologis hanya mungkin jika seseorang mengabaikan esensi dari masing-masing bentuk kegiatan, serta perbedaan antara peran historis dan sifatnya. Perbedaan antara alat sebagai alat kerja, penguasaan alam, dan bahasa sebagai alat hubungan sosial menjadi larut dalam konsep umum artefak atau adaptasi buatan.

Kami berusaha memahami peran perilaku tanda dalam semua keunikannya. Tujuan ini telah memotivasi studi empiris kami tentang bagaimana kedua alat dan penggunaan tanda saling terkait dan belum terpisah dalam perkembangan budaya anak. Kami telah mengadopsi tiga kondisi sebagai titik awal untuk pekerjaan ini. Yang pertama berkaitan dengan analogi dan poin-poin umum dari dua jenis kegiatan, yang kedua mengklarifikasi perbedaan dasar mereka, dan upaya ketiga untuk menunjukkan hubungan psikologis nyata yang ada antara yang satu dan yang lain, atau setidaknya untuk mengisyaratkan keberadaannya.

Seperti yang telah kita catat, analogi dasar antara tanda dan alat terletak pada fungsi mediasi yang menjadi ciri masing-masing. Karena itu, tanda dan alat tersebut—barangkali dari perspektif psikologis—, digolongkan dalam kategori yang sama. Kita dapat mengekspresikan hubungan logis antara penggunaan tanda dan alat menggunakan skema pada gambar 4, yang menunjukkan masing-masing konsep dimasukkan dalam konsep yang lebih umum dari aktivitas tidak langsung (*mediated activity*).

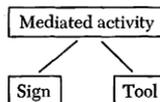


Figure 4

*Halaman berikutnya tidak ditampilkan pada modus
pratinjau format pdf*

Penutup

Vera John-Steiner dan Ellen Souberman

Dalam esai ini kami berharap dapat menyoroti beberapa asumsi teoretis utama Vygotsky, khususnya teori yang dapat menjadi sumber penelitian psikologi kontemporer. Setelah bergelut selama beberapa tahun dengan manuskrip dan ceramah yang turut menyusun buku ini, kami memahami bahwa teori Vygotsky bercorak induktif, membangun arus tengah sebagaimana terlihat saat ia mengeksplorasi beragam fenomena seperti memori, *inner speech*, dan permainan. Tujuan kami adalah mengeksplorasi secara sistematis konsep-konsep yang memiliki dampak terbesar pada diri kami secara pribadi dan intelektual saat mengedit manuskrip Vygotsky. dan menyiapkan karya ini.

Sebagai pembaca, kami menemukan bahwa konsekuensi menginternalisasi gagasan Vygotsky memiliki dinamika tersendiri. Pertama, semakin familiar dengan gagasannya dapat membantu seseorang melampaui polaritas pada tulisan-tulisan psikologi kontemporer; ia menawarkan model pemikiran dan penelitian psikologi yang baru bagi mereka yang tidak puas dengan tegangan antara behavioris tradisional dan nativis. Bagi beberapa pembaca, Vygotsky tampaknya mewakili posisi perantara; namun pembacaan yang cermat mengungkapkan penekanannya pada transformasi kompleks yang membentuk perkembangan manusia, sebuah pemahaman yang memerlukan partisipasi aktif dari pihak pembaca.

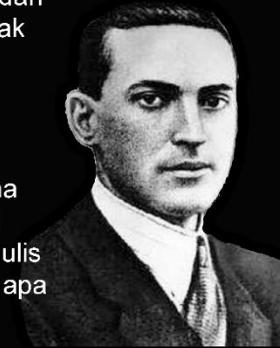
Bagi Vygotsky, perkembangan bukan hanya akumulasi yang lamban dari suatu perubahan menyeluruh, namun sebaliknya, sebagaimana yang ia tulis, "sebuah proses dialektis yang kompleks, yang ditandai dengan periodisitas, tidak merata, dinamis dalam perkembangan fungsi yang berbeda, metamorfosis atau transformasi kualitatif dari satu bentuk ke bentuk lainnya, kelindan antara faktor eksternal dan internal, dan proses adaptif" (Bab 5). Dan memang, dalam pengertian ini, pandangannya sama mengenai sejarah individu maupun sejarah budaya. Dalam kedua kasus tersebut, Vygotsky menolak konsep perkembangan linier dan menggabungkan ke dalam konseptualisasinya baik pada perubahan yang evolusioner maupun revolusioner. Pengakuan terhadap kedua bentuk perkembangan saling terkait ini baginya merupakan komponen penting dari pemikiran ilmiah.***

Lev Semyonovich Vygotsky

"Mozart of Psychology"

Jiwa di Benak Budaya

Lev Semyonovich Vygotsky menjadi sosok yang dikenal luas dalam Psikologi Amerika sejak publikasi atas monografinya pada tahun 1962, yakni *Thought and Language*. Dalam menyajikan esai yang terpisah-pisah lantas menjadi satu buku utuh, murni ikhtiar dari kami. Pembaca akan menjumpai bahwa buku ini bukanlah terjemahan harfiah atas karya Vygotsky, melainkan terjemahan terhadap karya Vygotsky yang diedit, dimana kami menghilangkan materi yang tampak berlebihan dan menambahkan materi yang mungkin membuat uraiannya menjadi lebih jelas. Seperti yang dicatat oleh editor-editor lainnya, gaya Vygotsky amatlah sulit. Dia menulis sangat banyak, tapi kebanyakan manuskripnya tidak pernah diedit secara memadai. Selain itu, selama masa sakitnya, dia mendikte tulisannya— yang kerap menghasilkan pengulangan dan prosa yang padat dan eliptik. Kesenjangan dalam manuskrip asli membuatnya kurang dapat diakses saat ini dibandingkan saat teks itu ditulis. Karena rujukan yang tepat jarang diberikan. Kami melakukan "tebakan terbaik" mengenai sumber yang tepat yang dirujuk oleh Vygotsky. Proses pelacakan dan pembacaan sumber-sumber itu sendiri sudah membuktikan usaha yang berharga; banyak orang sezamannya yang sangat memesona dalam beberapa hal penting. Kami sadar bahwa bila kami merusak keasliannya, maka kami telah mendistori sejarah; namun, kami berharap dengan membuka ke publik prosedur yang kami lakukan dan dengan berpegang teguh pada logic dan ide dari karya ini, kami tidak menyimpangkan maksud Vygotsky. Pengeditan tulisan-tulisan ini telah kami kerjakan selama beberapa tahun. Bekerja pada lokasi yang terpisah, dididik dalam tradisi intelektual yang berbeda pula, masing-masing dari tim editor menemukan aspek-aspek tertentu yang menarik minat kami. Karena tidak hanya satu, melainkan banyak sekali isu yang harus diterangi dengan pemikiran-pemikiran lebih lanjut, maka kami pun telah menulis dua esai yang merefleksikan beragam aspek tersebut berpijak dari apa yang disebut dengan "**membaca Vygotsky**".



Program Studi Psikologi Islam

Fakultas Dakwah dan Komunikasi Islam

IAIN Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung



Shiddiq Press

IAIN Syaikh Abdurrahman Sididk Bangka Belitung

Sosial, Psikologi, Budaya

Filsafat U 15+



XXX - XXX - XXXX - XX - X