

REVISTA DE PSIHOLOGIE TEORETICĂ ȘI APLICATĂ

Director: Prof. FL. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ

Vol. II.

Iulie—Septemvrie 1939.

Nr. 3.

LA DÉBILITÉ MENTALE COMME CAUSE DE DÉLINQUANCE INFANTILE ET JUVÉNILE*).

Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă

Dans le présent rapport, nous considérons comme débiles mentaux, les individus dont le coefficient d'intelligence varie entre 0—70, et dont le niveau mental, à la maturité, ne dépasse pas dix ans mentaux, sans avoir souffert un procès de démence. Nous avons pris, comme limite supérieure de débilité mentale, 10 ans mentaux et non le chiffre pour lequel inclinent certains auteurs, parce que contrairement à ce qu'ils soutiennent, on ne peut pas fixer l'intelligence moyenne de l'homme adulte à 16 ans. Ceci, d'un côté, parce que nos résultats qui reposent sur plusieurs milliers de sujets non sélectionnés, ne nous montrent aucune croissance de l'intelligence après l'âge de 14 ans, et de l'autre côté, parce que les résultats de l'Armée américaine, qui constituent la plus vaste application des tests d'intelligence, ont montré que l'âge mental moyen des recrues est d'approximativement 14 ans mentaux (plus exactement 13 ans et 8 mois).

Nous employons l'expression de débilité mentale, au sens générale, avec les sous-groupes suivants: idiots, dont l'âge mental à la maturité ne dépasse pas celui d'un enfant normal de 3 ans, et dont le coefficient varie entre 0—20; imbéciles, dont l'intelligence à la maturité est entre 3—7 ans mentaux, avec un coefficient qui varie entre 20—50, et enfin les morons (débiles simples), dont l'intelligence, à la maturité, varie entre 7—10 ans mentaux, et le coefficient d'intelligence entre 50 et 70.

Les définitions formulées sur la possibilité de l'adaptation aux circonstances du milieu (comme par ex. la définition adoptée par le British Royal Commission — 1904) ont le désagrément de

*) Rapport présenté au Premier Congrès International de Psychiatrie Infantile du 24 Juillet — 1er Aout 1937 de Paris.

ne pas pouvoir nous donner un critérium objectif d'appréciation de la débilité mentale. Par exemple: un imbécile, mis dans un milieu simple de peu d'exigences, peut se comporter tout aussi bien, qu'un moron (débile simple) dans un milieu plus compliqué.

Les sujets dont nous donnons les résultats dans les pages suivantes, sont des délinquants des instituts d'éducation corrective de Cluj et Gherla (Roumanie). Comme âge chronologique, ils varient entre 12 et 24 ans*), avec une fréquence maxima entre 15 et 19 ans. En ce qui concerne le motif de leur internement, nous avons les délits les plus variés, depuis des simples actes d'inconduite et de manque d'obéissance, jusqu'à des homicides. Le nombre total des cas, est de 273 garçons et de 36 filles. Ce nombre de sujets, constitue à un moment donné, la population des deux instituts d'éducation corrective de Roumanie. Etant donné que le nombre des filles n'est pas très élevé, nous nous contenterons de mentionner leurs résultats en passant**).

Nous avons fait l'examen de l'intelligence des délinquants avec des tests collectifs, non-verbaux. Ces tests ont été composés et étalonnés sur plus de mille sujets roumains, dans les cadres de l'Institut de Psychologie Expérimentale, Comparée et Appliquée de l'Université de Cluj. Nous allons à présent, passer à l'exposition des résultats.

Dans le tableau I, nous donnons, autant les résultats des sujets délinquants, que ceux des sujets non-délinquants. Nous donnons les deux catégories de résultats, afin que l'on puisse mieux se rendre compte de la valeur criminogène de la débilité mentale.

Tabl. I. Distribution de l'intelligence des mineurs délinquants et non-délinquants.

Coéfficient d'intelligence	Catégorie mentale	Délinquants	Non-délinquants
0—69	Débiles mentaux	31.13%	2.77%
70—89	Arriérés mentaux	46.87%	26.28%
90 et plus	Normaux et au dessus de la norme	21.97%	70.92%

*) Nous notons que quoique plusieurs des sujets que nous avons examinés, ne fussent plus mineurs au moment de l'examen, nous donnons toutefois aussi les résultats les concernant, car ils ont commis des infractions et ont été internés, avant l'âge de 18 ans.

**) Les recherches expérimentales ont été effectuées par mon chef de travaux, M. Alexandre Roșca.

L'on peut voir d'après ce tableau, que, à côté de 2,77%, qui est le pour-cent des débiles mentaux dans la population générale (non-délinquants), celui de délinquants est de 31,13%. Le pour-cent des arriérés mentaux est, tout pareillement, beaucoup plus élevé chez les délinquants que chez les non-délinquants, ce qui fait qu'il reste comme normaux, et au-dessus de la norme, à peine 21,97%, tandis que chez les non-délinquants, ce pour-cent est de 70,92. Nous mentionnons ici de même, les données relatives aux filles, qu'on doit toutefois recevoir avec réserve à cause du nombre réduit des cas. Nous avons trouvé parmi les filles délinquantes, 38,88% débiles mentales, 49,99% arriérées mentales, et 11,11% normales ou au-dessus de la norme. De ces dates, il résulte que le niveau mental des filles délinquantes est moins élevé que celui des garçons, fait remarqué d'ailleurs, aussi par d'autres auteurs. Cette différence en défaveur des filles, est due peut-être au fait, que, tant les parents que les juges, qui sollicitent l'internement des enfants, sont plus prudents avec les filles qu'avec les garçons, et cela pour le motif que le fait d'avoir été dans un institut d'éducation correctrice est plus dégradant pour une fille que pour un garçon. De la sorte, il ne parvient, dans ces instituts d'éducation correctrice, que les cas les plus graves; or d'habitude, ces cas présentent un niveau intellectuel plus réduit, ce qui fait qu'il est naturel que les filles délinquantes, présentent un niveau intellectuel moins élevé que les garçons délinquants.

Nous avons mentionné ici les résultats des filles, parce qu'ils nous ont paru assez suggestifs. Dans les lignes qui suivent, nous nous bornerons toutefois, à cause du nombre réduit des filles, aux résultats des garçons.

Je crois qu'il est également à propos de mentionner ici, les résultats obtenus par d'autres auteurs, afin que nous puissions nous faire une idée plus juste du rapport qu'il existe entre la débilité mentale et la délinquance juvénile. R. Pintner (dans *Intelligence Testing* p. 285) expose, dans un tableau, 32 résultats obtenus par différents auteurs. Il en résulte que le pour-cent le plus réduit de débiles mentaux, trouvé parmi les délinquants mineurs, est de 7, tandis que le plus élevé est de 93. Par conséquent, même le plus petit pour-cent (trouvé par Healy) est environ trois fois plus élevé que celui de la population générale. Faisant la moyenne arithmétique de tous les résultats mentionnés par Pintner, nous trouvons qu'environ 40% des délinquants mineurs, sont débiles mentaux.

Les différences qui existent entre les pour-cents, trouvés par certains auteurs, peuvent être expliquées par différentes causes. Tout d'abord, ils n'admettent pas tous le même âge mental, comme limite supérieure de la débilité mentale. Les uns fixent cette limite à 10 ans, tandis que les autres à 11 et à 12 ans. De même, les uns admettent 14 ou 15, et les autres 16 ans, comme intelligence moyenne de l'homme adulte. Une autre cause provient du matériel avec lequel on a expérimenté. Etant donné que tous les auteurs n'ont pas examiné la même sorte de délinquants, et dans la même proportion, puis, que l'intelligence varie, ainsi que nous le verrons, selon la nature des délits, il est naturel que nous trouvions aussi sur ce point de vue, des différences entre les résultats des auteurs.

Nous devons rappeler ici, encore un fait, qui, selon nous, est très important, mais qui a échappé à la plupart des auteurs. Il est important dans telle population de délinquants, de savoir quelles professions y sont représentées et en quelle proportion parce que nous savons que les enfants, nés de parents ayant une profession supérieure, présentent en général, un niveau intellectuel plus élevé que ceux qui sont nés des ouvriers inqualifiés, ou à demiqualifiés. De cette manière, si dans un groupe de délinquants, la proportion des enfants, nés de parents ayant des professions inférieures, est plus grande que dans la population sur laquelle s'appuie l'étalonnage du test et que nous donnons comme représentant l'intelligence de la population générale, il est naturel que nous trouvions, dans ce groupe de délinquants, un pour-cent plus élevé de débiles mentaux, que dans la population générale. Pour ce motif, il est nécessaire de connaître la proportion dans laquelle sont représentées les différentes professions parmi les parents des délinquants, dont nous donnons les résultats.

Pour mieux comprendre la valeur de nos résultats, nous rappelons que 40,50% des mineurs délinquants (garçons), que nous avons examinés, sont nés de parents ayant des professions inférieures, qualifiées (métiers). En ce qui concerne les enfants non-délinquants de cette catégorie de professionnels, ils nous ont donné à l'examen de l'intelligence, le résultat suivant (exprimé en coefficients d'intelligence): quartil inférieur 91, médian 102, quartil supérieur 110. Par conséquent, la distribution de l'intelligence de ces enfants est tout près de celle normale, de la population non-sélectionnée.

En ce qui concerne les autres professions, nous avons, dans

les instituts d'éducation corrective, même une légère prédominance des professions, qui étudiées dans la population non criminelle, nous ont donné une intelligence, normale, ou au-dessus de la norme. En conséquence, le pour-cent élevé de débiles mentaux, que nous avons trouvé dans la population des délinquants, ne peut être attribué à la prédominance, dans le groupe criminel des professions, qui d'une manière ordinaire, présentent un niveau intellectuel plus réduit.

Divisant les délinquants que nous avons examinés, en récidivistes et non-récidivistes nous avons trouvé que 50% parmi les premiers étaient des débiles mentaux, une proportion, par conséquent, beaucoup plus élevée que pour les délinquants dans leur totalité.

Distribuant les sujets selon les délits, nous voyons qu'il en résulte des conclusions tout à fait intéressantes. Cette distribution peut être vue dans le tableau II.

Tabl. II. Distribution de l'intelligence selon les délits.

Coefficient d'intelligence	Catégorie mentale	D é l i t		
		Mauvaise conduite (120 cas)	Vol, brigandage, effraction (93 cas)	Homicides (53 cas)
0-69	Débiles mentaux	22.50%	34.40%	47.16%
70-89	Arriérés mentaux	49.99%	41.93%	47.16%
90 et au dessus	Normaux et au dessus	27.50%	23.65%	5.66%

Dans ce tableau, nous n'avons compris que les délits pour lesquels nous avons eu un plus grand nombre de cas. Pour ce motif nous avons omis les délits d'espionnage, de vol, d'abus de confiance et de faux en actes publics.

Regardant le tableau II, nous voyons que le pour-cent des débiles mentaux, augmente avec la gravité du délit, étant de 22,50% pour la mauvaise conduite, de 34,40% pour le vol, et de 47,16% pour l'homicide. Comment s'expliquent ces choses? Nous savons que la société réagit contre toute action anti-sociale, par des punitions et des répressions, qui sont d'autant plus sévères, que l'action a été plus grave. Or, pour un individu, qui à cause de son bas

niveau intellectuel, n'est pas capable de prévoir et de juger les conséquences de son action, le genre et la gravité de la répression jouent un rôle dépourvu d'importance. Il agit selon ses tendances et ses impulsions momentanées.

L'on ne peut pas dire toutefois, qu'il ne puisse exister de délinquants ayant une intelligence normale, ou même, supérieure à la norme; seulement, leur proportion est beaucoup plus réduite que dans la population générale, fait dont on peut s'assurer en regardant le tableau ci-dessus. Quand un criminel présente une intelligence normale ou supérieure, les causes de sa criminalité doivent être cherchées, soit dans les conditions défavorables du milieu, soit dans une constitution emotive-active anormale.

Souvent, l'intelligence du criminel peut être déduite de la nature et de la manière de l'infraction. Un imbécile peut voler quelque chose de peu de valeur, tandis qu'un criminel plus intelligent, aspirera à quelque chose de plus de valeur, ou, s'il est question de l'argent, à une plus grosse somme. A part cela, un imbécile peut utiliser et utilise souvent la violence, tandis qu'un criminel plus intelligent cherche à remplacer la violence par la ruse. Il existe ensuite des infractions, comme par ex. les faux, les escroqueries, les fraudes, qui le plus souvent, dénotent de la part de l'auteur, une intelligence au moins normale.

Il en résulte, que la délinquance peut être déterminée aussi par d'autres facteurs, en dehors de la débilité mentale, quoique le rôle de celle-ci soit des plus importants. Les criminels ne sont pas tous des débiles mentaux, mais tous les débiles mentaux deviennent à la fin, „des criminels en état potentiel“, dit Terman (dans *The Measurement of intelligence*, p. 11). Que parmi les délinquants nous trouvons un pour-cent très élevé de débiles mentaux, cela est dû, croyons-nous, au fait qu'un débile mental n'est pas capable de prévoir, d'anticiper et de soupeser les conséquences de ses actes. C'est pourquoi il réagira selon ses tendances et ces impulsions momentanées, et conformément aux suggestions venues du dehors. Son intelligence étant très réduite, elle n'aura pas un rôle inhibitif sur ses tendances et ses impulsions, qui le poussent vers des actes anti-sociaux. Si, outre un niveau intellectuel réduit, il existe aussi des anomalies émotives-actives et des conditions défavorables de milieu, il y a toutes les chances possibles pour que l'infraction ait lieu.

Connaissant l'étroite relation qui existe entre la débilité men-

tale et la délinquance, le problème qui se pose est le suivant: quels sont les remèdes? quelles sont les mesures de prévoyance et de correction qui s'imposent?

Evidemment, la mesure la plus efficace serait la suppression de la débilité mentale. Etant donné que la débilité mentale est, dans la grande majorité des cas, de nature héréditaire, la rôle principal revient aux mesures eugéniques. Comme on a beaucoup écrit sur cette question, nous n'y insisterons plus. Le problème, immédiatement suivant, consiste à empêcher les débiles mentaux de devenir des délinquants. Pour cela, il est nécessaire de prendre une série entière de mesures éducatives et sociales. Ils doivent être éduqués et instruits, dans des instituts et des écoles spéciales, où on leur crée des habitudes utiles, et où on les guide et les prépare pour une vie pratique, de manière que chacun puisse être occupé à une activité utile, conforme à ses possibilités psychophysiologiques, et afin que chacun contribue à son propre soutien. Les conditions du milieu dans lequel ils travailleront et vivront, doivent être aussi simples que possible. Et il ne faut pas non plus demander de trop grandes puissances d'adaptation, qui manquent aux débiles mentaux. La ségrégation dans des colonies ou des institutions spéciales où chacun puisse être utilisé selon ses pouvoirs, est très nécessaire et utile. De cette manière, on empêcherait, et la reproduction, et l'évolution vers l'infraction. Les instituts spéciaux, pour les débiles mentaux, qui sont déjà devenus délinquants, sont tout aussi nécessaires.

Nous devons mentionner que, menant surtout une vie végétative, les débiles mentaux inférieurs, c'est à dire les idiots, ne participent pas à la criminalité et ne sont même pas utilisables; ainsi ce que nous venons de dire, concerne seulement le groupe des imbéciles et des morons (débiles simples).

Un autre problème, que nous devons mentionner ici, est celui de la responsabilité. Nous savons que dans la vie sociale, une multitude d'obligations, de droits, etc., sont fixés en fonction d'âge chronologique. Ainsi, par ex., il faut avoir un certain âge pour être électeur ou élu, pour être utilisé dans l'industrie, pour être reçu dans différentes écoles, pour entrer dans l'armée, pour pouvoir faire un contract valable, pour pouvoir être considéré juridiquement responsable, etc. On a très rarement en considération, à part l'âge chronologique, le degré de développement physique et mentale. Si tous les individus du même âge étaient égaux entre

eux, en toutes choses, par toutes les qualités physiologiques et psychiques, alors, la connaissance de l'âge chronologique serait suffisante. Or, nous savons que les choses ne sont pas tout à fait ainsi. Il est vrai que nous savons que les enfants de 8 ans, par exemple, sont plus intelligents, en moyenne générale, que ceux de 7, mais il n'est pas moins vrai que nous trouvons des enfants de 8 ans, qui, en ce qui concerne le niveau mental, sont semblables à ceux de 7 ou de moins, ou par contre, à ceux de 9 ans ou plus.

En conséquence, quand nous parlons de la responsabilité, que nous rattachons en premier lieu à la possibilité de discernement, donc au degré d'intelligence, il n'est pas suffisant de connaître seulement l'âge chronologique, mais il faut savoir aussi quel est l'âge mental de la personne en question. Le fait de considérer également responsables deux jeunes-gens du même âge chronologique — disons de 16 ans, — mais l'un ayant l'âge mentale de 7 ans, et l'autre de 14, signifie mettre sur un pied d'égalité devant la justice, un enfant normal de 7 ans avec un adulte normal (en ce qui concerne l'intelligence), ce qui évidemment est absurde, et n'a pu sûrement pas être dans l'intention du législateur. Nous croyons donc, étant donné le degré élevé de perfection auquel sont arrivées les tests d'intelligence, que le degré de responsabilité devrait être fixé, non pas en fonction d'âge chronologique, mais en fonction d'âge mental (completé par des indications sur le développement de l'affectivité et de l'activité).

Je ne crois pas inutile de mentionner encore ici, l'utilité que nous offrent les tests d'intelligence, dans l'expertise juridique, pour établir si une personne soupçonnée de simuler la débilité mentale, est en réalité ou non. Nous utilisons, pour cela, le procédé suivant: Nous soumettons la personne en question, à un examen d'intelligence, à l'aide de deux tests, et nous notons l'âge mental obtenu. Si nous trouvons, entre ces deux résultats, une grande correspondance, la personne en question ne simule pas. Si par contre, nous trouvons une différence plus grande que celle que nous savons pouvoir exister dans des conditions normales, nous avons alors tous les motifs de croire que la personne respective simule. Parfois, une simple épreuve est révélatrice. Ainsi, par exemple, dans les tests individuels verbaux Binet-Simon, à 5 ans, entre autres, l'on demande la reproduction d'un carré, et à 6 ans, celle d'un losange. Si la personne examinée arrive à reproduire le losange, mais ne réussit pas à copier le carré, nous avons un indice

qu'elle simule. Ce n'est que dans le cas où le sujet connaîtrait tous les tests d'intelligence qui puissent lui être appliqués et qu'il sache le niveau mental qui correspond à chaque épreuve (ce n'est que dans ce cas, dis-je), que les résultats pourraient être identiques, quoique la personne ait simulé. Or c'est une chose, impossible même pour un spécialiste, car admettant même qu'il connaisse tous les tests publiés, nous pouvons en avoir un, étalonné et secret, ce qui fait que la personne examinée ne peut pas le connaître, non plus que la valeur qu'elle doit lui attribuer.

Avant d'achever, nous nous permettrons d'ajouter encore quelques dates, qui mettent en évidence, la valeur pratique de l'étude des délinquants mineurs, et surtout celle concernant ceux ayant une intelligence réduite.

L'on sait, par les différentes dates statistiques qui ont été publiées, que plus de 50 % des délinquants adultes, se sont brouillés avec les lois et les normes éthiques et sociales, avant d'avoir accompli l'âge de 20 ans. Il résulte de cela, que l'étude de la délinquance juvénile est particulièrement importante, même comme instrument par lequel on puisse contrôler la manifestation de la criminalité chez les adultes. Quand nous pensons ensuite, que l'efficacité des mesures de correction, est beaucoup plus grande pendant la période de l'enfance, quand l'individu n'est pas encore entièrement formé, ni entré dans la vie sociale qu'une fois adulte, nous pouvons alors, encore mieux nous rendre compte de l'importance de l'étude des délinquants mineurs. Enfin, il ne faut pas oublier, que la société moderne, met à l'essai, beaucoup plus que les autres époques, les puissances d'adaptation de l'individu. Une société complexe comme est la nôtre, continuellement en transformation, traversée par des courants éthiques et sociaux, variés où même contraires, avec des normes labiles de conduite, avec des difficultés de nature économique, favorise énormément la déviation des normes éthiques et sociales; en conséquence, elle nécessite de sérieuses possibilités d'adaptation. Si nous pensons ensuite, que les débiles mentaux se caractérisent justement, par une adaptabilité réduite, par leur impuissance de s'adapter avec succès aux circonstances nouvelles et compliquées de la vie sociale et économique, nous pouvons alors, encore mieux nous rendre compte de l'importance pratique de l'étude de la délinquance juvénile, en rapport à la débilité mentale.

Ajoutons encore, avant de terminer, que les anomalies émotives-actives, ainsi que les conditions défavorables du milieu, ont de même un rôle très important dans la détermination de la délinquance juvénile. Quand la débilité mentale est accompagnée d'anomalies émotives-actives et de conditions défavorables de milieu, il y a toutes les chances pour que l'infraction ait lieu.

BIBLIOGRAPHIE.

- Burt, C.: *The young Delinquent*. London, Warwick, 1925.
- Gervai, L.: *Kindliche und jugendliche Verbrecher*. München, E. Reinhard, 1914.
- Goddard, H. H.: *The criminal imbecille*. New-York, Macmillan, 1916.
- Goddard, H. H.: *Feeble-mindedness, its causes and consequences*. New-York, Macmillan, 1923.
- Healy, W.: *The individual Delinquent*. Boston, Little, Brown and Co. 1929.
- Pintner, R.: *Intelligence testing, methods and results*. London, Warwick, 1924.
- Roșca, A.: *Delincentul minor*. Cluj, Ed. Inst. de Psihol. 1932.
- Slawson, J.: *The delinquent boy*. Boston, R. G. Badgar, 1926.
- Ștefănescu-Goangă, Fl., Roșca, Al., Cupcea, S.: *Instabilitatea emotivă*. Ed. Inst. Psihol., Cluj, 1936.
- Terman, L. M.: *The measurement of intelligence*. London, Harrap, 1922

SPAȚIUL PSIHOLOGIC

de M. Beniuc

Convulsiunile politice din ultimul timp au lansat pe arena discuțiilor publice un concept cu mult răsunet, „spațiul vital“. Dar conceptul de spațiu vital (Lebensraum, life space) a existat în știință mult înainte de a se face uz de el în politică. Firește, sensul științific este altul decât cel politic.

În cel mai general sens putem înțelege prin spațiu vital totalitatea factorilor care condiționează și pun în mișcare o realitate organică, fie individuală, fie colectivă. Se înțelege că această definiție nu face distincție între diferitele aspecte sau niveluri vitale, cum ar fi, de exemplu, cel fiziologic sau cel psihologic. De aceea definiția spațiului vital, pentru a putea fi de folos cercetătorului, are lipsă de o restrângere pe de o parte, iar pe de altă parte de introducerea unor diferențe specifice, care s'o lege de un domeniu de fapte biologice bine determinat.

Obiectul articolului de față este spațiul vital așa cum se prezintă el la nivelul psihic al vieții; pe scurt, spațiul psihologic.

Ca termen psihologic, spațiul vital se leagă îndeosebi de numele lui Lewin (7); la elaborarea conceptului însă au contribuit foarte mulți cercetători, pornind din perspective diferite. Amintesc numai câțiva din aceia care în mod direct s'au ocupat de chestiune: J. von Uexküll (13, 14, 15), W. Köhler (5, 6), K. Koffka (4), W. Stern (10, 11), D. Todoranu (12), M. Beniuc (2, 3). La locul potrivit vom indica aportul fiecăruia.

Spațiul vital psihologic poate fi definit provizoriu ca „totalitatea faptelor care determină conduita unui individ la un moment dat“ (Lewin, 8 p. 12). Prin conduită sau comportament (behavior) înțelegem, din punct de vedere psihologic, o reacțiune a unui individ sau colectiv de indivizi într'o situație specifică. Dacă

notăm cu C comportamentul, cu P persoana sau individul, iar cu M mediul în care persoana acționează, atunci numai decît ne dăm seama că $C=f(PM)$ și că pentru înțelegerea comportamentului e necesară o cunoaștere temeinică atât a persoanei P , cât și a împrejurimilor M , în care ea acționează; deci o cunoaștere a faptelor care provoacă un comportament, sau mai scurt, o cunoaștere a spațiului psihologic. Desigur, un fapt există în măsura în care el este real, iar real după Lewin este ceea ce are efect. În acest sens real este nu numai ceea ce apare în conștiință, ci tot ceea ce la un moment dat produce o schimbare în situația psihologică a unei persoane, adică tot ceea ce face să fie „posibile“ (sau „imposibile“) lucruri ce înainte erau „imposibile“ (sau „posibile“). Freud ne-a învățat că factori care nici pe departe nu parvin la nivelul conștiinței au o covârșitoare influență, determină chiar esențial comportamentul unei persoane la un moment dat. Prin urmare o justă pricepere a conduitei personale nu putem dobîndi decît dacă trecem de aparența imediată și depistăm realitatea dinamică ce stă la baza activității.

Se vede din aceste enunțări preliminare că prin determinarea spațiului psihologic se încearcă prinderea realității psihice în dinamica ei de interacțiune între persoană și mediul ei specific, se încearcă deci o înțelegere integrală a vieții psihice în plină desfășurare. Acest lucru nu se făcea înainte. Psihologia studia fragmentar diferite fapte și se străduia să reconstituiască apoi întregul din părți. La această manieră de a trata problemele psihologice se aplică foarte bine cunoscutele versuri ale lui Goethe :

Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben,
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt leider! nur das geistige Band.

Desigur, nu se putea pretinde dela psihologia științifică în primii ei pași să prindă în toată complexitatea ei persoana integrată în mediul ei specific. Azi însă, deși pe harta psihologiei sunt încă multe zone albe, marcând regiunile neexplorate pînă în prezent de cercetători, totuși lucrurile s'au schimbat. Cunoaștem azi domenii ale psihologiei, cum e, de exemplu, percepția, în care, atât cît privește faptele experimentale, s'a descoperit foarte mult, ca să nu zicem tot, din ceea ce este esențial.

Dar să încercăm o mică schemă istorică, pentru a ne da mai bine seama cum s'a ajuns la necesitatea introducerii conceptului de spațiu vital în psihologie.

Primul câmp de operațiune al psihologiei a fost domeniul fenomenelor de conștiință, și îndeosebi cel cognitiv sau intelectual. Mai ales Germanii, dela W u n d t și până la gestaltiștii W e r t h e i m e r, K ö h l e r și K o f f k a, au lucrat în acest domeniu cu o strălucire inegalată de alte neamuri. Psihologia era considerată ca studiul fenomenelor de conștiință, iar reacțiunile externe de mișcare erau luate în seamă numai în măsura în care erau relevante pentru fenomenele de conștiință. Din punct de vedere strict descriptiv, această psihologie a fost extrem de prețioasă. Ea a lăsat însă aproape intacte temeliile cauzale, adecă dinamice, ale fenomenului de conștiință. Abia în faza ei finală, gestaltistă, această psihologie a început să răzbească în dinamica dela baza faptelor de conștiință, schițând astfel perspectivele psihologiei viitorului.

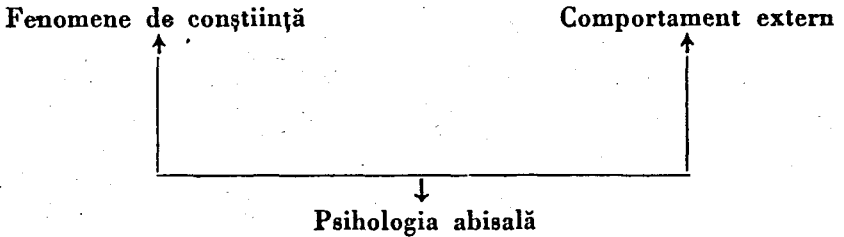
Ca o reacțiune antitetică la psihologia fenomenelor de conștiință, a luat naștere în America o mișcare psihologică atât de concentrată asupra reacțiunilor organismului în raport cu mediul, încât, sub formele ei extreme, nega sau cel puțin neglija, ca epifenomene irelevante, fenomenele de conștiință: este behaviorismul. Reflexologii ruși sunt de aproape înrudiți cu această mișcare. Ceea ce Americanii au reușit să facă prin mișcarea behavioristă e arătarea importanței organismului pentru psihologie. Zona restrânsă a fenomenelor de conștiință era înghițită de comportamentul extern și devenea oarecum subordonată lui. Dar și această mișcare psihologică a rămas o știință pur descriptivă, neisbutind să treacă la explicație.

A venit F r e u d, care a demonstrat că atât fenomenele de conștiință, cât și corelatele lor de reacțiuni externe își au izvorul în adâncul inconștientului, acolo unde clocotesc ca într'o căldare sub presiune trebuințele vitale ale organismului. Ca un arc voltaic, psihologia de profunzimi a lui Freud, psihologia abisală, a reunit cei doi poli de manifestare a persoanei, fenomenul de conștiință de o parte, reacțiunea externă de alta. Regiunea dinamică a vieții psihice era abordată, drumul către psihologia persoanei deschis.

Toate acestea s'au petrecut înainte de războiul din 1914. După război, psihologia și-a tăiat făgaș tot mai adânc în direcția studiului personalității. Numele mai proeminente sunt S t e r n, S p r a n g e r, iar unul din cei mai actuali și mai bine conturați

cunoscători ai psihologiei persoanei este americanul Allport (1). De altfel contribuția Americii, cu metoda testelor, este în general foarte mare în acest domeniu.

Schema de mai jos reprezintă cele trei mari psihologice amintite:



În rezumat, vedem că procesul de evoluție a psihologiei s'a făcut dela analiza senzației la studiul persoanei. Dacă pentru psihologul asociaționist elementul de bază era senzația, pentru psihologul modern personalitatea a ajuns unitatea fundamentală dela care se pornește în cercetare. Ea e aceea care trebuie cunoscută, pentru ca din legile care stau la baza conduitei sale, să putem prevedea manifestările ei.

Dar dacă psihologia s'ar opri la studiul persoanei, ar însemna să se oprească la jumătate drum. De fapt, personalitatea nu este decât o parte dintr'un tot organic supraordonat, spațiul vital, și care nu este altceva decât *persoana-în-mediu*.

Cel dintâi care a încercat introducerea noțiunii de spațiu vital în științele biologice este J. von Uexküll. Ciudat însă cum psihologii au rămas îndeobște departe de vederile biologului german. Lewin, de exemplu, în cartea sa *Principles of Topological Psychology* nu-l amintește nici măcar cu numele, deși vederile lui coincid nu într'un singur punct cu ale lui Uexküll. Probabil această ignorare provine din faptul că Uexküll este biolog, iar Lewin psiholog și se vede că psihologilor nu le convine să tragă cu ochiul în grădina vecinului. Dar aceasta nu este chestiune științifică.

Pentru fizician lumea este una singură, reductibilă la câteva dimensiuni fizice, evaluabile cantitativ. Altfel stau după Uexküll lucrurile în lumea biologului. Obiectul cercetării lui sunt numeroasele organisme vii, fiecare un „subiect“, trăind în lumea sa psihoidală, ca într'un balon de săpun, cu dimensiuni și colorit unic, dela individ la individ. Prin urmare, câte ființe vii atâtea lumi, fiecare structurată fenomenal deosebit de celelalte, întâi

dela speță la speță, apoi chiar în cadrele aceleiași spețe dela individ la individ. Lumea cârțiței este alta decât a vulturului, a omului alta decât a găinii. Bogăția fiecărei lumi este în funcție de structura speței pe de o parte, de experiența individului pe de alta. Uexküll numește „Umwelt“ (pericosm, preajmă) această lume specifică fiecărui subiect. Ea nu trebuie de fel confundată cu mediul (Umgebung), care nu este decât inventarierea factorilor fizici sau quasi-fizici, pe care omul îi constată în jurul unei ființe vii. Dimpotrivă, preajma este ceva de natură psihică, e deci fenomenul așa cum i se arată subiectului. Parametrii acestui spațiu vital subiectiv sunt locul (Ort), pasul (Schritt) și momentul (Moment), care sunt unitățile minime perceptibile pentru un subiect, corespunzând spațiului, mișcării și timpului. Ele variază ca mărime dela speță la speță și chiar dela subiect la subiect, făcând astfel ca pentru cercetător lumea comună a tuturor evenimentelor să se multiplice într'o înfloritură de lumi mai mici, cu dimensiuni proprii și specifice, având fiecare drept focar un subiect viu. Ceea ce pune în mișcare aceste mici universuri este ciclul funcțional, sub aspectele lui de foame, sexualitate, dominație, joc. Vedem prin urmare că e vorba de trebuințe, care în concepția lui Uexküll sunt în mod originar legate de receptori și efectori, precum și de obiectul de satisfacere, care este o parte a prejmei. Adevărata biologie, după Uexküll, este aceea care prinde interacțiunea dintre subiect și preajma sa pe toate aspectele. În acest sistem biologic psihologia, firește, are numai rolul de parte în tot; la fel celelalte științe biologice. Ceea ce l-a dus pe Uexküll la concepția sa a fost studiul animalelor. Foarte rar, abia în ultimul timp, a încercat el o aplicare mai vastă a teoriilor sale la viața omenească.

Desigur, i s'ar putea obiecta lui Uexküll că noțiunile de „loc“, „pas“ și „moment“ aduc aminte de concepțiile atomiste care au inundat pe vremuri toate științele biologice. Totuși, luată în liniile ei mari, teza lui Uexküll pe timpul când a apărut a fost de avant-gardă și chiar azi poate fi considerată de ferventă actualitate. Psihologia spațiului vital nu poate decât profita pe urma ingenioaselor experiențe și teorii Uexkülliene.

W. Stern a dezvoltat eclectic o concepție foarte asemănătoare cu a lui Uexküll. El s'a menținut însă mai mult în domeniul filosofiei și al teoriilor generale. De altfel contribuțiile lui în psihologia persoanei au devenit un bun comun al psihologiei. Aceasta ne dispensează de o expunere a vederilor lui.

Pornind tot dela studiul vieții animalelor, autorul prezentului studiu a încercat să completeze concepția lui Uexküll prin introducerea noțiunii de vatră și cu aceasta de organizare dinamică a prejmei unui subiect. În afară de anii petrecuți în laboratorul de cercetarea prejmei (Umweltforschung) al lui Uexküll, mi-a folosit mult în dezvoltarea ideilor asupra vetrei concepția de „mediu specific“ a lui F. Ștefănescu-Goangă, expusă în cursurile de psihologie ținute la Universitatea din Cluj. — Vatra unui animal este ceea ce el își organizează prin propria experiență și reușește să domine prin cunoaștere sau apropiere. Ea este bine delimitată, prin granițe, de o vatră vecină sau de o regiune necunoscută. Aceste granițe nu sunt depășite decât în cazuri rare. Totuși ele pot fi lărgite sau strâmtate, după împrejurări. În interior vatra se subdivide în tot felul de regiuni, care reprezintă tot atâtea posibilități de satisfacere a trebuințelor animalului. Rețele de drumuri leagă între ele diferitele regiuni din vatră sau puncte îndepărtate, dar cunoscute, din afara ei. Vatra este, pe scurt, cadrul viu în care se petrece viața de relație psihică a unui subiect, determinat în timp și spațiu, în urma unei organizări prin experiență personală. Dacă am sustrage un individ din vatra sa, el s'ar pomeni într-o preajmă streină și stranie, în care s'ar mișca tot timpul cu teamă. Dacă i-ai scoate din funcție acele organe care fac posibilă viața psihică, l-am reduce la un nivel de viață vegetativ-fiziologic. Iar dacă i-am sustrage și condițiile fizice necesare vieții organice, ar urma moartea. Vedem deci că organizarea vetrei constituie oarecum un stadiu, dacă nu final, cel puțin foarte avansat în evoluția vieții organice. De altfel cu cât un organism este mai sus pe scara animală, cu atât mai mare este și gradul de diferențiere a vetrei sale.

Intr'un studiu apărut în această revistă, D. Todoranu (12), ocupându-se de măsurarea mediului familiar, face câteva importante considerații asupra problemei mediului și din punctul de vedere al spațiului psihologic. Intemeiat pe ultimele lucrări apărute în această privință el stabilește, pentru condițiile umane, o ierarhie a diferitelor niveluri de mediu: a) mediul cosmic, b) mediul geografic, c) mediul social, d) mediul instituțional-profesional, e) mediul familiar și f) mediul personal. E o încercare de o mai fină gradăție a relațiilor dintre organism și mediul său decât încercarea făcută de mine, de exemplu, în lucrarea despre vatră.

Cei care s'au străduit mai mult ca oricine să prindă în cel

mai integral mod dinamica interacțiunii dintre organism și mediul său au fost psihologii din școala gestaltistă. Ei au introdus în psihologie, împrumutând-o dela fizică, noțiunea de *câmp de forțe*. Situația globală (Gesamtsituation), care îmbrățișează atât organismul cât și mediul, este privită de ei ca obiectul psihologiei în sensul cel mai larg. În acest câmp își desfășoară jocul forțele psihice. Însă noțiunea de câmp și de forță din psihologie nu trebuie confundate, în ce privește conținutul lor, cu forțele și câmpul fizic; e vorba numai de fructificarea, în domeniul faptelor psihice, a câtorva concepte ce s'au dovedit rodnice în fizică.

Dintre configuraționiști Köhler s'a ocupat cu precizarea noțiunii de câmp în psihologie. În admirabilele sale cercetări asupra inteligenței la maimuțele antropoide, fără să vorbească de spațiu psihologic, face totuși descripții și aduce explicații în acest sens.

Koffka încearcă precizări și subdiviziuni conceptuale în ce privește sistemul vital organism-în-mediu, reușind să facă distincții de o pregnanță uimitoare. El deosebește în primul rând între mediul geografic (geographical environment) și mediul de comportare (behavioural environment). Pentru lămurirea acestei deosebiri voi cita, după el, o mică legendă germană: „Într'o seară de iarnă, pe o puternică vijelie cu zăpadă, sosi la un han un om călare, fericit că a ajuns la un adăpost, după ce ore de-arândul a călărit pe câmpul bântuit de vânt, pe care stratul de zăpadă acoperise toate cărările și toate semnele de orientare. Hangiul venind la poartă privi cu mirare pe strein și-l întrebă de unde vine. Omul arătă cu mâna în direcția din fața hanului; la aceasta hangiul, cu un ton plin de teamă și de uimire, zise: „Știi dumneata că ai trecut peste Lacul Constanța?“ Călărețul căzu ca o peatră mort la picioarele hangiului“.

Se pune acum întrebarea: omul nostru a călătorit într'un mediu geografic sau într'unul de comportare? Cele întâmplate ne spun că, dacă omul cunoștea geografic, deci fizic, regiunea, n'ar fi riscat pentru nimic în lume drumul pe acolo. El a călărit însă tot timpul pe un câmp acoperit cu zăpadă, care nu avea nici o legătură cu Lacul Constanța.. Cu alte cuvinte, din punct de vedere fenomenal, adecă psihologic, situația era de așa natură încât permitea fără nici un risc deosebit un drum călare. Însă îndărătul acestei situații aparente, din punctul de vedere al călărețului ireproșabilă, se ascundea o altă realitate, necunoscută lui, care a devenit prin cuvintele hangiului cunoscută, transformându-se în

o realitate psihologică de așa natură încât numai faptul de a fi trecut prin ea, fără a ști, a provocat moartea, de spaimă, a călărețului.

Reese limpede din cele spuse că mediul de comportare conține numai ceea ce subiectul considerat cunoaște până la un moment dat și că acest mediu este oarecum subordonat unei realități fizice, care, fragmentar, poate deveni o parte a mediului de comportare. Diferența ar fi între cele două medii aproximativ aceeași ca la Uexküll între *Umwelt* și *Umgebung*, cea dintâi aplicându-se la realitatea psihologică a subiectului, pe când cea de a doua ar reprezenta realitatea mai largă, de natură fizică, pe care psihicul înflorește. Fără îndoială fiecare organism, ca ființă psihologică, își desfășoară activitatea în mediul său de comportare, iar nu în cel geografic. Însă mediul geografic, prin structura lui, condiționează în parte natura fenomenală a mediului de comportare. Se vede numai decât că raportul între mediul geografic și cel de comportare este dela condiție la condiționat.

Dar mediul de comportare singur nu reușește să explice toate evenimentele psihologice din sistemul organism-în-mediu. Având în vedere că el se caracterizează prin ceea ce este *actual* dat ca fenomen psihic, ne dăm numai decât seama că o mulțime de fapte, care nu sunt actual conștiente, pot influența desfășurarea comportării actuale. Or psihologic trebuie să ținem cont de ele; altfel comportamentul ne-ar rămânea, cel puțin parțial, inexplicabil. Fapte de acest gen ar fi „așa zisele reflexe“, ca să folosesc expresia lui Koffka, și memoria. De exemplu o dactilografă, al cărei mediu de comportare este la un moment dat mașina de scris și textul de copiat, este, în activitatea ei, pe lângă tot felul de reflexe care nu parvin la nivelul conștiinței niciodată, considerabil influențată de experiența ei trecută, deși nu are actual în conștiință toate încercările făcute până la achiziționarea abilității de dactilografă. Totuși psihologic trebuie să ținem seama de experiența trecută. Pentru a acoperi toate faptele care pot determina comportamentul unei persoane, chiar fără ca ele să intre fenomenal în mediul ei de comportare, Koffka se folosește de noțiunea de câmp (*environmental field*). Acest concept ar îmbrățișa nu numai mediul de comportare, ci și „câmpul fiziologic“, adică toate acele acte care sunt încrestate în organism fără să fie permanent conștiente și care, după Koffka, pe nedrept sunt botezate ca „inconștient“ sau „subconștient“.

Numai cunoașterea integrală a câmpului ne poate lămuri comportamentul unei persoane la un moment dat.

Aceasta este, sumar expusă, concepția lui Koffka despre spațiul vital psihologic. El însă nu întrebuițează verbal acest termen.

Am spus la început că termenul de „spațiu vital“ în psihologie se leagă mai cu seamă de numele lui Lewin și am și dat câteva definiții și caracterizări luate din ale sale „Principii de Psihologie Topologică“. Am spus acolo că spațiul psihologic este totalitatea evenimentelor psihologice posibile. Ar rămânea de văzut care sunt aceste evenimente și dacă ele sunt de natură spațială sau dacă pot fi reprezentate spațial.

Aici discuția poate fi lărgită, fără un recurs continu la concepția lui Lewin.

Loeb a spus cândva că gândirea nu este decât o acidificare a creierului. Iar acidificare este aici un proces biochimic la care s'ar reduce în ultima analiză tot ceea ce se numește psihic. Cu toată aparența de umor a afirmației de mai sus, Loeb și cu el o întreagă generație de biologi și „psihologi“ jurau pe reductibilitatea oricărei reacțiuni de relație la procese de ordin biochimic. Behavioriștii cei mai ortodoxi, de ex. Watson, considerau epifenomene realitățile de ordin psihic și sperau să poată explica toată comportarea unui organism prin analiza proceselor de ordin fiziologic, începând cu momentul când un stimulent a atins suprafața receptivă a organismului până în momentul când s'a ajuns la reacțiunea efectuată prin mușchii organismului. Fizic era stimulentul, fizice toate procesele dela stimulent până la reacțiune, însoțite doar epifenomenal de conștiință. Nimeni n'ar putea contesta că această analiză *moleculară* a comportamentului nu este adevărată; e problematic însă dacă este și justă, adecă în stare să explice integral comportamentul. Ne-am putea întreba, cum face Koffka, dacă crearea dramei Hamlet de cătră Shakespeare sau trecerea Rubiconului de cătră Cesar și alte acțiuni similare pot fi reduse la schema stimulent reacțiune și lămurite prin procese bio-chimice. Răspunsul este hotărât negativ. Valorile sociale sau morale care determină la un moment dat acțiunile unui om nu pot fi explicate prin procesul fiziologic dintre stimulent și reacțiune. Pe când ultimele se petrec înlăuntrul organismului, în nervi și mușchi, cele dintâi își au în cea mai mare parte originea și cursul de desfășurare în mediul extern al subiectului. Orice comportament, cel mai simplu

chiar, presupune semnificație și valoare, factori cari nu se pot găsi printr'o analiză moleculară. Vedem deci numai decât că este vorba de două niveluri deosebite ale comportamentului, care, dacă nu se exclud, desigur nici nu pot fi reduse unul la altul: unul e nivelul molecular, iar celalalt nivelul molar. Molar*) este comportamentul unei maimuțe care, înfigând un baston de bambus în altul, își construiește un instrument cu care își apropie o banană printr'un gard. Tot un comportament molar este faptul de a sta la masă și a scri sau de a privi un apus de soare, a asculta o simfonie de Beethoven și a. m. d. În schimb procesele fiziologice care se petrec în timpul acesta în sistemul nervos și cel muscular sunt comportări de natură moleculară. Nu încape îndoială că, deși nu se ridică la nivelul conștiinței, procesele moleculare au rolul lor în comportamentul molar, raportul este însă dela parte la tot, totul fiind comportamentul molar. Ar fi absurd să încercăm explicarea întregului prin parte. Dimpotrivă, explicarea părții prin întreg este un procedeu natural. Dar numai o parte restrânsă a proceselor moleculare organice ar intra în spațiul vital psihologic, spre deosebire de comportările molare care ar intra toate.

Prin urmare toate comportările organismului obișnuite și observabile fără aparatură și dispozitive experimentale speciale, plus factorii dinamici nu imediat experimentabili, intră în problema spațiului psihologic. Nu mai trebuie să spunem că nu pot intra acele reacțiuni care se fac absolut independent de controlul organismului. De ex. cineva face o excursie prin munți, la un moment dat, din nebagare de seamă, alunecă și cade într'o prăpastie. Firește această cădere nu mai constituie o formă de comportare organică, ci una fizică, supusă legii gravitației. Ea nu va putea deci constitui un comportament petrecut în spațiul vital psihologic al unei persoane. Eventual șocul suferit, dacă persoana n'a încetat din viață în urma căderii, va avea consecințe psihice constituind o experiență fenomenală nouă.

Acum, problema care se pune este cea a spațialității faptelor psihice. Se știe că faptele psihice sunt prin excelență de natură temporară. Cu toate acestea, nu există fenomen psihic care să fie lipsit de dimensiuni spațiale. Nu e vorba desigur de spațiul intuitiv al simțului comun, ci de conceptul spațial care ne permite să determinăm poziții, direcții și mărimi vectoriale. În acest sens, o

*) Distincția dintre molecular și molar este făcută după *Koffka* (4).

percepție, un gând, o tendință, se delimitează spațial unele față de altele, se întretaie, se interpenetrează, mișcându-se într'o direcție determinată, cu viteză mai mare sau mai mică, cu tensiune ridicată sau scăzută, către sau *dela* un obiectiv cu valență pozitivă sau negativă. De altfel chiar limbajul comun ne dovedește cum nu putem scăpa de reprezentarea spațială a realităților psihice. De ex. spunem: A tinde să se apropie de B; sau: distanța între vederile lui D și C este *dela* cer la pământ; și a. m. d. În toate aceste cazuri nu ne gândim la distanțe fizice, dar nici nu folosim cuvintele în sens figurat. Este pur și simplu o aplicare a conceptelor spațiale la realități altele decât cele fizice.

Cu aceasta însă am atins o altă problemă a spațiului psihologic, anume problema exprimării adecvate din punct de vedere științific. Fără îndoială că ar fi trebuit să spunem câteva cuvinte despre metoda de cercetare a spațiului psihologic. Dar în această privință nu e mult de spus. Pentru cercetarea științifică nu există decât o singură metodă adecvată, valabilă în toate domeniile naturii, *dela* micro- la macrocosm: observația și experimentul. Nu tot așa stau însă lucrurile cu metoda de exprimare a realității cercetate, pentru că nu se poate aplica cu egală valoare același limbaj la orice domeniu de fapte. De aceea, înainte de a da expresie unui fapt cercetat, trebuie să ne gândim dacă metoda de exprimare e cea mai justă. Trebuie să pretindem, cu alte cuvinte, ca între realitate și conceptele care o îmbracă să fie o cât mai perfectă acoperire. Unele științe, fizica de pildă, și-au găsit metoda cea mai adecvată de exprimare: matematicile.

Nu este însă ușor să aplici limbajul matematic cu aceeași acurateță în toate științele. De exemplu în psihologie nu se poate spune că s'a ajuns încă la creierea unui limbaj matematic acceptat fără discuție de toți psihologii. Putem împărți, din punct de vedere al exprimării științifice, psihologii în două grupuri mari: 1) cei care nu recurg la nici un fel de matematică, ci se mulțumesc cu descripția explicativă verbală, quasi-literară; și 2) cei care consideră științifică numai exprimarea matematică. Aceștia la rândul lor se pot împărți în adepți ai calculului probabilității (statisticieni) și adepți ai geometriei și dinamicii, cum este de exemplu Lewin. Între descripția literară și exprimarea matematică se însiră, natural, tot felul de nuanțe mai de dreapta sau mai de stânga. Cine are sau mai bine zis cine n'are dreptate, este greu de hotărât. Nu s'ar putea susține că un Freud, care nici nu s'a gândit

vreodată la interpretarea matematică a rezultatelor sale psihanalitice (ne-am întreba, cum ar fi putut-o face?), nu a dat o exprimare științifică adecvată cercetărilor sale. Sau cine ar putea spune că Allport, azi cel mai bun cunoscător al psihologiei persoanei, nu-și înfățișează științific știința, cu toate că nu jură pe statistică? Dar, pe de cealaltă parte, nici despre un Spearman, statistician, sau un Lewin, geometru, amândoi în psihologie, nu s'ar putea afirma că nu sunt marcante personalități științifice și că greșesc când recurg la matematici pentru a-și prezenta cercetările.

Interesant e că discuțiile asupra metodei de exprimare nu sunt între adepții descripției verbale și matematicieni, ci îndeosebi între matematicieni și matematicieni. Toată lumea este de acord că descripția quasi-literară redă nuanțe ce scapă oricărei formule matematice și că domeniul ei de aplicare este cel mai vast. Singurul neajuns al metodei descriptive este imprecizia conceptuală, din cauza limbajului comun pe care se sprijină. Și toată lumea este de acord că matematica, deși-i scapă nuanțele, aduce precisii conceptuale de primă valoare.

Nu există însă acord între psihologi când este vorba de felul matematicii care trebuie aplicată la psihologie. Lewin crede că statistica, al cărei suport este teoria probabilității, nu reprezintă un punct de vedere științific just. Aici trebuie să deschidem însă o paranteză. Conceptele, care sunt expresia unei realități, obligă prin ele înșile la un anumit fel de cercetare. Devenind instrumente de investigație, ele imprimă tuturor faptelor un colorit specific. Astfel statistica. Ea totdeauna cere un număr mare de cazuri din care pe bază de medii se caută a se deduce legi generale ascunse îndărătul lucrurilor. Mai precis, luând o însușire a unui colectiv, facem o clasificare cantitativă a ei și îi căutăm apoi regula generală. În acest fel de a vedea cazul particular devine un accident, care prin sine nu poate spune decât foarte puțin, dacă nu chiar nimic. Lewin, care numește Aristotelică această manieră de a trata lucrurile, o combate pe motivul că ea nu reușește să prindă cauzalitatea dinamică a realității. De fapt când ne legăm de o însușire singură și o studiem în variația ei, fără să ne ocupăm de întregul din care ea face parte, ajungem la o fărâmițare a realității, din care nu putem deduce nimic asupra întregului. Contrar acestui fel de a vedea ne apare spiritul Galileian, care, studiind cazul singular, dar bine ales și despiciat până în măduva lui, prinde însăși legea (nu regula) fenomenelor. Nu e lipsă deci de o cumu-

lare de cazuri pentru a face știință. E mult mai just să studiem cazul singular în structura lui dinamică, ținând seamă de totalitatea evenimentelor care-l produc. Pe această cale obținem nu reguli, ci legi științifice, pentru că legea este chiar în cazul singular, chiar de s'ar ivi el o singură dată.

Nu e locul aici să discutăm în amănunt aceste foarte interesante vederi. Poate că este exagerat a considera metoda statistică o eronată cale științifică. Sunt fenomene de natură colectivă, care nu permit o altă apropiere decât cea oferită de calculul probabilității. În psihologie nu puține fapte sunt de acest fel. Iar când vrem să studiem mărimea acestor fapte, când vrem anume să le cântărim, numai procedeul statistic ne poate duce la un rezultat acceptabil. Negreșit că inteligența, ca să luăm un exemplu din cele multe, a fost admirabil studiată de Köhler numai la câteva maimuțe antropoide, fără nici o tratare statistică a problemei. Însă când vrei să cunoști distribuția acestei însușiri înăuntrul unui colectiv, să zicem o populație școlară, numai statistic putem obține date valabile. Adevărat este însă că prin procedeul statistic nu facem mai mult decât o clasificare ce ne permite să cântărim inteligența diferiților copii raportată la un etalon. Cu alte cuvinte nu putem face mai mult decât o măsurare scalară, care nu ne dă nici o informație despre natura dinamică a inteligenței. Pentru a prinde această dinamică în structura ei naturală trebuie să studiem cazul individual. În cazul individual, însușirea cercetată, indiferent de cantitatea ei, se află perfect realizată. Totul depinde de dibăcia noastră experimentală, ca s'o știm desghioca. Inmulțirea cazurilor, în acest fel de cercetare, nu aduce decât reverificări ale cazului individual, dela un moment dat inutile. Iar tratamentul statistic în aceste condiții n'aduce contribuții serioase.

Care este acum din punct de vedere al exprimării științifice situația problemelor de spațiu psihologic? Să luăm cazuri concrete și să vedem la ce rezultate ajungem pe diferite căi de exprimare. Presupunem trei pești din speța *Gasterosteus aculeatus*. Dacă-i așezăm într'un acvariu, în scurtă vreme vom constata că fiecare din ei se va face stăpân pe câte-o regiune a spațiului comun delimitată fiecare de celelalte prin frontiere invizibile pentru ochiul observatorului, însă respectate de animale. Niciunul din animale nu se va hazarda în apele vecinului, decât în cazul că ar avea intenții rășboinice.

Dacă repetăm acum experimentul cu alte exemplare din aceeași speță, rezultatul va fi același: fiecare animal va pune stă-

pânire pe o zonă din acvariu, apărând-o împotriva oricărui agresor. Repetarea indefinită a aceleiași experiment nu aduce noi contribuții la ceea ce știm dela prima probă, iar un tratament statistic la astfel de fapte psiho-sociale, fără îndoială științifice, nici n'ar putea fi aplicat, nici n'ar fi util pentru exprimare.

Să luăm un alt caz, tot din vieța psihică a peștilor. E vorba de niște experimente de ocol (Umweg, détour) făcute de mine cu pești combativi. Să luăm cea mai simplă formă a problemei. Animalul P (fig. 1) este despărțit de obiectivul O printr'un părete de sticlă transparent. Posibilitatea de a merge dela P la O este dată prin deschizătura din partea dreaptă, între perețele acvariu-lui și placa de sticlă. Cercetătorul se întreabă, cum va reuși peștele combativ să învețe a ocoli placa de sticlă, ca să ajungă din P la O, formându-și astfel un nou drum, indirect, către obiectiv,

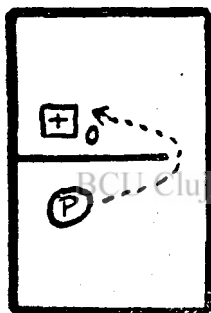


Fig. 1.
Explicare în text.

spre deosebire de cel direct, prin placa de sticlă, care este impracticabil. Observatorul, pentru a putea prinde mecanismul procesului de învățare în această situație, va înregistra negreșit toate comportamentele animalului și va cronometra timpul scurs din momentul zăririi obiectivului până la atingerea lui. Iată timpul de care au avut nevoie pentru această performanță 11 pești: 15, 16, 31, 147, 148, 163, 500, 580, 897, 3650 și 3689 secunde. Prin urmare 11 pești au avut nevoie de 10.126 secunde (2 ore și 48 minute, aproape trei ore) pentru atingerea obiectivului în cea mai simplă formă de ocol. În medie ar veni 920 secunde pe cap. Dar această medie probabil nu prezintă multă garanție, din cauza numărului redus de cazuri examinate și din cauza diferenței prea mari dintre extreme (3689 — 15 = 3674). De aceea nici nu mai stăruim asupra ei. De altfel chiar de am cunoaște cifra cea mai probabilă a timpului necesar pentru atingerea obiectivului, tot n'am ști încă nimic despre învățare. Pentru a ne convinge că peștii au învățat de fapt ceva, adevărat și-au format un drum dela P la O, trebuie să-i supunem la repetarea aceleiași probe. Menținând ordinea dela prima probă, iată, în cazul nostru, exprimat tot în secunde, timpul necesar pentru atingerea obiectivului la a doua probă: 4, 26, 27, 34, 28, 29, 177, 28, 1081, 156 și 114. Adunând, vedem că la a 2-a probă s'au folosit numai 1704 secunde (cam o jumătate de oră) pentru atingerea obiectivului. În medie ar veni

155 secunde de cap, deci în mod brusc incomparabil mai puțin. Făcând diferența între cele două medii, avem un câștig de 765 secunde dela prima la a doua probă. Sau făcând raportul dintre ele obținem 5,9; adică la a 2-a probă peștele combativ își atinge, mijlociu, în de vreo 6 ori mai puțin timp obiectivul decât la prima probă. De data aceasta numerele sunt mai elocvente. Pe baza lor avem dreptul să presupunem că s'a produs o învățare și încă extrem de rapidă, — dela proba întâia la proba a doua. Acest lucru s'a verificat și la alte probleme de ocol, adică s'a produs aceeași cădere bruscă de timp dela prima la a doua probă.

Nu ne putem însă explica de unde vin anormele diferențe individuale la subiecții de experiență. Tot ce mai putem dovedi pe cale matematică este să constatăm dacă e vorba numai de hazard sau e la mijloc un coeficient individual care face ca unii pești să-și atingă mai repede, alții mai încet obiectivul. Intr'adevăr, făcând corelația rangurilor timpului dela prima și a doua probă, obținem un coeficient de corelație Spearman de 0,74. Va să zică un individ care atinge repede obiectivul la prima probă, tot repede îl atinge și la a doua; iar altul care a fost încet la prima, rămâne încet și la a doua. Acest coeficient ne îndreptățește să credem că este vorba de diferențe individuale importante, *delay* pește la pește, care se mențin constante.

În concluzie putem spune pe temeiul cifrelor obținute că s'a învățat și că învățarea variază în rapiditate dela individ la individ. Rezultatul este fără îndoială apreciabil. Însă cum s'a produs învățarea și de ce natură sunt diferențele individuale, cifrele nu ne spun. Or, tocmai aceasta este problema fundamentală.

În adins am lăsat să vorbească numai cifrele și ele ne-au spus tot ce putem aștepta dela ele. Ele de fapt n'au făcut decât să confirme, dându-le expresie cantitativă, impresiile pe care le-am fi avut în cazul nostru și fără cifre. Precizia adusă, cum am spus, nu este de disprețuit.

Dar acum să vedem, nu ne putem apropia pe calea faptelor de miezul problemei, pe care cifrele l-au lăsat intact?

Să analizăm situația. E aici o problemă specifică de spațiu psihologic, care în bună măsură, de data aceasta, coincide și cu spațiul euclidean. Intr'un acvariu se află un pește, care se poate mișca liber în limitele celor patru pereți. La un moment dat, desțărțim în două acvariul cu o placă de sticlă, care la o parte are o deschizătură, sub nivelul apei, permițând trecerea dintr'o parte

în cealaltă a acvariului. Spațiul de mișcare al animalului este dintr'odată redus, chiar dacă s'ar folosi de trecătoarea laterală. Dar să presupunem că încă n'a făcut cunoștință cu ea (deci că nu există deschizătură pentru el) și că animalul se găsește în P (fig. 2a). Deodată apare un viermișor în vârful unei undiți, dincolo de placa de sticlă, în O. Cu valența lui pozitivă (+), obiectivul zărit va provoca în pește tendința de a se mișca în direcția O, tendință tradusă în isbiri cu capul de placă pe o zonă ce ar îmbrățișa obiectivul. Săgețile din fig. 2a traduc aceste isbiri. Acest fel de comportare poate dura foarte mult, până ce eventual animalul obosește. Apoi renunță, și, întorcând spatele obiectivului, se îndreaptă,

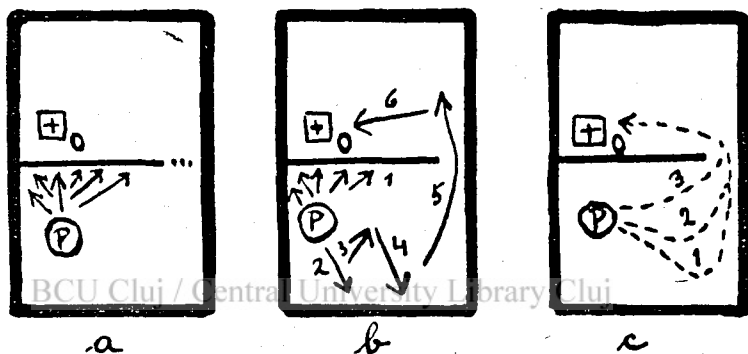


Fig. 2. — Explicare în text.

să zicem, către locul unde e observatorul, mișcându-se de ici-colo. Sau se lasă la fund ca să ia în gură vreun bob de nisip, pe care apoi iar îl scuipă. După aceea revine iar în fața observatorului; se întoarce și o ia de-alungul păretelui unde se află deschizătura. Trece, întâmplător, prin ea, depășind chiar obiectivul. Se îndreaptă ață la el și-l consumă. Atingerea primă s'a făcut.

Vedem însă că până la atingerea obiectivului animalul a desfășurat vreo șase comportări, care, deși decurg dinamic unele din altele, sunt totuși distincte și relativ închise. Primul fel de comportare (săgețile numerotate cu 1 din fig. 2b) este reacțiunea directă. Animalul, împins de foame, se îndreaptă spre obiectiv, isbindu-se de rezistența plăcii de sticlă, care dobândește prin aceasta semnificația de barieră. Noul comportament (săgeata notată cu 2), tot sub imboldul foamei, este îndreptarea către observator, care de obicei dă hrană animalului. De data aceasta însă nu dă nimic. Atunci peștele se îndreaptă (săgeata 3) spre fundul apei,

unde caută hrană. Însă revine din nou spre observator (săgeata 4). Aproape nemijlocit pornește de aici, într'o mișcare de „inspecție“, de-alungul peretelui, trecând întâmplător prin deschizătură în cealaltă parte a acvariului (săgeata 5). Aici însă zărește prada și o ia direct spre ea (săgeata 6). Ultimele trei reacțiuni (4, 5 și 6) sunt foarte apropiate în timp unele de altele, petrecându-se într'un interval de 2—3 secunde.

La a 2-a probă deja, după o scurtă isbire cu capul de sticlă, animalul se întoarce și ia drumul punctat prin 1 fig. 2c, spre obiectiv, drum pe care-l corectează în probele ulterioare, până ajunge cel mai scurt drum la obiectiv (drumul P, O, 3 din fig. 2c). Învățarea s'a întâmplat. Și anume cum? Diferitele comportamente, în cazul de față ultimele trei, au fost contopite în unul singur, care constituie de acum înainte drumul indirect la obiectiv. Cu mici variații, așa ia naștere, principial, drumul indirect la peștele combativ. Se poate de exemplu ca una din săgețile dela primul soi de comportare, isbirea cu capul de placă, să treacă, extinzându-se, prin deschizătură. În acest caz al doilea comportament duce direct la obiectiv. Soluția e mai rapidă, dar principial aceeași.

Cum se explică acum contopirea reacțiunilor contingente în timp într'un tot unitar? Simplu. Dacă apăs întâmplător pe un buton și se aprinde imediat o lampă, firesc e să consider, mai bine zis să percep cele două evenimente ca părți ale unuia și aceluiași tot. În tot cazul ca atare le experimentez și le rețin. Dacă peștele combativ, întorcându-se din poziția lui inițială îndărăt și trecând apoi prin deschizătură în al doilea compartiment al acvariului, atinge obiectivul, înseamnă că acesta este procedul de a parveni la pradă. Animalul a prins *sensul* situației. La început repetă reacțiunea întocmai, deși e ceva inutil în ea, întoarcerea către observator, dar mai apoi o simplifică. E un proces care nu se deosebește întru nimic de învățarea obișnuită. Tot ce se cere e ca diferitele părți ale situației globale să fie destul de apropiate în timp și în spațiu, pentru a putea fi percepute unitar. Aceste condiții fiind realizate, animalul prinde *sensul* unei situații prezente, colorată toată de semnificația de hrană a obiectivului, și o reține ca atare. Că o reține nu-i nici o minune. Toate animalele au memorie.

Care este acum explicația diferențelor individuale? Am văzut că un individ rezolvă în 15 secunde, un altul în 3689 secunde aceeași problemă. Am mai văzut că, pe bază de calcul corelațional,

aceste diferențe nu se datoresc hazardului, ci probabil unui coeficient individual. Ce este acest coeficient individual? Să recurgem iarăși la fapte. Fiecare animal, înainte de prima probă, se află aproximativ în aceeași stare de foame, să zicem nemâncat de 12 ore. Totuși câtă deosebire în felul de a se comporta în fața obiectivului! Câte unul e în stare o oră întreagă să se tot miște în dreptul prăzii, fără să se abată prea mult nici în dreapta nici în stânga. Nu vede altceva decât obiectivul intangibil. Altul în schimb face încercări inutile mai puține, dar mai variate, fapt care-i mărește șansa de a da mai ușor peste deschizătură. Cu alte cuvinte animalul nu se leagă orbește de un singur fel de reacțiune.

Privind extremele avem aici de a face cu două tipuri de reacțiune. Primul tip insistent dar necontrolat, al doilea mai puțin insistent dar mai controlat. Problema e deci de inhibiție. Cu cât inhibiția este de un grad mai scăzut, cu atât animalul va stăruii mai mult în reacțiunea primară și se va isbi cu capul de placa de sticlă în fața obiectivului. În schimb un mai mare grad de inhibiție oprește animalul de a stăruii prea mult într'un singur fel de reacțiune, dându-i posibilitatea de a trece la altul. Poate fi aici vorba de o corelație pozitivă între puterea de inhibiție și gradul de a învăța? Probabil. Noi știm că peștii și alte animale decorticate se caracterizează tocmai prin lipsă de inhibiție, ceea ce aduce după sine lipsă de adaptabilitate, mai puțină promptitudine și mai puțină precizie în învățare. Or nimic nu vorbește împotriva faptului că în mod nativ peștii sau orice alți indivizi sunt înzestrați cu grade diferite de inhibiție. Dimpotrivă, totul vorbește pentru aceste diferențe. De aici explicația coeficientului individual în performarea primei probe de ocol. Firește, și hazardul își are rolul lui, însă coeficientul individual e de primă importanță.

Din aceste descrieri, deși incomplete, cred că reese *cum se învață și de ce natură sunt diferențele individuale la învățare*. Ne referim, firește, la experimentele de care am vorbit, nu e greu însă să vedem aici legi mai generale ale învățării.

Prin urmare o cauzistică riguros făcută ne poate duce la cunoașterea legilor naturale, după care se desfășoară un fenomen sau o categorie de fenomene. Și aceasta, prin analiza totală a situației, spre deosebire de statistică, a cărei metodă de lucru constă în a lua o însușire a unui colectiv și a o supune calculului de probabilitate. Numărul obținut însă pe această cale, cutoată valoarea lui de măsurare cantitativă, lasă, cum am văzut, intactă natura dinamică a situației studiate.

Se poate însă pune problema următoare: nu se găsesc în matematică concepte care să poată exprima realitățile dinamice de felul celor descrise mai sus? Această problemă și-a propus s'o rezolve Lewin. Psihologia sa topologică și vectorială nu face altceva decât să exprime limite, bariere, tensiuni, direcții, drumuri, valențe, forțe, conflicte, viteze, toate noțiuni de care ne isbim la fiecare pas atunci când încercăm analiza spațiului vital, adevărat atunci când încercăm să prindem sau mai bine zis să surprindem viața psihică în mișcare.

Nu e locul să dezvoltăm aici un capitol de matematică topologică și vectorială aplicată la psihologie. Pentru aceasta s'ar cere o lucrare aparte. Doritorii însă pot recurge la lucrările lui Lewin (7, 8, 9).

Tot ce putem face e o aplicare, măcar parțială, a conceptelor topologice și vectoriale la experimentul de drum ocolit, amintit mai sus.

În momentul când am introdus placa de sticlă în acvariu, despărțământul în care se află peștele devine, psihologic vorbind, o regiune închisă, delimitată prin ceea ce se numește în topologie o curbă Jordan. Acest lucru este adevărat cât timp pentru animal nu există *cognitiv* deschizătura. (Structura spațiului psihologic este totdeauna de natură cognitivă). Plasând obiectivul hrană în despărțământul al doilea, apare într'o regiune vecină (topologic) un punct cu valență pozitivă (concept dinamic), care exercită o acțiune de atracție asupra animalului. Se stabilește imediat o direcție de privire și mișcare dp_O (fig. 3) dela animal la obiectiv; animalul tinde să ajungă la hrană. Structura cognitivă a spațiului face însă ca regiunea R_2 să fie în afara regiunii R_1 . De aici, topologic, rezultă că orice cale cp_O trebuie să treacă peste bariera B. Cu alte cuvinte, drumul cp_O trebuie să fie inclus în drumul cp_B :

$$cp_O \subset cp_B$$

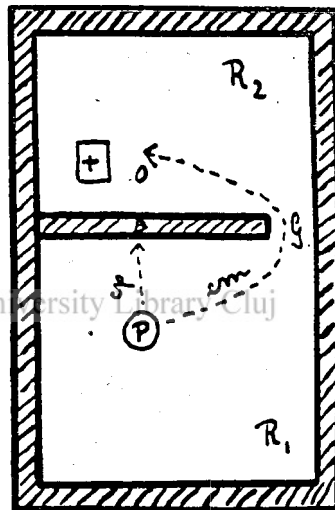


Fig. 3. — Explicare în text.

De aici urmează, conform unei definiții hodologice, că direcția $d_{p, O}$ este aceeași cu direcția $d_{p, B}$:

$$d_{p, O} = d_{p, B}$$

Atât timp cât structura cognitivă nu se schimbă, din cauză că nu este descoperită deschizătura G , problema ocolului rămâne insolubilă pentru animal. Pentru ca animalul să ajungă la obiectiv, trebuie ca direcția $d_{p, G}$ să devină egală cu direcția $d_{p, O}$:

$$d_{p, G} = d_{p, O}$$

Adecă animalul trebuie s'o ia în altă parte decât se găsește obiectivul, pentru a ajunge la el. Acest lucru e posibil numai când calea $c_{p, O}$ conține calea $c_{p, G}$:

$$c_{p, O} \supset c_{p, G}$$

În acest caz, regiunile R_1 și R_2 nu mai sunt separate prin B , ci devin părți ale uneia și aceleiași regiuni conexe și delimitate prin pereții exteriori ai acvariului. Calea distinctă pentru animal nu va mai fi $c_{p, B, O}$, ci calea $c_{p, G, O}$. (Direcția psihologică o dă totdeauna calea distinctă, adecă aceea pe care animalul o recunoaște drept cale; de aici posibilitățile egalității de mai sus: $d_{p, G} = d_{p, O}$. Nu e greu să ne închipuim că direcția $d_{p, G}$ poate să fie chiar opusă direcției $d_{p, O}$, deci animalul să întoarcă în întregime spațele obiectivului, pentru a parveni la el, și totuși egalitatea să rămână).

Condițiile soluției sunt deci următoarele: Se întâmplă o desbinare a drumului distinct, anume, a) într'un drum pentru privit (p) la O ($c_{p, O} \equiv c_{pp, B, O}$); și b) într'un drum de mișcare (m) către ($c_{mp, O} \equiv c_{mp, G, O}$). În raport cu primul drum, cele două direcții sunt egale, și trebuie să fie așa. Direcția de mișcare, având ca final consumarea prăzii, va fi dominantă asupra direcției de privire. Ea va determina comportarea actuală.

Condițiile pentru soluția ocolului se realizează, cum am văzut, prin experiența animalului.

Putem acum stabili câteva concluzii generale referitor la posibilitatea apucării, de către un individ, a drumului indirect. Parafrazând pe Lewin, putem spune, *ceteris paribus*, că problema este cu atât mai dificilă:

1) Cu cât B (bariera plus pereții vasului) prezintă mai mult caracterul unei curbe închise.

2) Cu cât distanța dintre G și O este mai mare decât distanța dintre P și O. Deși n'am vorbit de acest lucru, el poate fi ușor demonstrat printr'un experiment imaginar. De exemplu, dacă distanța GO s'ar apropia de infinit, învățarea ar fi imposibilă. De altfel la peștii combativi am avut ocazia să dovedesc că lungirea acestei distanțe mărește dificultatea problemei.

3) Cu cât domină mai mult câmpul vizual situația. În acest caz este dificilă desbinarea în două direcții, una de privire și alta de mișcare. O intensă stare emotivă (în cazul nostru ar putea fi o foame prea exagerată) sau o lipsă de inhibiție (în sensul cum am arătat mai sus) pune individul în stare de mai mare omogenitate internă și-l face să găsească mai greu soluția.

4) Cu cât mai puțin drumul P,G,O poate fi perceput ca ceva unitar. De fapt, peștele combativ percepe unitar acest drum numai după o experiență prealabilă, iar percepția sa în acest caz nu este ceva pur vizual, ci o combinație de chinestetic cu vizual. Numai în anumite cazuri peștele combativ este capabil printr'o transpunere de experiențe câștigate să se adapteze la o situație relativ nouă, deci să „vadă“ un drum pe care nu l-a experimentat efectiv. La animalele superioare acest lucru e ușor, mai ales când o permite câmpul vizual.

Desigur am fi putut încerca exprimarea geometrică și dinamică a altor aspecte din experimentul de mai sus, de exemplu rapiditatea în învățare sau tăria trebuinței de foame; însă pentru a ne face o idee de maniera de a se exprima a lui Lewin, ajunge cât am făcut.

Ne putem acum întreba: Ce ne aduc în plus, față de descrierile obișnuite, conceptele geometrice și dinamice? — Fără îndoială, ele aduc o simplificare în expresie și o mai mare precizie în termeni (în măsura în care conceptele matematice le purificăm mai mult decât cuvintele comune). E deci un mod de a exprima stenografic și precis ceea ce știm. Prin aplicarea lui se pierd multe nuanțe, dar se păstrează, totuși, esențialul.

În ce privește valoarea predictivă a unui astfel de concept, trebuie să spunem, chiar dacă Lewin ar fi de altă părere, că ea nu depinde de însuși modul matematic de exprimare, ci numai și numai de substratul experimental, pe care s'a clădit conceptul. Valoarea euristică a conceptului matematic în aceste probleme este legată de valoarea euristică a matematicii în general. Nici



matematica, nici logica formală nu se pot lăuda cu mari descoperiri de adevăruri naturale. Ele mai curând asigură și precizează adevărul dobândit pe cale de experiență.

În rezumat, putem spune că problema spațiului psihologic îmbrățișează toate comportările psihologice în desfășurarea lor dinamică, așa cum rezultă ele din interacțiunea individului cu lumea sa specifică. Este o încercare de a prinde vie și în toate articulațiile ei realitatea psihologică. Pentru exprimarea acestei realități pare a fi potrivită, în afară de descrierea verbală, metoda geometrică și dinamică dezvoltată de Lewin. Metoda statistică este mai puțin adecvată pentru exprimarea acestui fel de realitate psihologică.

BIBLIOGRAFIE.

1. *Allport, W. G.*: Personality. — New-York, H. Holt, 1937.
2. *Beniuc, M.*: Invățare și Inteligență la Animale. — Cluj, Editura Institutului de Psihologie, 1934.
3. — Mediu, Preajmă, Vatră. — București, An. de Psihol., 1938.
4. *Koffka, K.*: Principles of Gestalt Psychology. — New-York, Harcourt, 1935.
5. *Köhler, W.*: Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. — Berlin, Springer, 1921.
6. — Psychologische Probleme. — Berlin, Springer, 1932.
7. *Lewin, K.*: A Dynamic Theory of Personality. — New-York, McGraw-Hill, 1935.
8. — Principles of Topological Psychology. — New-York, McGraw-Hill, 1936.
9. — The Conceptual Representation and the Measurement of Psychological Forces. — Durham, N. C., Duke University Press, 1938.
10. *Stern, W.*: Die menschliche Persönlichkeit. — Leipzig, Berth, 1918-19.
11. — Allgemeine Psychologie. — Haag, M. Nijhoff, 1935.
12. *Todoranu, D.*: Măsurarea Mediului Familiar. — Cluj, Rev. de Psihologie, 1938.
13. *Uexküll, J.* von: Umwelt und Innenwelt der Tiere. — Berlin, Springer, 1909.
14. — Theoretische Biologie. — Berlin, Springer, 1928.
15. *Uexküll* und *Kriszat*: Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. — Berlin, Springer, 1934.

TEMELIILE EDUCAȚIEI*)

de Dimitrie Todoranu

1. Semnificația noțiunii „educație“: Modelarea naturii umane sub imperiul valorilor ce formează esența spirituală a unei comunități, este fenomenul cel mai adânc și mai constant din întreaga istorie a omenirii. Dela întâile înfiripări de viață colectivă până la complexa închiegare a statelor moderne, „școala“ s'a integrat în nucleul dinamiceii sociale. Chiar și în cele mai primitive triburi și clanuri „înțelepții“ instruiau și „exercitau“ pe tineri în vederea intrării în viața comunitară. Ceremonialul, ce însoția această intrare, este o dovadă a importanței deosebite ce se atribuia formării. Fixându-se mai târziu ca instituție socială autonomă, școala a luat o dezvoltare nebănuită. Treptat ea deveni depozitara întregii experiențe spirituale a omenirii, prin filiera căreia trec generațiile în neconținuta lor învoire.

Fenomenul educației s'a definit de obicei în funcție de un anume scop¹⁾. Ceeace a isbit mai mult privirea educatorilor și a teoreticienilor educației n'a fost miracolul transformărilor de care este capabilă ființa umană, ci idealele ce se cer realizate prin aceste transformări. În vreme ce unii au fixat ca țintă ideală a educației formarea caracterului moral, alții au considerat dezvoltarea integrală a spiritului ca scop suprem al educației, iar alții au crezut că scopul final al acesteia este dezvoltarea armonioasă și ierarhică a tuturor puterilor și activităților umane în vederea pregătirii pentru viață, etc. Nu lipsesc nici încercările de a reduce în câteva

*) Capitolul introductiv din lucrarea „Introducere în Psihologia Educației“ (în elaborare).

¹⁾ După unii cercetători, datorită perpetuării sensului atribuit de antichitate termenului de educație, în Evul Mediu a educa (e+duco) însemna a „transpune“ ideile înăscute în alte idei, adevăruri și aplicațiuni (Cf. 4, p. 192).

tipare generale pluralitatea vederilor privitoare la scopul educației. În mod curent ele sunt rezumate în idealul *individualist*, *social* și *personalist*. Întâiul accentuează dezvoltarea și desăvârșirea individului, al doilea înclină balanța spre acțiunea de promovare a grupului social (individul fiind privit drept o abstracțiune), iar al treilea, vede rostul educației în îmbinarea puterilor creatoare ale individului cu tendințele de afirmare și dezvoltare ale colectivității. Această simplificare nu este însă totdeauna satisfăcătoare. Căci, idealul ori scopul final al educației, ce se răsfrânge în istoria variatelor sisteme educative, își trage obârșia din filosofia valorilor.

Diversitatea vederilor este deopotrivă de categorică și pe planul *mijloacelor* educative. O veche și înrădăcinată credință pretinde că ceea ce primează în procesul de „formare” este acumularea cunoștințelor. Înțelepciunea trebuie, după această vedere, turnată sub forma „grăunțelor de aur” în grânarul mintal al elevilor — pasivi și calmi. Munca anevoioasă a dascălului alege și dozează cunoștințele după natura lor logică și le predă în condiții distincte, pentruca, înmagazinarea lor să fie cât mai lesne cu putință. Intențiată pe ipoteza că orice copil este un „homunculus”, om în miniatură, această vedere considera psihicul drept o „tabula rasa”, pe care se poate imprima, în voce, orice²⁾. Măsura educației era examenul de cunoștințe.

Odată cu apariția doctrinei care concepea spiritul ca o sumă de facultăți distincte, se modifică și ideea fundamentală a tehnicii educative. Cunoștințele — în limitele acestei doctrine *formale* — nu își câștigă valoarea atât prin posibilitatea lor de a fi aplicate vieții, cât prin virtutea lor de a disciplina și exercita funcțiunile mintale. Ca urmare, unele materii de învățământ (limbile clasice, matematica), au trecut pe întâiul plan al preocupărilor școlare, nu pentru rostul ce-l pot avea în și pentru viață, ci datorită acțiunii lor formatoare în domeniul spiritului. Această doctrină se sprijinea, între altele, și pe ideea transfertului învățării, — al generalizării experienței, potrivit căreia progresul înfăptuit pe o dimen-

²⁾ Această interpretare generalizează o propoziție frecventă la cercetătorii din faza metafizică și atomistă a Psihologiei; în realitate însă, chiar unul din protagoniștii de seamă ai atomismului, J. Locke, n'a putut lăsa în umbră trăsăturile, pasiunile și însușirile cu caracter personal ori individual (Cf. 3, p. 11 sq). Locke subliniază nevoia respectării și utilizării în educație a *naturii* copilului, — a modului său specific de reacțiune, a înclinărilor și pasiunilor lui.

siune psihică are repercusiuni pozitive și asupra celorlalte dimensiuni. Nimic mai ușor așadar decât de a forma tineretul școlar în mod precumpănitor prin învățarea acelor materii, a căror trăsătură disciplinantă este în deobște recunoscută.

Aceste două doctrine se găsesc la baza arhicunoscutei distincțiuni dintre aspectul *material* — instrucția prin acumulare de cunoștințe — și *formal* al procesului educativ. O distincție poate arbitrară, însă necesară uneori pentru a lămuri unele deviații ale tehnicii educative. Noi știm azi că o cunoaștere reală rezultă din activitatea proprie a copilului, prin descoperirea raporturilor și verificarea inferențelor în lumina propriei sale experiențe. Cunoștințele nou dobândite, care nu se integrează în sistemele dispoziționale ale persoanei — nu au, prin alți termeni conexiuni organice cu trebuințele și interesele individuale — nu numai că trec cu ușurință în zona uitării, dar nu reușesc să modifice simțitor conduita. Nu vom pune de asemenea la îndoială valoarea învățământului clasic, însă nu se poate nega că educația — mai mult sau mai puțin integrală — a încetat de a mai fi privilegiul unei singure clase care, la adăpostul unei bogății „ereditare“, considera manierismul formal al salonului drept criteriu de formare. Lovitura mortală dată educației formale n'a pornit însă dela transformările sociale, ci dela cuceririle științelor biologice. Psihologia a arătat pe de o parte, că spiritul nu este o sumă sau un complex de facultăți, iar pe de alta, că problema transfertului învățării se pune și se rezolvă într'o lumină cu totul nouă.

Varietatea idealelor s'a răsfânt așadar și în câmpul tehnicilor programatice de educație și învățământ. Un anume ideal pedagogic, întemeiat pe anume principii privitoare la natura omului și a învățării, a fost însoțit de o tehnică specială de formare.

Este posibil să descoperim semnificația procesului de „formare“ independent de natura scopurilor și mijloacelor educative? Putem determina un concept al educației, peste diversitatea vederilor despre ideale și mijloace, care să fie totuși aplicabil tuturor idealelor și mijloacelor educative?

Inercarea de a afla răspunsul ne obligă să facem un scurt popas la precizarea funcțiunii sociale a școlii și la schițarea naturii fenomenelor înăuntrul cărora se grupează și procesul educativ.

Dacă lăsăm în umbră istoria doctrinelor pedagogice și privim evoluția raportului dintre *stat* și *instituțiile școlare*, fenomenul educativ câștigă o determinare foarte des neglijată.

Lumea greco-romană rânduia învățătura tineretului după nevoile statului și ale „cetății“. Școala nu era decât o simplă prelungire a spiritului familiar și un prilej de pregătire pentru activitatea civică. Grecii vechi, de pildă, desemnau formarea integrală (fizică, „muzicală“, intelectuală) prin termenul intraductibil „Paideia (cf., 15, p. 17), din care unii cercetători derivă termenul „Pedagogie“.

În această formare integrală elementele singuratece ale vieții interioare se nivelau și se îmbinau armonic în vederea realizării a ceea ce grecii numiau „Kaloskagathos“. Scopul ultim al formării „paideice“ era educarea cetățeanului pe umerii căruia apasă puternic răspunderea cârmuirii drepte a Statului. Destinul grecului din epoca dezvoltării organice a culturii elene, era înmăbrat destinului cetății. Mai mult, „Nomos“-ul devenind principiu diriguitor al vieții grecești, ordinea naturii și ordinea statului erau creațiuni paralele. Principiul armoniei — trăsătură esențială a clasicismului — din ordinea cosmică și a organizării cetății se învedera și pe planul formării tineretului. În acest tablou de unitate și îmbinare armonică dintre viață și natură, filosofia ori știința erau secundare față de „Paideia“, pentru că rostul lor era limitat la indicarea drumului și direcției de formare în momentul în care statul și-ar fi pierdut înțelegerea de sine. Evident că acest raport dintre „Paideia“ și „Philosophia“ (educație și știință) a variat în măsura în care s'a transformat și structura culturii grecești. De pildă, „Paideia“ sofistă, făcând din om „măsura tuturor lucrurilor“, a relativizat toate valorile existenței. Căci omul ca măsură a adevărului ia științei fundamentul; ca măsură a statului, ia statului baza sa legală. Temeliile întregii vieții deveniră astfel problematice; individul singuratec devine absolut, iar valorile un imperiu relativ, chiar și atunci când îl depășesc.

Dacă părăsim perioada antică, se observă că instituția școlară se detașează treptat de restul instituțiilor sociale (luând, spre pildă, o bună parte din atribuțiile familiei, care, în lumea romană, era centrul acțiunii educative), iar statul devine o forță de *organizare politică* (Cf. 8, p. 14 sq.). Lumea medievală, deși păstrează în anume zone tradiția culturii antice, ne prezintă în urma noilor organizări ale statelor, un raport, în termenii căruia școala se transformă în o instituție legată de bresle și corporații. Fie că e vorba de școli publice imperiale și municipale, care apun în secolul V d. Hr., fie că e vorba de școlile episcopale și mănăstirești ce iau

locul celor dintâi, sensul școlii îl determina pregătirea profesională. Iar ceea ce este mai caracteristic e nu numai faptul că școlile erau conduse de și pentru corporații, ci însuși învățământul devenise privilegiul unei corporații. Fenomenul este mai vizibil pe planul învățământului superior, unde universitățile medievale apar în urma grupării spontane a elevilor și dascălilor fără nici un amestec din partea statului (Cf. 13, p. 185). Apariția universităților este așadar legată de înfiriparea corporațiilor școlare, care aveau un fel de monopol al învățământului.

Datorită concurenței dintre bresle și corporații, școlile inferioare și medii realizau în condiții bune preocupările lor profesionale. Universitatea medievală, la rândul ei, pare să fi fost — după opinia multor istorici — numai o instituție pentru pregătirea superioară a clericilor și juriștilor, — cercetarea desinteresată a adevărului în zona vieții academice fiind o achiziție a timpurilor moderne.

Desvoltarea liberă a școlii la adăpostul statului organizator numai în ordine politică, începe să fie țărmuită de puterea centrală, deținută de prinți, regi, împărați și mai târziu de guverne. Funcțiunea socială a școlii reappare în conture precise încă din veacul XIV. În măsura în care ordinea corporativă medievală se diferențiază în alte forme, sub presiunea noilor forțe istorice ce intră în joc, școala depășește rolul de pregătitoare pentru viața breslei și corporației. Puterea centrală a statului, — fie că este privilegiul unei singure persoane, fie că e un atribut al guvernului rezultat dintr'un curent social — își dă seamă de rolul școlii în desfășurarea ritmului istoric și intervine din ce în ce mai mult în viața internă a acesteia, impunându-i norme de educație și învățământ.

După uriașa experiență spirituală a Renașterii și după înjghebarea statelor naționale, dependența școlii de *normele* impuse prin puterea centrală e un fapt împlinit. Cu unele excepții evidente — ca, de ex., reforma napoleoneană a învățământul francez — „Statul, mai ales în această fază de stat normativ, imprimă direcția de dezvoltare după interesele clasei predominante, care pune mâna pe frânele lui. Acest stat corespunde cu faza burgheză, cu industrialismul, cu individualismul, cu liberalismul și cu democratismul“ (8, p. 15).

Această fază fecundă și bogată din istoria școlii, tinde să fie din nou depășită în epoca noastră. Statul, care favoriza interesele

de breaslă, corporație și clasă socială dominantă este un concept istoric. Statul actual se confundă cu societatea însăși. Ca prelungire firească a unei comunități naționale, el e purtătorul și conducătorul firesc al tuturor funcțiunilor sociale. Statul nu se confundă cu o funcțiune distinctă, ci este „individualitatea“ socială în totalitatea ei. După cum armonia persoanei rezultă din sinergia funcțională a tuturor organelor și sistemelor de acțiune individuală, armonia socială rezultă din funcțiunea specifică și normală a tuturor grupărilor și subgrupărilor ce formează comunitatea națională și spirituală. „Din momentul în care adoptăm această concepție a identificării statului cu societatea, nu numai idealul educației va căpăta specificitate dela stat la stat, ci și întregul proces educativ“ (8, p. 69).

O atare concepție a raportului dintre stat și școală e menită să concilieze antinomia posibilă și să înlătore discrepanța dintre reformele pe care le reclamă statul și cele formulate de doctrinele pedagogice. Căci, în acest caz, un ideal comun focalizează preocupările omului politic și pe cele ale educatorului. Chiar dacă teoreticianul educației ar accentua fericirea individului, el nu o poate realiza fără cadrul și experiența depozitată în societate; omul de stat, la rândul său, nu va putea înlături fericirea colectivă prin sacrificarea individului pe altarul unui ideal fictiv. Societatea reprezintă pentru individ numai mediul cel mai prielnic de dezvoltare.

Statul ca și individul singuratec se sprijină în acțiunea lui pe tendința generală de conservare și dezvoltare. Considerat la un moment dat al evoluției istorice, statul ori comunitatea națională ni se înfățișează ca un șantier imens, cuprinzând o complexitate enormă de situații și funcțiuni colective a căror permanență depășește viciața transitorie a individului. El se reînnoiește și se transformă ca țesuturile unei ființe în creștere și dezvoltare, integrând în mecanismul său generațiile nouă ce înlocuiesc pe cele apuse. Nașterea copilului în un anume loc din mediul social, care reprezintă o zonă specifică de situații, factori activanți și posibilități de dezvoltare, este hotărâtoare pentru destinul său personal. Căci dispozițiile și capacitățile inerente naturii umane — mai mult sau mai puțin precizate biologicește de tiparele reprezentate de rase și grupe etnice — se dezvoltă totdeauna în funcție de nemijlocita înrâurire a câmpului de influențe ce derivă din elementele constitutive ale mediului ambiant (fizic și social).

Cel ce privește mediul în care se desfășoară viciața omului ci-

vilizat din epoca noastră, precum și lipsa de pregătire pentru viață a noului-născut, nu-i pare lipsită de teme problema dacă legile existenței nu sunt prea aspre pentru ființa umană. Intoarcerea la o viață mai simplă — așa cum o dorește un Tolstoi sau Bergson — este ea cu putință, fără a dărâma cultura actuală? Dacă potențialul biologic al omului nu crește — după cum s'a afirmat adeseori — ce consecințe va avea complicarea nebănuită și fără limită a mediului ambiant? Problemele de acest fel, cu rădăcini adânci în metafizică, depășesc preocupările noastre limitate din acest loc. Totuși, pentru a avea drum deschis în tratările ce vor urma, ni se pare necesar să admitem ipoteza liniștitoare cum că toată creația culturală nu este decât o prelungire și exteriorizare în forme distincte a personalității omenești și că pătrunzând din ce în ce mai profund în analiza conținutului și formelor constitutive ale mediului social, descoperim o reciprocitate evidentă între tendințele și dorințele umane și structura valorilor obiective și a instituțiilor. O atare ipoteză ne îngăduie apoi să considerăm cultura ca factorul distinctiv și esențial al vieții omenești. Dacă viața individuală este, prin colectivitate, etern creatoare, e pentru că viața nu-și revelează niciodată în întregime nebănuitele sale posibilități. Se observă totuși că o bună parte din indivizi nu sunt capabili să facă față în mod satisfăcător cerințelor impuse de mediu. Aceasta este însă o problemă specială de organizare socială, aș spune chiar de educație.

Realitatea socială, cu formele sale statice și dinamice, domină și depășește puternic individul în prima sa etapă de dezvoltare. Unii rămân, din nefericire, toată viața în acest stadiu. La naștere așadar, persoana umană este cu totul nepregătită pentru a intra activ în zona relațiilor interindividuale, existența sa răzimându-se pe instituții și forme sociale anterior constituite. Drumul, de lungă sau scurtă durată, pe care îl face persoana dela starea confuză, potențială a primului contact cu lumea din afară, pentru a se integra în o anumite ordine fizică și socială, constituie pentru noi aspectul fenomenologic al procesului educativ. *Formarea, în vederea integrării în societate prin adaptare personală*, — e sensul general ce atribuim conceptului de educație. Dacă acest drum trece prin principalele „stații“ reprezentate — după o expresie simmeliană — de marile valori obiective ale culturii — persoana domină — prin asimilare conștientă și acțiune — mediul exterior și se poate apropia de punctul terminal al vieții individuale: seninătatea crea-

toare. Pe parcursul acestei rute dificile persoana își încorporează ca motive-forțe de acțiune valorile comunității, sau mai precis, le pune în acțiune prin *interiorizare*. Această interiorizare e în același timp și aspectul psihologic, individual al *culturii*. Este firesc să ne dăm seamă acum că, drumul pe care îl face persoana prin educație nu este altceva decât cultura în acțiune. Mai mult, după o precizare a lui Simmel, este cultura însăși: „Cultura, scrie Simmel, este drumul dela unitatea închisă prin multiplicitatea dezvoltată spre unitatea deschisă“ (10, p. 238). Drumul spiritului către el însuși, prin revelarea și exteriorizarea sa continuă, este factorul ce îmbină cultura și educația într'o unitate organică și deschisă. Numai perspectiva ne îngăduie să le distingem, prin schimbarea accentului. În limitele unei atari vederi este lesne de înțeles că drama educației este drama culturii și ne putem da seamă în același timp de expresia istorică plurală și variată a scopurilor și mijloacelor educative, ce se găsesc presărate de-a-lungul drumului dela starea de natură la starea de cultură, — altele și altele dela grupare socială la grupare socială și la fiecare grupare în parte în evoluția ei istorică. Putem întrezări de asemenea că înzestrarea biologică („biletul de drum“) și condițiile exterioare („accidentele terenului“), sunt responsabile de oprirea mai de vreme sau mai târzie la stații apropiate („inferioare“), precum și de faptul că numai o infimă minoritate reușește să se apropie de capătul drumului.

Să încercăm și o scurtă analiză a termenilor.

Accentul cade în mod firesc pe termenii „adaptare personală“, în deosebi pe cel din urmă. Adaptarea nu este atât o funcțiune generală a spețelor — făcând parte dintr'o presupusă economie a naturii — cât o modalitate *personală* de comportare. Ea este o problemă concretă de psihologie — deci de comportare *individuală* — și numai în al doilea rând un concept abstract al biologiei generale. „... O experiență mai vastă, scrie marele biolog T. H. Morgan, ne învață, — că problema adaptării este în mod strâns legată de fiecare individ *numai pentru sine*, și este în mod egoist depărtată de orice schemă mare, ce privește folosul universului...“ (7, p. 91). Prezența acestei idei ne împiedecă să cădem în eroarea de a atribui un caracter de transmisibilitate ereditară comportărilor dobândite, oricât de puțin ne-ar satisface acest gând. Căci „... trăsătura de netransmisibilitate a educației asigură ca erorile noastre să nu fie perpetuate. Ezităm să ne imaginăm ce ar putea fi azi rasa umană, dacă orice creștătură făcută asupra naturii plas-

tice a tineretului în trecut, s'ar fi transmis în mod deschis generațiilor ce se succed" (9, p. 15). Adaptarea nu poate fi de asemenea înțeleasă în adevărata ei lumină decât depășind sensul ce i-l atribuim atunci când avem în față manifestările vieții pe treptele infraumane. În cazul omului nu este vorba numai de atitudini reactive de care sunt capabile plantele și animalele, ci de o imensă varietate de reacții și creațiuni spontane (Cf. 1, p. 50). În vreme ce spețele inferioare sunt dominate de mediul fizic, omul a reușit să scape de sub domnia tiranică a acestuia și să-și *creieze* el însuși un mediu pe măsura sa: mediul social.

Integrarea, în sensul său cel mai cuprinzător, desemnează funcționarea armonioasă a persoanei înăuntrul tiparelor reprezentate de mediul social, sau, în cazul marilor creatori, înăuntrul unui mediu ideal. Integrarea externă este însă numai o prelungire a integrării interne, personale. Nu ne putem închipui o integrare în societate, fără integrarea și armonizarea internă a vieții psihice prin desvoltarea echilibrată a tuturor virtualităților individuale. Prelungind dimensiunea integrării interne, persoana se descoperă pe sine și își precizează sensul acțiunii și existenții totale, în cercul conturat de idealele vieții colective. Comunitatea nu anihilează prin integrare specificul *personal*, ci îi fixează numai *locul* și sensul creator. Fie că privim așadar mediul social din unghiul de vedere al culturii, fie că-l privim în relațiile sale active, persoana este centrul dinamic din care se diferențiază toate dimensiunile exterioare ale vieții. Din acest motiv precizarea de față a conceptului de educație este de natură psihologică.

Definiția „paidocentrică“ a educației, care e cea mai frecventă la psihologi¹⁾, face abstracție de, sau implică, trăsătura de integrare și adaptare proprie. Noi credem totuși că specificul educației, — implicatale sale fundamentale sunt determinate de aceste trăsături. Altminteri nu ne putem da seamă cum se brodează pe acest factor constant numeroasele teorii, doctrine, etc. educative și mai ales nu vom putea înțelege de ce educația diferă la diversele grupări omenști. „Desvoltarea prin adaptare învățată în vederea integrării“ înlătură și incertitudinea în care ne lasă și definițiile în genul antice și cunoscutei definiții platoniciene:

¹⁾ „Educație = 1. desvoltarea abilităților, atitudinilor, sau formelor de comportare și dobândirea cunoștințelor, ca rezultat al învățării sau exercițiului. 2. procedura sau mijloacele care se folosesc pentru a promova această desvoltare“ (16, p. 88).

„desvoltarea în corp și în suflet a întregii frumuseți și perfecțiuni de care aceste sunt capabile“. Definiția implică însă *natura* și *forma* perfecțiunii și frumuseții, pe care noi le întrezărim având mereu în minte ideea adaptării și integrării. Toate valorile-conținuturi (frumos, bine, adevăr, etc.), sunt în cele din urmă creații subordonate Vieții. Ele se transformă în timp și istoria ne arată cum vieța își schimbă mereu „hainele“ și conținuturile.

În urmare, dacă privim procesul educativ mai mult din perspectivă socială, apare mai pregnantă trăsătura lui integratoare, iar dacă-l considerăm din unghi individual, ni se înfățișează mai vie trăsătura de adaptare. Termenii se implică în mod firesc din moment ce ne gândim că adaptarea presupune integrare, iar integrarea se întemeiază pe adaptare. Psihologia „personalistă“ desemnează prin integrare consistența și unitatea internă a persoanei, neglijând condiționările provocate de acțiunea nemijlocită a mediului ambiant. Noi credem totuși că acțiunea forțelor formatoare ale mediului trebuie să intre în calcule ori de câte ori încercăm să determinăm dimensiunile vieții psihice individuale. Această directivă susține, pe drept, că cultura este relevantă numai în măsura în care este interiorizată și încorporată sistemului individual de motivare, — sau, altfel exprimat, în măsura în care creiază un complex de ideale, atitudini și trăsături personale. Dar înțelegerea acestora este ea deplină fără să se țină seamă de modul cum valorile externe, corespunzătoare, și-au exercitat influența și de unde au derivat?

Mediul, sau mai exact și în limbaj configuraționist, mediul „de comportare“ este organic încorporat persoanei, — mediu + persoană, *formând un singur câmp psihofizic*. Funcționarea normală a „totului“ persoană-mediul, presupune o nume corespondență între termenii săi constitutivi. Tensiunile puternice, diferențele prea pronunțate de potențial, dau naștere la reacțiuni violente, care pot fi dezastruoase atât pentru individ cât și pentru mediu. Iar „arta“ educației consistă în a plasa persoana în câmpul de forțe ce-i asigură o desvoltare deplină și echilibrată.

2. Filosofia educației. Precizarea sensului ce atribuim noțiunii de educație ne deschide posibilitatea de a vedea aspectele concrete ale „formării“ omului. Determinarea fenomenului educației existent în o anumită societate nu este posibilă fără a ține seamă de *concepția generală despre lume și vieță* a acesteia. Filosofia, considerată ca o sistematizare unitară a cunoștințelor și principiilor despre lume și vieță — cu implicațiile lor practice — ne permite să în-

telegem și să deslegăm problemele mari ale educației în o măsură mai evidentă decât pedagogia tradițională. Din acest motiv, se afirmă din ce în ce mai net năzuința de a reabilita *filosofia educației*, care are menirea să se ocupe de sensul general și ultim al integrării și adaptării. Obiectul acestei discipline este, specificat: studiul *scopurilor* urmărite de educație, determinarea valorii *programelor și metodelor* implicate de urmărirea scopurilor, și, *examinarea și evaluarea* organizării instituțiilor educative prin prisma scopurilor ori idealelor formulate. Numai spiritul liber al cugetătorului este capabil să judece raportul de dependență dintre aceste mari aspecte ale problemei educației și să vadă măsura în care ele se îmbină organic sau se exclud parțial ori total în practica educativă.

Este lesne de observat că această schemă a filosofiei științifice a educației corespunde diviziunilor clasice ale pedagogiei generale. Adoptarea celui dintâi termen este, poate, necesară pentru a putea elimina unele erori curente. Știința — și pedagogia este îndeobște considerată ca știința a educației — nu se ocupă de problema scopurilor ultime nici chiar atunci când este privită din perspectiva aplicațiilor; evaluarea efectelor pe care este în stare să le producă asupra societății nu intră în cercul preocupărilor sale. Știința aplicată — și pedagogia intră în această categorie de științe — este preocupată de *modul* cum pot fi atinse anume rezultate și nu de ce cutare rezultat trebuie să fie atins. Inginerul face planul podului, însă autorizarea construcției o acordă statul sau comuna; chimistul prepară în laborator gazele toxice, iar deciziunea privitoare la utilizarea lor în timp de războiu o ia statul major (Cf. 2, p. 3). Știința educației ne arată *dacă, în ce măsură și prin ce mijloace* se poate urmări un anume scop, iar nu pentru ce el trebuie urmărit.

Ni s'a părut necesar să amintim această idee pentru a face din ea piatra de hotar dintre doctrinele și concepțiile educative statice — care căutau scopul educației în afară și doctrina dinamică a educației, care descopere scopul și sensul educației *în educația însăși*. Dacă știința, pornită din nevoi utilitare, a devenit o cercetare autonomă și desinteresată a adevărului — scopul ei fiind implicat și justificat prin natura însăși a activității ce desfășoară — și dacă filosofia s'a pozitivat prin apelul ei din ce în ce mai constant la adevărurile descoperite de știință — cugetarea justificându-se în acest caz prin sine însăși, — ne va

fi ușor să vedem că în domeniul educației scopul final se reliefează din însăși esența actului educativ. Ceeace a impietat în cursul vremilor și Știința și Filosofia și Educația popoarelor a fost concepția statică a Vieții, clădită numai pe conținuturile temporale ale acesteia. Știința a fost asimilată cu anume adevăruri și nu cu *dispoziția* activă a spiritului de a cerceta liber și desinteresat adevărul; filosofia era un sistem închegat și închis de principii universale și nu *dispoziția* imanentă a spiritului de a da un răspuns marilor întrebări puse de existență; iar știința educației considera actul educativ ca o înmagazinare brută de cunoștințe și dobândire de obișnuințe și nu *dispoziția dinamică a vieții individuale de a se exercita și descoperi pe sine în lumina condițiilor exterioare de viață*. Educația a fost multă vreme pentru individ nu un joc și un exercițiu spontan și creator al spiritului, ci o asimilare forțată de formule, habitudini și prejudecăți. Ea n'a creiat *dispoziția* de a cerceta adevărul, ci transmitea cunoștințe; nu favoriza dezvoltarea sensibilității estetice, ci promova un anumit frumos, în vreme ce închidea și acțiunea etică în tiparele câtorva virtuți consacrate și adeseori decretate. În general, educația veche n'a creiat tipul omului liber și dinamic — decât prin opoziție.

Este posibil totuși să se constate că: „Filosofiile educației sunt condiționate de cunoștințele existente, de ideile sociale dominante și particulare unei anume societăți, de interesele egoiste ale unor clase reduse dar privilegiate, de experiența și viziunea personală a educatorilor conducători și oameni de stat și de temperamentul individual“ (12, p. 39).

Concepția, care implică scopul final al educației în educația însăși, sau, în alți termeni, descoperă că sensul educației este un atribut al actului educativ, fără a fi impus din afară, rezidă pe o viziune științifică a lumii. Ea reduce determinantele filosofiei educației la cercetarea științifică a omului și a realităților în care acesta trăește, — căutând să elimine cât mai mult cu putință vederile subiective și personale ce intervin așa de des în opera educativă.

Discuția privitoare la natura scopurilor urmărite de educație nu poate fi firește epuizată în câteva însăilări. Pentru a o încheia acum, noi credem că în vreme ce popoarele primitive credeau că scopul educației este extrinsec și impus din afară, la națiunile care au creiat cultura modernă, acest scop este implicat în educația

însăși sau derivă din natura spirituală a omului. *Efortul uman de a se depăși pe sine prin integrare în o ordine culturală, care prelungește și domină ordinea naturii, este atributul ce caracterizează mai pregnant procesul educativ. Prin aceasta el devine o valoare în sine, confundându-se cu dispoziția de a asimila, produce și creia valori spirituale.*

Revenind pe terenul propriu al științei educației — adecă al *tehnice*lor implicate de actul dirijat al integrării prin adaptare personală — cea dintâi preocupare este de a fixa factorii determinanți ai acestor tehnice, ori temeliile pe care se clădesc. Este evident că, atunci când se accentuează principiile de bază și adevărurile privitoare la factorii determinanți ai „formării”, apare mai viu aspectul de *cercetare* al științei educației, în vreme ce atunci când se subliniază mijloacele directe și practice de „formare” se reliefează caracteristica ei *tehnică*. În acest din urmă sens se vorbește foarte frecvent de o așa numită „artă” educativă. Ni se pare totuși că o discuție a problemei dacă tehnica educativă desăvârșită este sau nu este în același timp artă, nu este de natură a lămuri prea mult procesul educativ. E posibil ca formarea, prin educației, a unui om desăvârșit, integrat, a cărui trăsătură esențială este armonia creatoare, — să apară, privit din anume puncte de vedere, ca o adevărată operă de „artă”.

3. Temeliile educației. După cum inginerul nu poate construi nimic durabil fără să cunoască natura și rezistența materialelor utilizate și condițiile exterioare (sol, etc.), educatorul nu poate „forma” individul fără cunoașterea naturii omului și a condițiilor înăuntrul cărora se desfășoară evoluția lui (mediul fizic și social). Posibilitățile educatorului sunt însă mult mai limitate, pe de o parte, de cunoștințele reduse despre om, iar pe de alta, de natura specifică a materialului cu care lucrează.

Până la constituirea unei științe „totale” a omului — care va fi una din marile achiziții ale viitorului — noi n'avem puțința de a studia omul decât din îndoitul punct de vedere: biologic și social. Fete ale aceleiași structuri unitare, sau revelații diverse ale aceleiași unități de viață, — ele constituie punctul de plecare în drumul de reconstrucție al individualității prin educație. Opera de integrare în societate și de dirijare a procesului de dobândire a noilor dispoziții de adaptare personală este o funcțiune directă a puterilor de viață ce posedă fiecare individualitate în parte.

a) *Temelia biologică*. Aspectul *biologic* al individualității umane este întâia piatră de temelie a procesului educativ. În mod arbitrar și pentru ușurința expunerii, acest aspect poate fi privit din punct de vedere morfofiziologic și psihologic.

(1) Aspectul *morfofiziologic* al ființei umane are evidente asemănări structurale și embriologice cu restul viețuitoarelor. Sub acest raport, se pare, că 70% din particularitățile omului se întâlnesc și la celelalte animale (dintre care 26% le are comune cu cimpanzeul; restul de 30% sunt specifice anatomiei omului). Individualitatea în speța umană se naște ca un animal cu virtualități... omenesti. Educația prin faptul că favorizează adaptarea personală în fața transformărilor neîncetate ce survin în mediul intern și extern, este un adaos la transformarea naturală a organismului. Vieța se modifică și evoluează în virtutea propriei sale esențe. Educația prin împlinirea și *dirijarea* procesului natural creiază suprastructuri spirituale, care deosebesc uneori *funcțional* pe om de restul animalelor. Sensul tehnicei educației rezidă așadar în transformarea dirijată a modalităților native și dobândite de comportare. Numai în măsura în care educația se reazămă pe cursul natural al vieții, numai în acea măsură este vieța efectivă.

În mediile fixe și constante natura a înzestrat spețele cu reacțiuni native definite în limita exigențelor lor vitale. În ele descendenții repetă în cea mai mare parte — dacă împrejurările exterioare se mențin aceleași — istoria ascendenților. În schimb, în mediile complexe, în care individul are vieța sa personală, în parte imprevizibilă, în locul reacțiilor precis conturate prin înzestrarea nativă, apare putința și capacitatea de dobândire a reacțiilor nouă ca trăsătură distinctă a vieții. Este însă dela sine înțeles că această capacitate de modelare prin acțiuni externe este țărnută de virtualitățile biologice native.

Superioritatea omului în ordine biologică nu este de natură sensorială, căci în această direcție este uneori mult depășit de spețe inferioare. Ea trebuie căutată în următoarele direcții: (1) libertatea deplină a mâinilor, (2) aparatul vocal specializat pentru limbajul articulat, (3) dezvoltarea sistemului nervos cerebral, și, (4) lunga perioadă a copilăriei. Menționăm însă faptul că nu este vorba aci de trăsături specific umane, ci de o dezvoltare, fără precedent, a acestora pe scara viețuitoarelor.

O atenție deosebită merită, din unghiul nostru de vedere, cele din urmă două caracteristici. Comparând, de pildă, greutatea rela-

tivă a creerului (raportul dintre greutatea creerului și a corpului), s'a tras concluzia că această greutate este din ce în ce mai ridicată pe măsură ce considerăm spețele ce se comportă din ce în ce mai complicat. Găsindu-se excepții evidente la această generalizare, pe care s'a întemeiat faimoasa lege „biogenetică“ a naturii, biologii de azi dau o explicație mai reală. Teoria „recapitulării“, care amplifică legea biogenetică, începe să fie părăsită. Căci ceea ce constituie superioritatea omului în materie nervoasă nu este greutatea relativă a creerului comparat cu corpul, ci cu *cordoanul spinal*. În acest sens, creerul uman este de 49 de ori mai greu decât cordonul spinal; în imediata apropiere stă gorila, la care greutatea creerului este de 20 ori greutatea cordonului spinal. În sistemul nervos cerebros spinal uman, cordonul spinal reprezintă 2%, cerebelul 11%, iar creerul propriu zis reprezintă 87% din masa nervoasă totală. Cu privire la sistemul nervos este necesar să mai amintim că numărul neuronilor corticali a fost evaluat la 9.280.000.000, — ceea ce explică uriașa plasticitate nervoasă a omului și ne arată că numărul conexiunilor și căilor nervoase ce pot apare este fără limită.

Alături de marea plasticitate a creerului — însușire care, după Morgan, face pe om o creatură unică printre creaturile naturii — apare, sau, mai bine, este o consecință a acesteia, lunga perioadă a copilăriei. Nu există în întreg regnul animal o speță a cărei progeneruri să fie atât de puțin capabile să se ajute pe sine la naștere și atât de puțin „maturizate“. Pe măsură ce ne scoborâm pe scara viețuitoarelor, copilăria este din ce în ce mai scurtă, mediul din ce în ce mai redus, iar comportarea mai puțin plastică. Omul fără copilărie, n'ar fi om. Explicația acestor fenomene depășește limitele stricte ale științei. Ipoteza „adaptării“ la mediu sau a mediului la viață este comodă, dar insuficientă, atâta vreme cât — după cum arată Morgan — nu avem în vedere tabloul integral al viețuitoarelor, în care risipa imensă de viață și catastrofele desacorduri dintre indivizi și mediu apar deopotrivă și alături de împrejurările în care spețele par a fi adaptate condițiilor lor de viață.

Dacă schimbăm perspectiva din care priveam aceste trăsături cu caracter general, orientându-se spre aspectul biologic al *vieții individuale* — obiectul propriu zis al educației — ni se înfățișează noi probleme, care, nu ne dau nu numai vagi lămuriri asupra faptului că *educația este posibilă*, ci ne arată, pe de o parte *limitele acesteia*, iar pe de alta, prin cunoașterea *procesului individual de*

creștere și dezvoltare, ne pun în măsură să intervenim „unde” și „cum” trebuie spre a asigura o evoluție normală și adecvată posibilităților personale.

O impresie inițială și adâncită ne arată că orice persoană umană este o creatură unică și distinctă, cu un sistem *individual* de recepție, elaborare și reacțiune în raporturile sale cu mediul ambiant. Această manieră personală de a fi, caracterizată prin un „stil” propriu de viață, are o serie de determinante, cuprinse în patrimoniul ereditar și în condițiile în care se dezvoltă individualitatea.

Este una din marile cuceriri ale științei biologice moderne — dacă ținem seamă mai ales de tendințele de interpretare irațională și mistică, — faptul de a încerca să explice aceste apariții unice și mai ales de a arăta că ele se supun unor legi naturale. Dezvoltarea individuală dela naștere la moarte — care, prin tensiunile și transformările ce le încearcă, se menține totuși pe aceeași linie constantă — se leagă direct de generațiile anterioare prin virtualitățile cuprinse în plasma germinală a persoanei.

Studiul *genetic* al individualității umane nu este însă prea înaintat. Precizarea determinantelor genetice și a celor derivate din ambianță, întâmpină dificultăți metodice, uneori de netrecut, atunci când este vorba de speța umană. Totuși unii psihologi și educatori s’au grăbit să susțină fie atotputernicia mediului, fie pe cea a eredității. *In extremis*, Watson proclamă că nu există ereditate a capacităților, talentelor, temperamentului, etc. și că dacă i s’ar da o duzină de copii sănătoși, bine formați și i-ar crește în condiții speciale, i-ar putea lua la întâmplare și i-ar putea face medici, juriști, artiști, cerșetori, pungași, etc., independent de talentele, particularitățile, tendințele, abilitățile lor, ori de rasa lor ancestrală... Nu ne oprim la înlăturarea acestei afirmații destul de forțate, care nu se sprijină pe temeuri științifice controlabile.

Ideia care se desprinde și se impune în actualul stadiu al cercetărilor e că nu există trăsătură biopsihică cu desăvârșire liberă de influențe ereditare și ca atare este cu neputință să se afirme cum că cutare însușire este determinată *numai* de factorul genetic sau *numai* de mediu. Nu se poate de asemenea răspunde care dintre determinante este mai puternică și mai importantă *decât având în vedere anumiți indivizi și anumite grupări sociale, precum și natura trăsăturilor considerate*. Allport (1, p. 42) exprimă relația celor două determinate prin ecuația: *personalitate = f (ereditate) × (mediu)*. Cei doi factori cauzali nu sunt sumabili, ci stau în raport

de multiplicator și multiplicat. O relație similară constatase și Alverdes (cit. de 6, p. 42), mai înainte, atunci când susținea că orice act A este, în același timp, funcțiune de constanta C (factorul genetic) și de variabila V (factorul mediu): $A=f(C.V)$. C și V sunt simboale pentru aspectele uneia și aceleași realități. În activitățile instinctive predomină, spre pildă, C, în obișnuințe V.

Nota de „corelativ“ a mediului față de ereditate apare însă distinctă atunci când privim structura *corporal-organică, dotația intelectuală și temperamentul individual*. În cazul acestor trei grupe de trăsături influența factorului genetic este nu numai vizibilă, ci și decizivă.

Dacă privim ereditatea ca suma totală a dispozițiilor sau trăsăturilor virtuale existente în germenul rezultat din îmbinarea unităților genetice materne și paterne (gene), e necesar să facem o distincție menită să înlăture o confuzie prea ades ivită. Deși există un principiu general în ereditate potrivit căruia similarul dă naștere la similar (omul descinde din alt om, leul din alt leu, etc.), există în totdeauna variațiuni, sau abateri filiale dela tipul parental. Organizarea germinală a oului fecundat cuprinde, în anume proporții întâmplătoare, unitățile genetice ale celor doi părinți; ea nu este niciodată identică la doi descendenți, datorită imenselor posibilități de combinare ale elementelor materiale, purtătoare de dispoziții (cromosomi, gene) — cu excepția gemenilor monozigoți, care descind din același ovul, la care asemănările sunt foarte pronunțate.

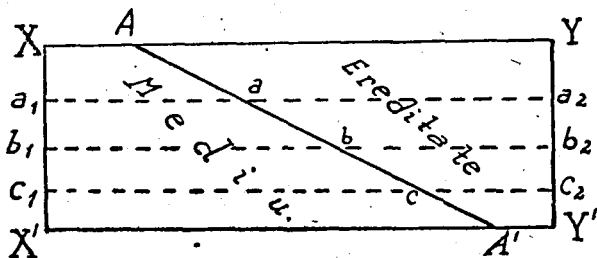
Abaterile filiale dela tipul parental sunt de două categorii (9, p. 23). Acele abateri, care se întemeiază pe o schimbare — sau o nouă organizare — germinală constituie *variațiile*. Fenomenul variației este intrinsec procesului ereditar și se transmite din generație în generație potrivit unor legi determinate și determinabile. Factorii cauzali ai variațiilor și cei ai evoluției (mutațiile), constituie încă probleme nerezolvate pentru Biologie, — deși mințile speculative n'au încetat de a da diverse „explicațiuni“.

În cursul evoluției individuale apar însă și abateri, care reprezintă modificări structurale impuse de acțiunea forțelor modelatoare sau destructive ale mediului extern. Acestea sunt numite *modificări* sau *covariații*, netransmisibile pe cale germinală. În vreme ce variațiile (mutaționiste), acumulate în cursul unui lung șir de generații, pot transforma constituția rasială, modificările nu ating, se pare, niciodată această constituție. În experiența zilnică dife-

rențierea acestor abateri, după determinațiile lor, în deosebi atunci când este vorba de trăsături biopsihice complexe — nu este ușoară; numai o cercetare a întregii vieți individuale și ancestrale (pedigree) ne îngăduie să scoatem concluzii statornice cu privire la originea unei abateri (trăsături) caracteristice. Atitudinea schizoidă este totdeauna produsul genelor, sau este uneori creiată de condiții neprielnice, de experiențe și tensiuni violente datorite unui mediu potrivit. Dispoziția ereditară nu poate fi pusă la îndoială, dar nu este mai puțin adevărat că un mediu extrem de favorizant și simplu o poate ține în stare de latență. Constatarea ne mână spre concluzia isbitoare că unele persoane pot fi produsul mai mult al eredității, în vreme ce altele sunt „produse“ de influența precum-pănitore a mediului.

E posibil să exprimăm această idee și în formă grafică.

Să presupunem trăsătura AA' (similară în manifestarea ei vizibilă) la înșii a , b , și c . Liniile a_1-a_2 , b_1-b_2 și c_1-c_2 închid câmpul factorilor cauzali ai acestei însușiri. Precum se vede în figură, în cazul persoanei a contribuția mediului este foarte redusă în raport cu cea a eredității (porțiunea $axAa$ din a_1xya_2), în vreme ce la înșul c aceeași însușire este produsul unei influențe hotărâtoare a mediului ($c_1cA'x'$ din $c_1c_2y'x'$).



Se poate ușor constata acum cât este de greu să se determine, în cazul unei trăsături complexe, rolul variației (eredității) și modificării (mediului). Există evident abateri asupra originii cărora nu mai există nici o îndoială (culoarea ochilor este ereditară, amputarea unui deget este... dobândită ca „modificare“). Dar aceste sunt numai fapte simple ce se așează la granițele problemei.

În aceeași ordine de idei se poate aminti afirmația lui Jennings, care susține că în general copiii cu o slabă dotație inteloc-

tuală sunt mai dependenți de natura lor originară (genetică) decât cei cu un nivel intelectual ridicat, care, datorită plasticității lor mai pronunțate, se adaptează cu mai multă ușurință și suplețe. În mod general, se poate afirma că pe măsură ce ne ridicăm în viața psihică dela inferior la superior dotat observăm o creștere a capacității de modificare. Iar ca urmare, puterea educației este crescândă. *Educația nu produce variații*, însă ea are posibilități nebănuite în zona transformărilor „modificatoare” din structura personală. Educația nu se poate substitui, — în limitele actuale ale științei — naturii, dar poate să o stăpânească prin control și îi poate capta energiile pentru a le da direcții și tipare omenești. *Educația nici nu poate râvni să dobândească o astfel de supremație, căci nici cea mai desăvârșită tehnică școlară existentă nu este capabilă să actualizeze și să desvolte până la limitele lor superioare imensele dispozițiuni cuprinse în patrimoniul ereditar.*

Forța educației se desprinde distinct din aspectele sale pozitive și negative. În această din urmă formă este posibil să vedem că există momente în evoluția școlară — domeniul considerat în deobște ca specific educației, deși zona educației este mult mai largă — a națiunilor și grupărilor sociale în care formarea școlară nu pregătește pentru, ci înstrăinează tineretului de viață, închizându-l în canale izolatoare, spre a fi mai nepregătit pentru o comportare superioară decât dacă ar fi fost lăsat în sarcina unei educații... naturale. Se pot jertfi uneori generații întregi din cauza ermetismului școlar și o ideilor întârziate ce domină mentalitatea educativă, după cum se pierde continuu energiei creatoare pentru că nu există operă organizată care să le descopere la timp și să le fructifice.

Al doilea fenomen strâns conexas de înzestrarea ereditară, care prezintă o deosebită valoare pentru educator, este *maturizarea*.

Inventarul trăsăturilor și capacităților manifestate la naștere este relativ redus, deși noul-născut nu face altceva decât să-și *continue* viața în condiții nouă. Ansamblul trăsăturilor și dispozițiilor de comportare care nu sunt prezente la naștere, ci apar în cursul evoluției individuale datorită diferențierii și integrării organice și nervoase, fără concursul experienței, exercițiului ori învățării se înglobează în procesul de maturizare. Această desvoltare „din interior”, realizată grație dispozițiilor genetice, poate fi pri-

vită din două unghiuri de vedere. De o parte e posibil să se distingă creșterea sau transformările de natură *structurală* (mărime, greutate, etc.) și *desvoltarea* sau transformările calitative, *funcționale*. S'a încercat chiar să se determine perioade de desvoltare intensă și creștere redusă. Este cert că dela o anume etate, variabilă dela caz la caz, creșterea încetează, iar desvoltarea continuă până la începutul declinului individual. Separația deși e lămuritoare în unele privințe, este totuși, practic, dificil de făcut. În domeniul comportării concrete este greu să se distingă structura de funcțiune. pentru a determina în parte transformările datorite creșterii și desvoltării. Din acest motiv, creșterea și desvoltarea formează numai aspecte ale aceluiași proces de maturizare, putându-se uneori constata anume alternanțe în manifestarea lor.

În această ordine de fapte, studiile experimentale ne arată că inteligența crește și se desvoltă până la adolescență (poate și mai târziu după unii cercetători), glandele endocrine se manifestă de asemenea — după funcțiunea lor biologică — la etăți diferite, etc. Sub raport morfologic, statura, greutatea, înălțimea, etc. se supun unei evoluții individuale de maturizare. În domeniul mai complex al motricității și coordonărilor conative (târât, agățat, mers, vocalizare, et c.), se observă de asemenea o anume regularitate a apariției, — ele manifestându-se fără nici un fel de învățare la anume epoci. Toți copiii trec prin aceleași stadii de maturizare, — evident cu variații individuale caracteristice. Ordinea stadiilor nu poate fi inversată, deși trecerea poate fi pentru unii de scurtă, iar pentru alții de lungă durată. Apariția trăsăturilor este bruscă, cu toate că ea poate fi determinată de un lung proces acumulativ. În general, în cadrul acestor însușiri se grupează „structura fizică, particularitățile de temperament și talentul, capacitatea generală de modificare inteligentă a comportării, particularitățile evoluției și declinului fizic, funcțiunile sexuale latente și numeroasele tipare locomotoare și verbale“ (I, p. 150).

Studiul morfofiziologic al individualității prin metode analitice risca să fragmenteze în unități distincte realitatea funcțională și structurală a acesteia. O porțiune redusă — înălțimea, greutatea, etc. — au fost uneori considerate ca elemente capabile să ne dea o icoană rezumativă a stadiului de desvoltare personală. Cercetările nouă întemeiate pe ideea că toate părțile organismului sunt solidare și independente și pe ideea că manifestarea persoanei nu

este niciodată produsul numai al mediului sau factorilor genetici, încearcă să definească persoana umană ca un tot dinamic și unitar, — depășind vechile categorisiri care țineau seamă, de unități distincte înăuntrul individualității. Unitatea individuală se reflectă sub un întreit aspect (morfolologic, fiziologic-umoral, psihologic), și își păstrează „stilul” său propriu în orice manifestare. Această unitate este desemnată prin termenul de *constituție* sau *biotip* individual. După Pende constituția „este determinată primordial de legile eredității și secundar de influențele modificatoare exercitate de mediul înconjurător asupra planului ereditar de organizare a individului” (cit. 11, p. 39). Studiile biotipologice ori constituționale afirmă că există o corelație strânsă între cele trei aspecte fundamentale ale biotipului, în sensul că o anumită configurație morfolologică este conexată de anumite trăsături fiziologice și psihice. Dacă descoperim o tendință generală unificatoare ce traversează planul morfolologic, fiziologic și psihologic, prezidând fenomenologic construcția persoanei, trebuie să evităm eroarea de a considera schema — biotipul — drept o realitate. Oricare ar fi tipurile — cele ale lui Viola, Pende, Kretschmer, etc., — ele înseamnă numai construcții și scheme generalizatoare deasupra indivizilor singuratici. Noi putem afirma, în termenii probabilității, că o anumită structură morfolologică este conexată de o anumită dispoziție fiziologică și psihică. Dar nu trebuie să pierdem din vedere pe de o parte, frecvența redusă a indivizilor tipici, nici — și mai ales — faptul că abaterile dela schema biotipologică sunt posibile în fiecare din aspectele sale esențiale și înăuntrul acestora în trăsăturile lor distincte. Deși educația este interesată în deosebi de posibilitatea determinării timpurii a constituției personale și deși cercetările în această direcție sunt reduse și puțin concludente — neputându-se prevedea cu precizie din copilărie evoluția constituțională a persoanei, — este necesar să se sublinieze un câștig indirect ce rezultă din studiile constituționaliste. Se afirmă din nou și pe temeuri experimentale unitatea biopsihică a persoanei. În consecință, educatorul, după ce a depășit pericolul de a privi biotipul sau în general tipurile drept realități de fapt, se va strădui să desprindă, din cercetarea aspectelor singuratece, sensul profund, fenomenologic, „stilul” de viață propriu fiecărui copil.

Aspectul morfofiziologic sau organic al individualității, datorită participării lui la viața integrală a persoanei, formează un obiectiv tot așa de important pentru educator ca și cel psihic, din

moment ce transformările ce survin în această zonă au repercusiuni asupra celorlalte zone ale vieții individuale. Menținerea și ameliorarea sănătății și echilibrului organic (morfofiziologic) prin *educație și igienă fizică* rațională reprezintă condiția inițială pentru dezvoltarea și manifestarea aspectului psihic, și, ca atare, a unei *educații integrale*. De bună seamă că factorii morfofiziologici nu trebuie supraestimați în planul educației integrale. Organicul nu produce *per se*, ci favorizează dezvoltarea dimensiunilor și trăsăturilor psihice. Noi nu putem cădea în eroarea de a ne închipui că prin exercițiul athletic ori sportiv exclusiv am putea dezvolta caracterul, aptitudinile ori . . . inteligența. Acestea din urmă nu sunt influențate decât în mod indirect și *în măsura în care condițiunile aferente acestui exercițiu fizic favorizează și manifestarea acestor trăsături*. De altminteri un exercițiu fizic exclusiv este practic aproape cu neputință. Chiar dacă n'ar avea alte condițiuni aferente pentru funcțiuni de natură psihică decât ideea că exercițiul fizic menține sănătatea, robustețea, armonia corporală, etc., el dobândește o înaltă semnificație psihologică. Iar atunci când e vorba de organizarea activităților și exercițiilor fizice în mod rațional prin muncă sistematic organizată, în care se valorifică pe teren practic cunoștințe de ordin teoretic, educația fizică dobândește un rost național. În acest domeniu educația contemporană, inclusiv educația românească din ultimii ani, a cunoscut transformări cu adevărat revoluționare. Ea a repus activitatea fizică creatoare în drepturile ei firești; i-a dat, prin alți termeni, o semnificație colectivă.

Condiție de bază a comportării, aspectul fiziologic și organic nu poate fi totuși substanțial ameliorat decât pe cale *eugenică*. Speranța de a controla activitatea nervoasă și fiziologică-emoțională a organismului prin procedee fiziologice este — în limita cunoștințelor noastre actuale — prea puțin îndreptățită. Fiziologia poate însă, după opinia lui Adrian (5, p. 10), perfecționa metodele de control ale comportării prin mijlocirea „drogurilor“ (narcotice, alcool, preparate, etc.). Dar și din acest punct de vedere organismul își fabrică singur substanțele chimice — similare „drogurilor“ — care să-i asigure echilibrul mediului său intern: hormonii. În cele din urmă, singurul mijloc prin care fiziologia ar putea produce un progres în conduita umană este de a face să „se nască oameni cu creier mai mare“ (5, p. 11).

2. Aspectul *psihologic* al individualității se reliefează în comportare. Vorbind de latura organică — morfofiziologică, — am făcut abstracție — pe cât a fost posibil — de faptul conduitei personale, care integrează în unitatea acțiunii factorii morfofiziologici și psihici. Pentru a evita o repetare, ne mărginim să subliniem faptul că ideile privitoare la ereditate și maturizare se aplică — *mutatis mutandis* — și domeniului strict psihic. Linile de demarcație dintre organic și psihic sunt de altfel destul de labile atunci când avem în vedere comportarea și în cele din urmă ele nu reprezintă decât unghiuri de vedere, indicatoare, pentru cercetarea științifică. Căci noi n'avem încă o măsură exactă a transformărilor chimice și nervoase din organism, care însoțesc comportarea deschisă. În schimb, este posibil să determinăm prin procedee strict psihologice, nivelul de dezvoltare al diferitelor aspecte ale comportării.

Din îmbinarea sistematică a cunoștințelor biologice privitoare la ereditate și maturizare, educatorul își precizează ca sinteză a temeliei biologice a educației tabloul *înzestrării native* a copiilor (dispoziții instinctive, tendințe, mecanisme emotive, aptitudini, etc.). Educatorul reușește astfel să stabilească variațiile intra- și inter-individuale ale structurii personale ale elevilor, să fixeze etapa evolutivă, sub raport calitativ și cantitativ, a fiecărei individualități în parte — și a acesteia din urmă în aspectele sale esențiale, — și să contureze un punct de plecare real în opera de formare dirijată. Aici rămânem în zona ideilor generale, deoarece discuția amănunțită a acestora va forma obiectul unor capitole speciale.

Cunoștințele și metodele psihologice nu se limitează însă la indicarea nivelului personal de dezvoltare. Ele reprezintă, în realitate, coloana vertebrală a oricărei acțiuni educative. Căci determinarea înzestrării native și a momentului evolutiv în care se găsește o persoană dată, constituie numai punctul inițial, de reazăm, pentru educație; problemele hotărâtoare le rezolvă psihologia aplicată domeniului educativ. Ceeace preocupă în deosebi educația este de a fixa *procedeele tehnice* capabile să modifice structura originară a omului în așa fel ca să fie compatibilă cu o anumită ordine spirituală și socială. Cercetarea și indicarea acestor procedee formează obiectul propriu *psihologiei educației*.

În ce măsură dispozițiile native și formele ereditare de reacțiune se pot modifica prin influențe exercitate sistematic din ex-

terior? Care este natura și modul de operare al învățării? În ce chip și în ce forme se utilizează impulsurile primare și interesele în învățare? Ce mărime și calitate au diferențele individuale ale capacității de învățare și care sunt aspectele lor specifice de manifestare? Care sunt condițiile interne și externe care influențează procesul învățării și care este modul lor de operare? Poziția într'un anumit loc al ciclului evolutiv ontogenetic, are vreun rol asupra capacității de învățare? Ce raport există între mecanismele naturale de modificare a conduitei și acțiunea dirijată întreprinsă de educator? Care sunt mijloacele principale pentru dobândirea și reținerea cunoștințelor? Progresul realizat, prin învățare, pe anumite dimensiuni are influență și asupra celorlalte dimensiuni ale vieții psihice? De ce natură, ce întindere și în ce condiții apar aceste influențe (transfertul)? În ce măsură pot fi controlate impulsurile și tendințele emotive, spre a fi canalizate pe căi satisfăcătoare de expresie? Ce mijloace psihologice se pot întrebuița pentru a aplană conflictele emotive? Prin ce mijloace se poate determina progresul realizat de o anumită persoană prin învățare? — Iată o parte din problemele capitale ale științei educației pe care încearcă să le rezolve disciplina psihologiei educației. În vreme ce biologia arată educatorului temeiurile naturale de construcție și organizare structurală a omului, psihologia determină — în termeni de acțiune și comportare — înzestrarea nativă a individualității și fixează procedeele tehnice de transformare ale naturii umane în direcția indicată de un anumit ideal social.

b) *Temelia socială*. Studiul biopsihologic al individualității umane ne indică temeiurile, procedeele tehnice și limitele educației. Studiul grupărilor sociale reliefează necesitatea educației. Noi putem susține că, în ultimă analiză, sensul vieții individuale este dobândirea seninătății prin creațiune și prin dezvoltarea până la cele mai superioare nivele a tuturor dimensiunilor psihice, — fără a avea totuși certitudinea că o atare propoziție este singura valabilă. Oricare ar fi însă ținta ultimă a omului — variabilă dela caz la caz — este cert că viața socială oferă individului cadrul și tipare formale de dezvoltare. E o banalitate să se afirme că dacă n'ar exista decât tendința foamei, trebuința protecției și reproducerii și totuși viața colectivă ar fi necesară.

Prin colectivitate individul câștigă siguranță, participă la creațiuni de ordin supraindividual și se bucură de imensa experiență anterioară a omenirii.

Participarea la viața comunitară se pregătește treptat, iar perioadele de pregătire sunt de lungă sau scurtă durată, după natura societății înăuntrul căreia se dezvoltă individul. Din unghiul social, educația întâlnește cele mai dificile probleme. În mod curent se afirmă că formarea generațiilor tinere nu se poate realiza decât în și pentru anumite condiții sociale și naționale, iar educatorul cunoscând pe de o parte structura personală a elevilor, iar pe de alta tendințele și aspirațiile colective, se va strădui să armonizeze interesele și trebuințele individuale cu tendințele și orientările colective. Totuși s'a pus adeseori întrebarea dacă educatorul trebuie să formeze tineretul pentru ordinea socială existentă, sau pentru o ordine viitoare mai bună. În orice caz, cum se pot armoniza printr'un just echilibru neîncetata curgere și transformare a vieții individuale cu neconținută modificare a formelor și structurii vieții colective? Neavând intenția să desbatem această problemă, care trece dincolo de preocupările noastre de acum, ne mărginim să rezumăm răspunsurile ce le întâlnim la Claparède și Dewey.

Claparède (3, p. 36 sq.) discutând paradoxala chestiune dacă educația este „viață“ sau „pregătire pentru viață“ — care are repercusiuni profunde asupra întocmirii programelor școlare — crede că, părăsind terenul discuțiilor filosofice privitoare la scopul ultim al educației și rămânând în cadrul tehnicilor educative, se impune o constatare principială, menită să răstoarne întreg sensul întrebărilor de mai sus: copilul nu este o ființă „imperfectă“, inadaptabilă, ci o creatură funcțional autonomă, cu tendințe, trebuințe, interese, etc., specifice, capabilă să se adapteze unui mediu adecvat și prielnic. Regimul lactat al copilului mic, de pildă, este cel potrivit stării și trebuințelor lui organice și nu înseamnă cătuși de puțin o pregătire pentru fripturile de mai târziu... Părinții ne-rezonabili pot da prea de timpuriu carne, supă și vin copilului — ca să nu pară a avea „slăbiciuni“ familiare, — producându-i rahitism. Educatorul să se ferească, scrie Claparède, să producă în copil — printr'o nejustă comparație cu ceea ce va fi mai târziu — rahitismul spiritului și al gândirii.

Este posibil să se constate că viața contemporană, prin cerințele ei din ce în ce mai complicate, scurtează, din anume puncte de vedere, copilăria și provoacă în copil o seamă de tensiuni pentru care nu este încă pregătit nici structural, nici funcțional. Educația nu poate adânci unele erori sociale încercând să forțeze

cursul natural al dezvoltării individuale. Ea trebuie să creieze condițiile optime și potrivite structurii personale a copilului, — într'un cuvânt mediul prielnic pentru a-și trăi „propria sa viață“. Căci, răspunde Claparède într'un mod nu mai puțin paradoxal, educația pregătește pentru viață numai în măsura în care este ea însăși viață...

O precizare complimentară întâlnim la educatorul american J. Dewey. Nu este vorba — după Dewey — numai de a crea copilului mediul cel mai potrivit structurii și funcțiunii sale biologice și spirituale, ci de a apropia acest mediu de situațiile reale din lumea modernă. Educația este pentru copil viață și ca atare, trebuie să existe o reciprocitate directă între activitățile școlare și situațiile vieții. Copilul este o persoană în creștere și schimbare, iar predarea și învățarea procese de comunicare și participare cu și la viață. Educația nu implică atât învățare, cât joc, construcție, utilizare de instrumente, contact cu natura și activitate continuă; școala nu e locul numai pentru citire, ci mai mult pentru muncă, pentru a învăța copilul să trăiască prin viață efectivă și prin contactul activ cu studiul instituțiilor sociale și economice. *Opera educativă consistă mai ales în a reduce complexitatea vieții moderne la dimensiuni pe care copilul este în stare să le înțeleagă și a introduce astfel copilul în viața modernă prin experiență simplificată* (14, p. 9).

Creind așadar mediul prielnic în nemijlocit contact cu realitățile și trebuințele vieții colective, prin reducerea acestor realități la forme și dimensiuni apropiate nivelului de dezvoltare al copilului, problema dacă școala este un „agent de progres social“ sau o instituție care prepară conformismul în fața ordinii existente nu se mai pune. Căci pregătind integrarea prin adaptare personală, deci prin activitate proprie, persoana reușește să dobândească dispoziția durabilă de a căuta singură reacțiunea cea mai potrivită în fața împrejurărilor ce se complică pe măsură ce înaintează în vârstă. Educația dinamică nu se mărginește la procesul de înmagazinare mecanică a câtorva cunoștințe, tipare habituale de comportare și formule etice, ci pregătește autonomia persoanei în raporturile sale cu mediul fizic și social. Ea depășește stadiul dobândirii cunoștințelor prin tendința de cercetare a adevărului, domină reacțiunile obișnuite prin comportarea inteligentă și descoperire noi resurse etice în raporturile mereu schimbabile cu semenii săi. Educația dinamică lasă loc întins inițiativei individuale pe toate pla-

nurile vieții, dând puțință fiecăruia să-și realizeze în anume tipare originalitatea sa specifică. Din acest motiv, numai educația dinamică este în stare să descopere semnificația învățării prin prisma stilului personal de viață și să creeze persoane armonice și consistente.

Orânduirea programelor, formarea educatorilor, etc. iau în noua direcție a educației cu totul alte forme decât cele ce se întâlnesc în educația tradițională. Educația nouă nu diminuează valoarea și întinderea cunoștințelor, după cum nu limitează rolul profesorului. Dimpotrivă, contrar unor afirmații, ea adâncește și lărgeste cunoștințele prin descoperirea conexiunii lor cu exigențele situațiilor practice ale vieții, în vreme ce consideră pe profesor un îndrumător, care schițează drumul complex al formării în funcție de o concepție unitară despre lume și viață.

4. Concluzii. Fenomenul educației, considerat ca proces al formării în vederea integrării în societate prin adaptare personală, își află temeiurile pe de o parte, în condițiile biopsihice ale individualității umane, iar pe de alta în exigențele mediului fizic și social. Știința educației se reazămă, în consecință, pe întreita temelie reprezentată de adevărurile *biologice, psihologice și sociologice*. În vreme ce biologia ne arată posibilitățile și limitele morfofiziologice ereditare și evolutive pe care se sprijine în orice moment opera de dirijare a procesului de formare, psihologia — aplicată fenomenului educației — ne indică pe de o parte natura psihologică originară a omului, iar pe de alta procedeele tehnice cu ajutorul cărora se poate modifica această natură. Sociologia — cuprinzând aici și teoria valorilor — oferă științei educației posibilitatea de a schița, prin studiul formelor și forțelor activante în mediul social, tiparele spirituale care definesc hotarele formării. *Știința educației* se reduce astfel la sinteza cunoștințelor dobândite pe aceste căi diverse de cercetare și la aplicarea lor în fixarea programelor și în organizarea instituțiilor școlare.

Din moment ce emitem judecăți de *valoare* asupra scopurilor urmărite de educație, asupra programelor, precum și asupra organizării instituțiilor educative, ne ridicăm pe planul *filosofiei* științifice a *educației*. Pe acest plan se afirmă din ce în ce mai mult nevoia fixării unui principiu unitar, care să traverseze toate nivelele educației și să armonizeze toate eforturile educative, dela educația fizică la descoperirile de laborator și dela familie la cea mai înaltă instituție de educație și învățământ. Nu există, din acest

punct de vedere, decât o singură soluție care să armonizeze toate filosofii educației: fundamentarea lor științifică. Pe măsură ce copilul deveni centrul preocupărilor educative, iar ideile ultime au fost ajustate potrivit realităților psihice ale acestuia, educația nu s'a mai sprijinit pe idei false și a început a fi considerată ca valoare. Filosofia educației, grație imensului aport al Psihologiei, concepe azi fenomenul educativ ca fiind cultură în acțiune. Educația se justifică prin sine și nu pentru că favorizează un ideal sau altul, variabil în timp și spațiu. Ea corespunde unei nevoi adânci a spiritului: acea de a domina prin puterile sale creatoare ordinea exterioară. Depășirea punctului de vedere static în educație și inaugurarea etapei dinamice corespunde cu „descoperirea“ copilului și a lumii lui personale și specifice. Această educație nouă nu mai creiază automați ai obișnuinței și constrângerilor exterioare, ci oameni liberi și creatori, conduși de „constrângeri“ interne.

Organizarea instituțiilor școlare n'a ținut seamă totdeauna de cuceririle științifice, iar corpul didactic nu păstrează, în parte și uneori, un contact direct cu cercetarea realităților pe care se întemeiază opera educativă.

Ideia că educația este . . . educație în măsura în care reprezintă o *experiență integrală* pentru copil și om în genere — ce ne-a servit ca motiv ascuns al acestor însăilări introductive — ne mână spre eliminarea distincției curente dintre „instrucție“ și „educație“, — termeni utili numai atunci când încercăm să lămurim devierile și exagerările sistemelor tradiționale de formare. Căci o cunoștință neancorată pe sistemul dispozițional de acțiune, nefructificată prin experiență plină, este un simplu balast memorial fără semnificație și valoare pentru conduită. O astfel de cunoștință nu constituie un răspuns unei trebuințe teoretice sau practice și nici n'a fost dobândită în momentul și prin procedeele potrivite. Observația lui Rousseau că elevii „știu drumul dela Paris la Peking, dar nu cunosc drumul dela Paris la St.-Cloud“ poate fi aplicată cu ușurință la o bună parte din formele tradiționale de învățare. Spre a depăși această distincțiune arbitrară și capabilă să favorizeze unele erori de interpretare, este necesar să se conceapă educația în termeni de *acțiune* și să se inverseze întreaga construcție a „învățării“ tradiționale. O experiență chimică, simplă dar executată *personal* de elev, atârnă mai greu în balanța formării decât buchereală silită — de eventualitatea unei note defavorabile — a unui șir de formule descompuse . . . Evident că drumul dela fapte la teoretizări,

dela acțiune la simbol, dela analiză la sinteză — corespunzător ritmului intern de evoluție — nu poate fi schițat decât după o prealabilă și temeinică cunoaștere a nivelului intelectual, emotiv și conativ al elevilor și după gruparea lor în clase omogene și școli speciale adecvate. Coeficientul de inteligență, nivelul de dezvoltare emotivă și formula temperamentală precum și coeficientul educațional rămân, astfel, puncte de reper constante în procesul educativ.

Adâncirea cercetării vieții individuale până la descoperirea sensului său unic, adâncirea cercetării vieții colective până la descoperirea valorii unificatoare și a semnificației muncii și acțiunii, — iată temeiurile de formare educativă. Discrepanța dintre aceste două zone poate fi uneori vizibilă. În acest caz, educatorul va căuta soluția de armonizare în structura vieții și construcției interne a omului. Replica în fața tuturor exagerărilor și tensiunilor provocate de o civilizație prea mecanică și materială, nu poate fi conturată decât de o nouă educație care tinde să construiască o ordine mai bună, pe măsura omului și a trebuințelor sale naturale și spirituale. Această întoarcere, prin educație, a omului spre sine, pentru a găsi în resursele bogate ale vieții interne principiul unificator al existenței, ridică formarea modernă la nivelele atinse de antica „Paideia“.

BIBLIOGRAFIE.

1. ALLPORT, G. W.: *Personality. A psychological Interpretation.* New-York, Holt, 1938.
2. BURTT, E. H.: *Psychology of Advertising.* Boston, Mifflin Co. 1938.
3. CLAPARÈDE, ED. Dr.: *L'Éducation Fonctionnelle,* Neuchatel-Paris, Delachaux-Niestlé, 1931.
4. CUFF, B. N.: *Educational Psychology,* Louisville, The Standard Printing Co. 1936.
5. HARVARD TERCENT. PUBL.: *Factors Determining Human Behavior,* Cambridge, Harvard Univ. Press. 1937.
6. MCDUGALL, W.: *The Energies of Men. A study of the fundamentals of dynamic Psychology,* London, Methuen, 1932.
7. MORGAN, T. H.: *Bazele Științifice ale Evoluției,* trad. Piescu, București, Impr. Mon. Ofic. 1938.
8. PETRESCU, I. C.: *Contribuții la o Pedagogie Românească,* I, Ramuri, 1938.
9. SANDIFORD, P.: *Educational Psychology,* London, Longmans Green Co. 1928.

10. SIMMEL, G.: *Philosophische Kultur*, 3-e Aufl., Potsdam, Kiepenheuer, 1923.
11. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ, F., ROȘCA, A., CUPCEA, S.: *Adaptarea Socială*, Edit. Inst. de Psihologie, Cluj. 1938.
12. THOMAS, FR. W., LANG, A. R.: *Principles of Modern Education*, Boston, Mifflin Co. 1937.
13. TODORANU, D.: *Universitatea Contemporană*, Cluj, *Gând Românesc*, VI—1938, p. 180—201, 254—272.
14. TODORANU, D.: *Introducere în Studiul Individualității Copilului*, Cluj, *Satul și Școala*, VIII—1938, p. 7—13.
15. UXKUL-GYLENBAND, W. GRAF: *Das Bildungs- und Wissenschafts-ideal im Altertum*, Stuttgart, Kolhammer, 1933.
16. WARREN, H. C.: *Dictionary of Psychology*, Boston, N.-Y. Mifflin Co. 1934.

IGIENA MINTALĂ PROFESIONALĂ.

de Alexandru Roșca.

Scopul igienei mintale este să prevină turburările psihice și de conduită și să ridice nivelul sănătății mintale al indivizilor și al colectivității, adică să promoveze și să întărească însușirile dezirabile ale personalității. Unii autori înglobează în igiena mintală și partea de terapie a turburărilor mintale. Păreră noastră este că numai terapia turburărilor ușoare poate cădea în atribuțiunile igienei mintale, pentru că tratarea turburărilor ușoare poate avea ca efect prevenirea lor de a evolua spre forme grave. Formele evaluate sunt de competența psihiatriei, care colaborează strâns cu igiena mintală, dar care își are domeniul său propriu de activitate.

Pentru a se putea păstra și îmbunătăți sănătatea mintală și adaptarea socială a indivizilor, trebuie să se înlătore toate situațiunile și toți factorii care pot cauza turburări psihice și de conduită. În mod obișnuit acești factori sunt grupați în endogeni (sau ereditari) și exogeni (sau de mediu). Măsurile preventive pot fi grupate la rândul lor, în funcție de aceste două categorii de factori, în măsuri eugenice — care tind la îmbunătățirea masei ereditare — și măsuri eutenice, care tind la îmbunătățirea condițiilor de mediu în care se dezvoltă individul. Prin condiții adecvate de mediu, predispozițiile spre dezechilibru mintal pot fi împiedecate de a evolua spre forme grave sau chiar pot fi împiedecate de a se manifesta, rămânând sub formă potențială.

Factorii de mediu pot influența viața individului din momentul concepției până la moarte, deci în perioada intrauterină, la naștere și după naștere. Menționăm însă că prevenirea factorilor care pot acționa în perioada intrauterină (influențe toxice și infecțioase) și la naștere (traumatisme), constituie în primul rând obiectul igienei fiziologice, pentru că acești factori acționează numai indirect

asupra vieții mintale, prin turburările fiziologice pe care le produc. Din acest motiv obiectul principal al igienei mintale îl constituie prevenirea turburărilor mintale și de conduită care pot apare — din jocul factorilor ereditari și de mediu — în decursul vieții individului, dela naștere până la moarte.

Dat fiind că cele mai multe din turburările mintale pe care le întâlnim la adult își au originea în copilărie, igiena mintală își concentrează eforturile îndeosebi asupra copilăriei și adolescenței. Cea mai mare parte a timpului său copilul și-l petrece în familia sa și în școală. Directiva pe care o va lua conduita și dezvoltarea sa mintală, depinde într-o largă măsură de atitudinea părinților și educatorilor față de el, de exemplele pe care le va avea în familia sa și în școală, de felul cum vor fi organizate distracțiile și activitatea sa, de îndrumările care-i vor fi date în școală și familie, de îngrijirea ce va fi dată sănătății sale fiziologice, de mijloacele disciplinare și de control ce vor fi utilizate față de copil, etc. Din aceste motive familia și școala sunt instituțiile care au fost cuprinse cele dintâi în programul de activitate al igienei mintale.

Ajuns la vârstă adultă, viața mintală a individului este influențată într-o foarte mare măsură de condițiile care sunt date în profesiunea sa. Carlyle spune că cel care nu găsește fericire în munca sa, nu o va găsi nici în viață. În consecință familia, școala și profesiunea sunt instituțiile care influențează cel mai mult viața mintală a individului. Din acest motiv principalele capitole ale igienei mintale sunt acelea care se ocupă de familie, școală și profesiune. „Cele trei instituții sociale“, spune Basset, „care exercită cea mai profundă și mai durabilă influență asupra formării și evoluției personalității sunt familia, școala și industria¹⁾. În copilărie, școala și familia condiționează dezvoltarea și expresia energiilor vieții copilului, iar în viața adultă, familia și ocupația zilnică, prin care individul își câștigă existența, sunt forțele care absorb și modelează personalitatea. După ce maturitatea a fost atinsă, poate nici o altă condiție nu este de o așa mare importanță pentru sănătatea fizică și mintală și pentru bunăstarea socială a individu-

1) În literatura engleză, aplicările igienei mintale la viața profesională sunt denumite de obicei aplicări industriale. Credem că acest termen este prea restrâns, deaceia în studiul de față am preferat să utilizăm în locul denumirii de „igienă mintală industrială“, denumirea de „igienă mintală profesională“, care este mai cuprinzătoare.

Pentru înlăturarea inadapărilor cauzate de nepotrivirea dintre individ și ocupațiunea sa, a luat ființă instituția selecției profesionale, care caută pentru fiecare profesiune individul cel mai potrivit, și instituția orientării profesionale, care caută pentru fiecare individ profesiunea care se potrivește mai bine însușirilor sale psihofizice. Prin plasarea omului potrivit la locul potrivit se face o utilizare rațională a capitalului uman, se realizează o creștere a producției, se reduc accidentele de muncă și motivele schimbării profesiunii, se evită sentimentele de nemulțumire și nedreptate, căci fiecare știe că într'o altă profesiune ar fi reușit mai puțin, și în sfârșit profesionistul ajunge să simtă plăcere în munca pe care o efectuează, căci este în direcția aptitudinilor sale.

Orientarea și selecția profesională nu rezolvă însă totul. Inadaptarea profesională mai poate să rezulte de pe urma unor turburări emotiv-active, care pot fi produse sau accentuate fie de condițiile în care se exercită profesiunea, fie de către împrejurări străine de profesiune. Anderson constată că aproximativ 20% din funcționarii unor întreprinderi comerciale prezintă turburări de această natură, adică sunt cazuri „problemă”, și este de părere că aceasta poate fi realitatea și în alte ramuri industriale sau comerciale. Din categoria acestora se recrutează cei care și schimbă des profesiunea, cei concediați, etc. În general acești instabili emotivi sunt lucrători mediocri. Anderson a supus unui examen clinic amănunțit, 50 din cei mai buni vânzători de prăvălie și 50 din cei mai slabi. Dintre vânzătorii buni 78% nu prezentau nici o turburare a personalității, iar ceilalți 22% prezentau numai o inadaptare ușoară. În schimb dintre vânzătorii slabi numai 22% prezentau o sănătate mintală normală, iar dintre ceilalți, 54% prezentau o inadaptare ușoară și 24% inadaptare serioasă.

Din cercetările lui Anderson rezultă că un număr apreciabil din „cazurile problemă” pot fi ameliorate, dacă se iau măsuri adecvate. Ameliorarea acestor cazuri și readaptarea lor profesională nu este numai o problemă de umanitate și este nu numai în interesul lucrătorului sau a profesionistului în general, ci și în interesul întreprinderii și în interesul societății. Shaffer observă că este adeseori mai puțin costisitor pentru o întreprindere să ajute un lucrător să-și rezolve problemele sale de adaptare, decât să-l concedieze și să instruiască un altul pentru ai lua locul. Dacă ne gândim apoi că un inadapăat profesional își schimbă des ocupațiunea, ceea ce însemnează o pierdere zadarnică de timp, bani

și energie, iș că insuccesele repetate îi adâncesc și mai mult conflictele emoționale, cauzându-i dezamăjire, sentiment de inferioritate, revoltă, care-l pot duce chiar la infracțiune, putem înțelege și mai bine valoarea practică a măsurilor de igienă mintală. Tot aci trebuie să menționăm și problema accidentelor. După Asociația Industriilor Franceze pentru Combaterea Accidentelor de Muncă, proporția accidentelor se ridică la 3.000 pe zi, iar costul lor depășește un miliard de franci pe an. Din totalul acestor accidente 43% sunt atribuite relei adaptări a lucrătorului, și anume: lipsă de calificare tehnică în 10% din cazuri, insuficiențe sau tare fiziologice în 15% din cazuri și insuficiențe psihic în 18% din cazuri.

Pentru prevenirea și îndreptarea neajunsurilor de adaptare profesională, trebuie să se înființeze cât mai multe dispensarii sau clinici de igienă mintală profesională (în care ar activa medici-psihiatru, psihologi și asistenți sociali) cărora profesionistul (ne gândim în primul rând la cei angajați în întreprinderile industriale și comerciale) să se poată adresa cu încredere pentru lămurirea și soluționarea problemelor sale de adaptare, care să supravegheze condițiile de igienă în care se efectuează munca, să indice conducătorilor de întreprinderi atitudinile și măsurile cele mai eficace prin care pot fi prevenite neajunsurile de adaptare datorite condițiilor de muncă, etc. Ori decâteori într'o întreprindere s'ar ivi un caz problemă, acest caz ar fi îndrumat spre dispensarul de igienă mintală profesională, care în urma unui examen medical-psihiatric, psihologic și social, va indica măsurile cele mai potrivite ce trebuiesc luate față de cazul dat. Controlul inadaptării la lucru, oricare i-ar fi sursa, implică, spune Viteles, un studiu amănunțit al fiecărui angajat care a devenit un „caz problemă” sau care prezintă semne de turburare a adaptării, cum sunt: o eficiență scăzută, o iritabilitate crescută în legătură cu lucrul său, o scădere a exactității muncii, plângeri prea dese sau o îngrijorare exagerată în legătură cu persoana sa sau cu lucrul său, etc. Un astfel de studiu implică un examen complet al fiecăruia din factorii care pot influența adaptarea muncitorului (6, p. 595). Pentru examinarea acestor cazuri Viteles propune metoda clinică. Această metodă implică un studiu amănunțit al fiecărui element din situațiunile care pot influența adaptarea individului. Ea cere o examinare completă al fiecărui aspect psihic — aptitudini, temperament, interese, etc. — care poate să influențeze sau să se inter-

fereze cu adaptarea la muncă. Implică deasemenea o examinare a sănătății, o cercetare a condițiilor sociale și o analiză a comportamentului individului la lucru și înafară de lucru (adică înafară de profesiunea sa). Și mai implică un studiu minuțios al mediului în care este plasat individul, și a proceselor de producție, supraveghere, etc., cu care vine în legătură. (6, p. 595—596).

Am amintit în paginile anterioare că Anderson a găsit 20% cazuri probleme printre angajații unor întreprinderi comerciale. Aceste cazuri i-au fost raportate (fiind psihiatrul acestor întreprinderi, a căror personal se ridica la 13.000) pentru diferite motive, de ex.: purtare rea, eficiență scăzută, nervozitate, indisciplină, reverie, pierdere de timp, stricare de bunuri, etc. Anderson a supus unui studiu amănunțit 500 din aceste cazuri. Dintre aceștia 67% au continuat să rămână angajați, iar restul de 33% au fost între timp demisionați sau pensionați. Dintre cei care au rămas în slujbă 40% s'au readaptat și nu mai constituie „cazuri problemă” pentru șefii lor, iar 44.7% sunt încă sub tratament.

Anderson împarte cazurile de care s'a ocupat în patru grupe. Intr'una din aceste grupe sunt aceia a căror dificultăți rezidă în propria lor personalitate, mai degrabă decât în inadaptarea profesională. Pentru adaptarea acestora nu este necesară transferarea într'o altă activitate, ci un contact mai frecvent cu un specialist în turburările de adaptare, care să-l îndrumeze în găsirea unor deprinderi și atitudini mai sănătoase și mai eficiente.

O altă grupă cuprinde cazurile în care nu atât turburările personalității cât plasarea profesională greșită este cauza principală a inadapării. În aceste cazuri cea mai bună măsură terapeutică este transferarea într'o ocupațiune mai potrivită și o îndrumare inteligentă în această nouă ocupațiune. În legătură cu această grupă Anderson menționează cazul unei fete de 19 ani, care făcea extraordinar de multe erori la casă (era caserită). Din această cauză se punea problema concedierii ei. Anderson, examinând cazul, a găsit o explicație adecvată pentru inadaptarea sa, în faptul că prezenta o abilitate motorică foarte scăzută și alte defecte în legătură cu ocupațiunea sa. El a mai găsit însă că această fată avea calități care i-ar permite să se afirme ca vânzătoare. Fiind transferată ca vânzătoare (în aceeași întreprindere), fata s'a dovedit în scurt timp foarte potrivită pentru această ocupațiune, devenind o vânzătoare apreciată.

În grupa a treia sunt cuprinși cei care prezintă condițiuni

fizice și mintale atât de seroase încât o îndreptare a adaptării lor nu poate fi făcută cu succes în condițiunile din ocupațiunea lor. Cu aceștia nu s'a încercat nici un efort mai serios de tratament. In astfel de cazuri s'a făcut uz-de asistență financiară și alte mijloace.

In sfârșit a patra grupă cuprinde cazurile în care tratamentul n'a reușit. Aceste cazuri au fost supuse unui examen riguros și unui regim de tratament pentru a li se putea aduce oarecari îmbunătățiri adaptării lor. După câțva timp încercarea de îndreptare s'a dovedit ineficace, cu mijloacele de care Anderson a putut dispune și în împrejurările obișnuite în care era dată ocupațiunea.

Din aceste date și experiențe ale lui Anderson se poate conchide că în ciuda greutăților la care ne putem aștepta, proporția persoanelor care pot fi readaptate profesiei lor (și care altfel ar fi concediate) este destul de mare pentru a înlătura orice urmă de îndoială cu privire la eficacitatea măsurilor de igienă mintală profesională, deși, notăm, aceste aplicațiuni sunt încă abia la începuturile lor, și deci ne putem aștepta la obținerea unor rezultate și mai bune în viitor.

Măsurile practice amintite mai sus constituie însă numai aspectul negativ al igienei mintale, aspectul terapeutic. Aceste măsuri, numai, nu sunt suficiente și nici nu sunt, după părerea noastră, cele mai importante. Este mai important să-l împiedeci pe un individ de a nu deveni un dezadaptat profesional, decât să-l readaptezi, după cum este mai important să-l împiedeci pe un individ de a se îmbolnăvi decât a-l vindeca, după ce boala s'a declarat. In consecință trebuie să se tindă la dezvoltarea cât mai intensă a igienei mintale pozitive, adică de prevenire a turburărilor de adaptare și de ridicare a standardului sănătății mintale. In cazurile când măsurile preventive n'au fost aplicate sau n'au dus la reușită, se vor aplica măsurile curative.

Pentru prevenirea turburărilor de adaptare la viața profesională este necesară, în primul rând, introducerea pe o scară cât mai întinsă a orientării și selecției profesionale, care să așeze omul potrivit la locul potrivit. Odată profesiunea aleasă, se pune problema uceniciei, adică a învățării meseriei, care trebuie să se facă în condițiuni optime de sănătate fizică și mintală. Această preocupare trebuie să persiste și după terminarea uceniciei și ocuparea unei profesii. In acest scop trebuie să se institue, îndeosebi în marile întreprinderi industriale și comerciale, un program

sau regim de igienă fizică și mintală. Un astfel de program ar cuprinde, între altele, examinări periodice, fizice și mintale, care constituie singura bază, după cum observă Anderson, pentru descoperirea timpurie, tratamentul prompt și prevenirea sistematică a condițiilor fizice și mintale ușoare, care mai târziu pot duce la o gravă inadaptare profesională și socială.

Un alt lucru asupra căruia trebuie să insistăm aici este tratamentul moral al profesionistului, atitudinea superiorului, felul în care este încurajat sau reprimat, etc. Tratamentul bruscat din partea superiorilor, munca monotona, lipsa oportunităților de afirmare, oboseala excesivă, utilizarea nerezonabilă a pedepsei, pot fi adânc simțite de către profesionist (6, p. 585). Nu numai psihicul individului, ci și munca sa și deci valoarea producției sale, se pot resimți defavorabil de pe urma unui tratament și a unui regim neadecvat.

Pentru evitarea conflictelor emotive pe care le poate provoca un regim și un tratament neadecvat, vom menționa câteva reguli, foarte simple în aparență, dar foarte eficace pentru sănătatea mintală a profesionistului și pentru eficiența muncii sale.

Cele mai multe conflicte psihice se pare că rezultă de pe urma experiențelor penibile care i-au cauzat individului un sentiment de inferioritate. Pentru a se evita producerea unui astfel de sentiment, conducătorii, șefii sau în general superiorii, trebuie să caute, pe cât le este posibil, să respecte amorul propriu și personalitatea muncitorilor și subalternilor. În consecință vor evita ridiculizarea, bătaia de joc și umilirea, mai ales în prezența altora. O apostrofă fără cruțare în prezența altora bulversează, spune Husband, atât de mult amorul propriu al unei persoane încât ușor poate să submineze întreaga sa atitudine de lucru. Nu este necesară o astfel de dojană; omul se simte destul de nenorocit dacă a făcut o greșală, așa că nu mai e nevoie să-i accentuăm această stare. Rostul oricărei critici este să fie destul de simpatetică, pentru ca muncitorul să se găsească într-o dispoziție psihică receptivă, să vadă clar ce a greșit și cum să poată evita greșeala în viitor. Inspectia este deseori necesară, dar trebuie făcută fără un aer de suspiciune și de critică cu orice preț, dacă voim ca muncitorul să lucreze cât mai bine și să-și continue cu plăcere munca sa (4, p. 330—331).

Nu numai defectele trebuiesc remarcate ci și calitățile. Experiențele făcute atât cu animale cât și cu oameni ne arată că recompensa și încurajările sunt mult mai eficace decât blamul și

pedeapsa. În general atât dojana cât și lauda (sau recompensa și pedeapsa) nu trebuesc utilizate prea frecvent, căci își pierd din valoare; trebuie să le utilizăm în așa fel încât atunci când sunt aplicate să aibă o semnificație deplină.

Superiorii trebuie să caute deasemenea să trateze pe fiecare după merit, să evite favoritismul care, după cum observă Husband, distruge mai mult decât orice, morala și bunăvoința.

O altă măsură foarte eficace este considerarea muncitorilor și angajaților ca persoane concrete și nu ca simple brațe de lucru. Al cunoaște pe fiecare pe nume, a-l întreba din când în când despre micile lui necazuri, bucurii sau preocupări personale, este de natură să fleteze amorul propriu și să sporească bunăvoința pentru lucru.

Tot în legătură cu amorul propriu amintim că este recomandat să ceri din când în când, pentru anumite lucruri, și părerea subalternului, să te consulți cu el. Acest procedeu, de a considera lucrătorul și de al trata cu respect, este de natură să-i ridice moralul, să-i sporească încrederea în sine și să-i crească bunăvoința pentru lucru.

Sănătatea mintală și adaptarea profesională se pot resimți de favorabil și de pe urma unui salariu prea scăzut, mai ales dacă profesionistul vine în contact cu persoane care au o situație socială egală dar o situație materială mai bună. Deasemenea conștiința instabilității în slujba pe care o are, este un prilej de continuă îngrijorare, teamă de viitor, etc., care macină energia individului și-i scad plăcerea de a munci. Aceste probleme fiind strâns legate de o mulțime de situațiuni sociale, economice, etc., trec de puțin-tele obișnuite ale igienei mintale.

BIBLIOGRAFIE.

1. Anderson, V. V.: *Psychiatry in Industry*. New-York, Harper, 1929.
2. Anderson, V. V.: *The Contribution of Mental Hygiene to Industry*. Proceedings of the First International Congress of Mental Hygiene, Vol. I, 1923.
3. Basset, C.: *Mental Hygiene in the Community*. New-York, Macmillan, 1934.
4. Husband, R. W.: *Applied Psychology*. New-York a. London, Harper, 1934.
5. Shaffer, L. F.: *The Psychology of Adjustment. An Objective Approach to Mental Hygiene*, G. Harap, London, 1936.
6. Viteles, M. S.: *Industrial Psychology*. New-York, Norton a. Co., 1932.

PSIHOLOGIE TEORETICĂ

PSIHOLOGIE GENERALĂ

HARVARD TRICENTENARY PUBLICATIONS: *Factors determining human behavior. (Factorii care determină comportamentul uman)*. Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press, 1937. VII+168 pp.

Alături de ceremonialul deosebit al tricentenarului marelui universități americane, Harvard (1936), s'au produs cu acest prilej, pe plan strict științific, o serie de manifestări, menite să arunce lumină asupra înțelegerii vastei probleme a comportării umane. Trei „symposia”, la care au contribuit eminenti oameni de știință — fiecare cu experiența, gândirea și metodele sale de cercetare specifice — au avut darul să sintetizeze o bună parte din cunoștințele științifice existente, privitoare la om în general. Într-un symposion s'a ocupat de organizarea interioară și de forțele ce dirijează sau condiționează conduita; al doilea a avut ca obiect studiul factorilor economici, sociali, politici și intelectuali, care acționează asupra individului prin instituțiile sociale și ideile acceptate; iar al treilea, a schițat inter-relațiile observabile dintre oameni separați în timp și spațiu. Lucrările poartă următoarele titluri: „Factors determining human behavior”, „Authority and the Individual” și „Independence, Convergence, and Borrowing in Institutions, Thought, and Art”.

Întâiul volum, privitor la factorii determinanți ai conduitei umane, se deschide cu studiul lui E. D. Adrian despre *sistemul nervos*, în care se arată rolul sistemului nervos în economia generală a organismului pe temeiul ultimelor cercetări. În strânsă conexiune cu sistemul nervos, urmează al doilea studiu despre *hormoni* semnat de J. B. Collip. După Collip, comportarea este determinată de trei lucruri: a) baza ereditară, b) mediul exterior și c) mediul interior. Numai prin intermediul acestuia din urmă este posibil ca hormonii să aibă o influență directă asupra conduitei umane. În mod indirect, factorii ereditari și mediul exterior pot produce modificări în tiparele hormonale ale mediului intern.

J. Piaget semnează un studiu sintetic, desprins din lucrările sale, asupra „*factorilor principali ce determină evoluția intelectuală din copilărie până în viața adultă*”, fixând următoarele etape evolutive: 1) inteligența sensorimotivă, 2) gândirea egocentrică și 3) gândirea rațională (coordonarea rațională).

În studiul următor C. G. Jung tratează problema „*factorilor psihologici care determină conduita umană*”. Nu este vorba de problema analizei factoriale, ci de factorii psihologici în înțelesul ce li se atribuie acestora în vederile psihologice ale lui Jung. Jung se ocupă de instinctele fundamentale (foame, sexualitate, activitate, reflecție și creație) și de modalitățile funcționării psihicului (etate, sex, dispoziție ereditară, conștiință—inconștiință, extroversiune—introversiune, etc.).

Pierre Janet, în alt capitol, ne prezintă una din cele mai bune sinteze personale asupra „*tăriei și slăbiciunii în bolile mintale*”, rezumând cercetările sale întreprinse în curs de aproape patruzeci de ani, care au început cu prima sa lecție ținută la Harvard Medical School.

Spiritul și exigențele spiritului logic sunt expuse de *Carnap R.* în capitolul „*logică*”.

După un „*exemplu din evidența istoriei*” datorit lui *A. L. Lowell*, volumul se încheie cu studiul lui *Malinovski*: „*Cultura ca determinant al comportării*”.

D. Todoranu

PAVELCU, V.: Psihologia Personalității. I. Bazele personalității. Iași. Alexandru Trek. 1939, Pp .140.

Autorul își propune să trateze una dintre cele mai actuale și importante probleme ale psihologiei și anume, problema personalității. Studiul de care ne ocupăm prezintă numai o primă parte a acestei probleme, intitulată: „Bazele personalității.

Spre o limpezire inițială a lucrurilor, trebuie să spunem că autorul acordă conceptului de personalitate înțelesul pe care-l are termenul englez: *personality*. În acest sens se citează definiția lui *G. W. Allport*: „Personalitatea este organizarea dinamică în interiorul individualității a acelor sisteme psihofizice, care determină ajustarea sa unică la mediul său” (p. 12). Prin urmare, autorul nu consideră semnificația *de valoare*, ce se acordă, în mod obișnuit, termenului de personalitate, ci apropie întreg conceptul de termenul *individualitate*, adică unitate vitală, la care se adaugă o pregnantă conștiință de sine.

Spre studiul științific al personalității, care astăzi tinde să se intru-peze într-o știință autonomă (psihologia personalității) au mânăat multe și diverse necesități teoretice și practice. Astfel, în istorie se simțea nevoia de a se explica evenimentele, considerând personalitățile epocii; în filosofie se încerca o lămurire a sistemului, sau a doctrinei prin structura psihologică a gânditorului; tot așa, în critica și istoria literară. Din punct de vedere practic, în pedagogie, se simte o vădită tendință de *individualizare* a învățământului, în medicină, diagnoza și terapeutică trebuie să țină tot mai mult seamă de constituția psiho-biologică a bolnavului, în știința juridică, deasemenea se consideră delincvența în legătură cu individualitatea (tipul criminalului), în știința economică, deasemenea interesul cade pe cunoașterea individualității (orientarea profesională).

Toate aceste directive au pus pe un plan acut problema unei psihologii a personalității, a unei psihologii care să aibă ca obiect de studiu, nu ceea ce este general omenesc, în viața psihică, așa cum a procedat psihologia generală, ci persoana *concretă*, întruparea vieții psihice în forme unice, care se numesc personalități. La aceste tendințe a dat un important concurs desprinderea psihologiei diferențiale (pe care *W. Stern* n'a confundat-o niciodată cu psihologia personalității, după cum pare a crede autorul la pag. 2) de psihologia generală și mai ales a dat concurs considerațiile caracterologice care, prin metode sintetice, căutau să determine per-

sonalitatea ca un întreg specific, ca o lume personală, înăuntrul universului, considerând câteva aspecte fundamentale ale ei.

Dela aceste considerațiuni principiare, autorul trece la problema: *Constituția și dezvoltarea personalității*. Primul capitol se ocupă de *ereditate și mediu*. Foarte documentat, autorul discută diferitele teorii care susțin ca factor determinativ al individualității fie ereditatea (fixismul, ereditarismul), fie mediul (Lamarck și mai nou McDougall), ca să ajungă la urmă la teza sintetică: individualitatea este *funcție de ereditate și mediu*. Problema se pune, ce și mai ales, *cât* este determinat, în individualitate de mediu și cât de ereditate. La influența eredității sunt tratate studiile asupra inteligenței (gemenii univitelini), (*Burks* atribuie eredității 83%, în domeniul inteligenței), studiile lui *F. Galton* asupra geniului, studiile lui *K. Pearson* și ale lui *A. E. Winship*. La influențele mediului sunt semnalate considerațiunile lui *D. Candolle* asupra mediului intelectual. Discuțiunile asupra eredității și mediului se termină prin expunerea concepțiunii dinamice asupra eredității. Prin aceasta, ereditatea apare ca un orizont dinamic, ca o conformitate la un plan a individualității. Ereditatea e posibilă, e ceva deschis, nu actualitate, sau ceva determinat și isprăvit.

Cap. II se ocupă de *tipurile constituționale*. La *tipurile morfologice* sunt menționate cercetările lui *Sigaud*, *Viola*, *Pende*, *Kretschmer*, *Mathes* și a. La *tipurile psihologice pe bază de psihopatologie* sunt reluate tipurile lui *Kretschmer*, ale lui *Bleuler* și *O. Gross*. La *tipologii psihologice* sunt tratate tipologiile lui: *C. G. Jung*, *A. Fouillée*, *A. Binet*, *Claparède*, *Müller-Freienfels*, *Paulhan* etc. După ce amintește de încercarea lui *Spearman* de a baza tipologia pe calcule de corelație, trece la câteva considerațiuni de ordin diferențial și evolutiv. Astfel sunt *tratate deosebirile dintre sexe, lipsa de constanță a tipurilor, tipurile constituționale și modele, tipurile constituționale și înțelegerea*.

Cap. III vorbește despre: *Dezvoltarea personalității*. După ce face deosebire între diferitele planuri de dezvoltare, determinând noțiunile de vârstă cronologică, fiziologică și mintală, autorul expune diferitele concepțiuni asupra dezvoltării și evoluțiunii personalității. (*P. Janet*, *Roback*, *G. Allport*, *Binet*, *Claparède* și alții). Tot în această parte, se insistă asupra proceselor de dezvoltare sau formelor de dezvoltare, ca: maturizare, diferențiere și integrare.

Partea II-a a studiului cuprinde *factorii personalității*. La factorii fizici externi sunt tratați: temperatura, umezeala, vântul, anotimpul, timpul zilei, altitudinea, puritatea aerului, climatul artificial.

Factorii biochimici încep cu un capitol, dacă nu cu totul nou, totuși destul de rar menționat între condițiunile determinante ale personalității, și anume cu *vitaminele*. Autorul introduce acest capitol din considerațiuni practice. Și anume, cunoașterea rolului vitaminelor, în dezvoltarea psihofiziologică a individului, duce la o anumită grijă care trebuie să i se dea alimentației copilului. Al doilea grup de factori biochimici sunt *hormonii*. Aici este tratată pe larg problema endocrinismului și a importanței sale constituționale. Sunt de menționat considerațiunile pe care autorul le face asupra influențelor glandelor endocrine asupra psihicului. Aici intervine,

mai ales, problema tipurilor. Tipurile constituționale au o bază de explicație, în bună parte, endocrină; orice tip aduce cu sine o anumită structură psihică.

Ultimul factor determinant e sistemul nervos. Activitatea sistemului nervos mijlocește viața coordonată și unitară a organismului, pe diferite planuri.

În considerațiunile finale, socotim studiul de față cu reale merite, din două puncte de vedere. În primul rând, tratând pe larg o problemă de ultimă pozițiune în psihologie, cum este psihologia personalității, studiul aduce reale contribuțiuni la publicistica psihologică românească; în al doilea rând, felul în care se prezintă, dela primele impresii, dovedește, în mod excepțional, o informație precisă, bogată și urmărită până la ultimele cercetări, în domeniul respectiv. Aducem o singură obiecțiune autorului și aceasta privește, în mod exclusiv, construcția interioară a studiului: În decursul lecturii adeseori se observă o ofilire a unui punct general, a unei perspective sau, în ultima analiză, a unei concepțiuni înăuntrul căreia, autorul tratează diferitele probleme puse. Multe dintre probleme sunt tratate în așa fel, încât parcă ar fi tratate în sine, fără să se țină seamă, că din acele probleme nu interesează, decât posibilitatea lor de a contribui explicativ la *psihologia personalității*. Astfel sunt tratate problemele: ereditate și mediu, despre vitamine, sistem nervos, etc. Din această pricină, partea întâiu, din psihologia personalității, parte de care ne ocupăm aici, pare o vastă colecție de probleme fizico-bio-chimice. Acest lucru, probabil, va fi atenuat, sau va dispărea în volumele viitoare, când autorul își va desveli concepțiunea despre individualitate, absorbind într-o atmosferă generală, colțurile răslețe ale problemelor.

Zevedeiu Barbu

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

FREDERIC M. THRASHER: *The Gang. A study of 1313 gangs in Chicago. (Banda, Un studiu a 1313 bande în Chicago)*. The University of Chicago Press. Chicago Illinois, 1937, XXII+606 p.

Apariția ediției a doua a acestei lucrări, deși puțin modificată, conține un foarte nimerit prilej de a face o dare de seamă asupra ei, mai ales că ea n'a fost până acum prezentată și recenzată la noi. Desigur, lucrarea lui Thrasher are în primul rând o importanță locală (americană), ea ocupându-se în special de bandele de tineri asociați — fenomen în mare măsură american. Dar pe deasupra ea are și o importanță ce depășește cadrul regional, putând fi socotită și ca o foarte interesantă contribuție la psihosociologia adolescenței. În al treilea rând, lucrarea utilizând și toate rezultatele și metodele de cercetare ale Psihologiei Sociale și Sociologiei americane, ne face cunoscute într-o bună măsură categoriile gândirii psihosociale de peste ocean, felul de a vedea și trata aceste probleme. Nu mai vorbesc că ea poate fi socotită ca un model de monografie psihosociologică, imbinând în chipul cel mai fericit documentarea cea mai amplă, posibilă în acest domeniu, — fiecare afirmație mai însemnată, fiecare trăsătură mai deosebită găsită, e ilustrată cu exemple și scene din viața acestor bande

de tineri asociale — cu expunerea cea mai atrăgătoare. Nu numai că, cartea lasă, dealungul ei, impresia de viu și de concret, dar pitorescul expunerii îi dă chiar un farmec deosebit. Se poate zice că nu se putea o evocare mai fascinantă — și totuși reală — a acelei vieți aventuroase subterane, care e viața tinerilor asociale și delicvenți din marile metropole americane.

Autorul își întemeiază considerațiile sale pe studiul a 1313 bande, toate din Chicago. Bandele din acest oraș, începe el, au o anumită arie de răspândire, ele se găsesc numai în anumite părți ale orașului, în special în cartierele mizere de emigrați, mai ales în cartierele locuite de italieni și polonezi. Autorul descrie pe larg toate aceste colțuri și cartiere, anexând și o hartă a orașului, pe care sunt indicate locurile cu bandele cele mai numeroase.

Cea mai mare parte din aceste bande se dezvoltă din grupele spontane de joc, formațiuni ce sunt constituite din copii vecini. Aceste grupe se transformă însă în bande numai atunci când ele intră în conflict cu alte grupe asemănătoare sau cu reprezentanții forței publice. Numai astfel membrii lor capătă o conștiință afirmată de noi, numai astfel ele devin unități bine conturate. Antagonismul față de exterior ar fi factorul hotăritor de unificare a bandei. Organizarea bandei are însă un caracter spontan, ne-reflectat. Când apar anumite scheme rigide și convenționalizarea, banda e pe cale să se transforme într'un club.

Dup Thrasher, banda e în mare parte un fenomen caracteristic adolescenței. (Majoritatea relativă a bandelor cercetate de el era alcătuită din tineri de 11—17 ani). Ea ar reprezenta efortul spontan al tinerilor de a-și crea o societate proprie, atunci când ei nu găsesc între cele obișnuite, create de adulți nici una adecvată nevoilor lor. Ea ia locul familiei tinerilor; se înțelege, acolo unde familia e desintegrată, datorită fie mizeriei, fie lipsei unui control normal a instituțiilor și obiceiurilor, adică deficienței comunității mai largi de a-și integra păturile de jos. Banda ar fi simptomul desorganizării societății mari; acolo unde e desorganizare, arată Thrasher prin o serie de exemple nu numai din Statele Unite, dar și din alte părți și chiar din trecut, apare și banda.

Succesul bandelor de tineri se datorește faptului că ele găsind la ei energie nedisciplinată și necontrolată, dau acestei energii posibilitatea de exprimare liberă și spontană, intensificând impulsurile naturale. Ele dau apoi satisfacție nevoii de experiență nouă, o tendință foarte accentuată în această epocă și pe care bandele o satisfac în mod mai larg prin variație, mișcare, jocuri, jocuri de noroc, furturi, însăfârșit printr'o viață foarte aventuroasă. Ele mai satisfac nevoia de vagabondaj, de independență față de adulți, de romantism, fantezie și senzațional — toate trăsături caracteristice adolescenței.

Dar aceste tendințe n'ar fi suficiente să explice apariția bandelor, dacă n'ar interveni totuși anumite împrejurări exterioare. După Thrasher, însăși factorul cauzativ principal al apariției și dezvoltării acestor bande e mediul social. Căci autorul atrage atenția că bandele sunt mijloacele adolescentului din clasele neprivilegiate. Mai mult: a unei anumite părți din clasa de jos. Nu a clasei de jos autohtonă, ci a claselor de jos de emi-

granți, care datorită transmutării ei, a pierdut vechile ei tradiții fără ca să fi ajuns însă să-și asimileze în același timp, valorile sociale din țara unde a emigrat, adică valorile americane. Că așa stau lucrurile, ne arată faptul că nu imigranții propriu zis sunt cei mai desorganizați, aceștia de bine de rău tot mai sânt stăpâniți de vechile deprinderi și obiceiuri cu care vin din mediul lor rural de proveniență, ci copiii lor, care deși din punct de vedere intelectual sânt mai bine adaptați vieții americane, din punct de vedere moral sânt inferiori părinților lor. Ei alcătuiesc bandele în deosebi și ei dau contingentul cel mai mare de criminali în America.

Spațiul unei simple recenzii nu-mi îngăduie să scot în evidență toată mulțimea de probleme pe care o tratează autorul, alături de motivul principal. Și nu voi lua nici o atitudine critică față de lucrarea lui Thrasher, mai ales față de unele afirmații ale sale. Am făcut-o aceasta pe larg într-o lucrare asupra conducerii la copii, care cred că va apărea încă în cursul acestui an. N'ar avea nici un rost să transcriu ce-am spus acolo, sau chiar să rezum numai. Țin să atrag tuturor atenția, pe scurt, asupra limitelor lucrării lui Thrasher. Și aceasta cu atât mai mult, cu cât alții pe urmele lui au căutat să utilizeze considerațiile sale despre acest tip de tânăr, fundamentând cu ajutorul lor concluzii asupra psihologiei adolescenței în genere. Portretul socialității adolescentului schițat de Thrasher are o valoare limitată. Ceeace a găsit autorul la tinerii cercetați e caracteristic numai tinerilor din clasele de jos și în special celor dintr'un mediu social desorganizat. Socialitatea adolescentului din clasa de sus, a adolescentului intelectual, are un alt caracter. Ea e mai puțin intensivă, mai puțin organizată și mai diferențiată. Mă surprinde că o autoare atât de remarcabilă ca Ch. Bühler și care ne dăduse în prima sa lucrare asupra acestui subiect (*Das Seelenleben des Jugendlichen*) pagini atât de veridice și emoționante chiar despre adolescență, nu ține seamă de acest lucru, atunci când ea, pe baza lucrării lui Thrasher, schițează în noua sa carte asupra copilăriei și adolescenței (*Kindheit und Jugend*) portretul adolescentului pe latura socială. Dacă primele ei afirmații erau fără indoială oarecum unilaterale, fiind orientate mai mult la adolescentul intelectual, apoi acestea din urmă sânt și mai unilaterale, fiind orientate la un anumit tip de adolescent din păturile de jos: la adolescentul provenit din emigranții europeni din America. Ea a fost desigur încurajată și de ambiguitatea, pe alocuri, a gândirii lui Thrasher.

G. E. Marica

PSIHOLOGIE DIFERENȚIALĂ

POGGENPOEL, G. P.: *Constitution-Types and Vocational Aptitude*. (*Tipuri constituționale și aptitudine vocațională*). Teză pentru doctorat. Universitatea din Pretoria, Uniunea Sud-Africană. 1933, pp. 95+4.

Autorul încearcă, în lucrarea de față, utilizarea tipologiei kretschmeriene în orientarea profesională. Cunoașterea aspectului intelectual singur, sau cunoașterea fragmentară a trăsăturilor mintale nu este suficientă pentru asigurarea unei bune adaptări profesionale. Reușita profesională depinde în mare măsură de temperamentul și de constituția individuală,

care dau directiva intereselor în limitele posibilităților cognitive și în limitele aptitudinilor.

Pentru a stabili aptitudinile profesionale în funcție de biotip, Poggenpoel a utilizat un număr de 319 indivizi (asigurând omogenitatea de vârstă a grupelor), examinându-i din punct de vedere morfologic (pentru a-i clasifica după tipologia kretschmeriană), și din punctul de vedere al orientării profesionale. Fiecărui subiect i s'a aplicat o scară de teste (de cunoștințe, inteligență teoretică, inteligență practică, aptitudine mecanică, abilitate motorică, forță fizică, etc.), construindu-i-se profilul psihologic, și clasificându-l după acest profil, conform cerințelor orientării profesionale, în următoarele tipuri vocaționale (Poggenpoel le numește, pe nedrept, credem noi, în tot cursul lucrării, „tipuri de inteligență“):

1. *Profil psihologic de meseriaș.*
2. *Profil psihologic de om de afaceri.*
3. *Profil psihologic de om de știință.*
4. *Profil psihologic de artist.*

Combinația acestor tipuri ne dă tipurile intermediare, de ex.: Profil de meseriaș—om de afaceri; profil de meseriaș—artist, etc.

Comparând tipul morfologic cu aceste clasificări vocaționale pe bază de profil psihologic, autorul constată că indivizii cu profil psihologic de meseriaș tind să apară mai frecvent în cadrul constituției atletice, cei cu profil psihologic de om de afaceri tind să apară mai frecvent în cadrul constituției picnice, iar cei cu profil psihologic de om de știință și de artist apar mai frecvent în cadrul constituției leptosomice.

Aceste contribuții nu fac decât să aducă un nou sprijin concepției lui Kretschmer, asupra orientării psihologice a tipurilor constituționale. Sunt interesante datele adiționale ale lucrării, din care rezultă că aproape nici una din probele psihologice utilizate n'au diferențiat, în sine, tipurile constituționale, pe când configurația lor în profilul psihologic, variază remarcabil în raport cu constituția morfologică. Credem că această constatare este de o mare importanță pentru metodologia biotipologiei, care adesea caută inutil corelația funcțiilor izolate, privite analitic, cu tipul morfologic conceput eminentemente sintetic.

S. Cupcea

REVÉSZ, B.: *Tipi psihici. (Tipuri psihice)*. Arch. generale di Neurol. Psychiatr. e Psicoanalisi. XIX, 1938, p. 269—275.

Autorul propune clasificarea tipologică în următoarele categorii: Manoizi, Melancoloizi, Ciclici, Echilibrați, Iritabili, Paranoizi, Ipocondroizi, Isteroizi, Imbeciloizi, Autistoizi, Neurastenoizi. Această clasificare nu presupune — spune autorul — generalizarea concepției psihiatrice asupra tipurilor psihice normale, ci ea rezultă din studiul omului normal propriu zis, reprezentând inclinațiuni, directive normale, iar exagerarea patologică a acestor orientări normale duce la evoluția psihotică și deci la conturarea categoriilor clinice psihiatrice.

Autorul descrie tipurile enumerate, ilustrând descrierea cu cazuri cunoscute din istoria culturii. Pentru a demonstra faptul că aceste tipuri sunt

variante naturale, derivând din evoluția naturală a speciilor, autorul arată existența tipurilor similare în regnul animal, atât privite din punct de vedere somatic, cât și din punctul de vedere al reacțiilor adaptative.

Interesul clasificării lui Révész câștigă și prin faptul că autorul a susținut și publicat această tipologie încă în 1907, când problema constituțiilor și a tipurilor psihopatice era abia la începuturile ei. S. Cupcea

PSIHOLOGIE COMPARATĂ ȘI EVOLUTIVĂ

PECHSTEIN, L. A. and FORREST D. BROWN: An experimental analysis of the alleged criteria of insight learning. (*Analiza experimentală a criteriilor pentru învățarea cu înțeles*). — The Journ. of Educ. Psychol. Vol. XXX, 1939, Pp. 38—52.

În psihologia învățării circulă îndeosebi două teorii în legătură cu procesul de învățare. Prima este cunoscuta teorie a lui Thorndike, după care învățarea s'ar face prin încercare și eroare, până la nemerirea unei soluții adecvate într'o situație necunoscută anterior. A doua teorie se leagă de numele lui Köhler și admite că învățarea se face prin prinderea bruscă a sensului unei situații noi, prin înțelegerea ei, și comportarea în consecință.

Autorii prezentului studiu reface experimentele lui Köhler asupra mai-muțelor și ajung la următoarele concluzii:

1. Niciodată nu se produce o învățare imediată, dacă problema este într'adevăr nouă. O soluție imediată nu se face decât prin transfertul experienței trecute, care a fost dobândită cândva prin încercare și eroare.

2. Numai gradual și prin experiență câștigată se face selecția elementelor semnificative dintr'o situație și neglijarea celor fără importanță.

3. Hazardul joacă un rol dominant în învățare, în sensul că apariția actului adaptativ nu este previzibilă. În timpul încercărilor și erorilor, subiectul nimereste reacțiuni al căror efect înseamnă rezolvirea problemei și care prin repetiție se învață. În nici un caz înțelegerea (Insight, Einsicht) nu precede succesul prin hazard; înțelegerea este mai curând un produs final care rezultă din reacțiunile adaptative descoperite prin hazard.

4. Înțelegerea (Insight, Einsicht, prinderea sensului, intuiția situației) ne arată numai că s'a produs învățarea; nicidecum modul ei de producere. Prin urmare nu există un mod de a învăța prin înțelegere, deosebit de învățarea prin încercare și eroare.

După cât se vede, autorii verifică teza lui Thorndike, pe care o completează arătând că însuși actul de învățare se realizează prin înțelegerea care urmează unei performanțe adecvate într'o situație nouă.

M. Beniuc

STONE, C. P. and BARKER, G. R.: The attitudes and interests of premenarcheal and post menarcheal girls. (*Atitudinile și interesele fetelor din epoca dinainte și după menstruație*). Journ. of Genetic Psychology, 1939, 54. p. 27—71.

Studiul cuprinde date importante cu privire la repercusiunile pe care le are epoca de apariție a menstruației asupra directivelor vieții sufletești.

Autorii studiază 1000 de fete pubere de diferite naționalități și rase (ebraice, europene, negrese, mexicane), precum și din diferite strate sociale. După ce le stabilește în prealabil etatea mintală, se aplică un chestionar de atitudini și interese la un grup de fete, care se aflau în epoca înainte de menstruație, și la un alt grup, din epoca de după menstruație. Pe baza acestui chestionar, autorii semnalează următoarele deosebiri între epoca dinainte de menstruație și epoca după menstruație.

1. Fetele din epoca postmenstruală au o anumită aplicație spre răspunsurile categorisite „mature” la întrebările puse.
2. O mai mare proporție dintre fetele din epoca postmenstruală dau răspunsuri indicând interese heterosexuale, decât dintre fetele din epoca postmenstruală.
3. Răspunsurile fetelor din epoca postmenstruală indică atitudini de adorație, sau respingere față de persoane, mai accentuate decât celalalt grup.
4. Fetele din epoca postmenstruală prezintă un interes mai redus față de jocuri, decât celalalt grup.
5. Aplicația spre reverie și imaginațiuni este mai bogată la fetele din epoca postmenstruală.

Zevedeiu Barbu

PSIHOLOGIE ANORMALĂ ȘI PATOLOGICĂ

VEYS, M.: *Le caractère chez l'adolescente débile mentale. (Caracterul la adolescentul debil mintal)*. „Nova et Vetera”, 1935, p. 94.

Volumul de care ne ocupăm e o expunere de experiențe și rezultate din domeniul caracterului. Experiențele sunt realizate prin metoda testelor, așa cum ele au fost concepute, în domeniul caracterului, de May și Hartshorne, în special, asupra a 56 copii și adolescenți, între 11 și 22 ani. Subiecții fiind debili mintali, în majoritate delincvenți, într'un institut de reeducare.

În prealabil, autoarea s'a ocupat cu diagnosticarea inteligenței subiecților, în care scop a aplicat scara de teste de performanță a lui *Pintner* și *Paterson* și scara *Binet—Stanford*. După stabilirea nivelului mintal, subiecților li se aplică teste de cunoștințe și atitudini morale și teste de comportament (onestitate, devotament sau cooperație, inhibiție, persistență și sugestibilitate). Toate testele sunt prelucrate după bateria de teste de caracter a lui May și Hartshorne.

Rezultatele sunt următoare:

Între diferitele forme (teste) de onestitate, corelațiunile sunt pozitive, însă slabe. Autoarea ar putea trage concluziuni pentru specificitate, însă n'o face, dat fiind numărul redus de cazuri, la care s'au aplicat aceste teste.

Deasemeni între diferitele teste de persistență și sugestibilitate, corelația este pozitivă, însă foarte redusă. Corelațiile între persistență, inhibiție și sugestibilitate sunt foarte reduse. Între persistență și devotament (cooperație) corelația este negativă.

În a doua parte a studiului, autoarea se ocupă de *anumiți factori care influențează caracterul*. Rezultatele susțin că:

1. Vârsta mintală influențează foarte mult sugestibilitatea, cu ceva mai puțin inhibiția și persistența.
2. Vârsta cronologică prezintă corelație negativă cu onestitatea.
3. Cunoștințele morale prezintă corelație negativă cu sugestibilitatea, iar cu inhibiția și persistența, corelație pozitivă.
4. Condițiunea economică a familiei are asupra onestității, o influență mai puternică, decât condițiunea morală. Copiii din clasele cele mai sărace sunt cei mai puțin onești.
5. Clasa, considerată ca o colectivitate, are o influență remarcabilă asupra devotamentului și persistenței.

În concluzii ultime, autoarea face următoarea afirmație, care pare cam bizară: „... se demonstrează, că trecutul culpabil al copiilor nu influențează deloc alte trăsături ale caracterului lor”.

„Se poate întâmpla adeseori ca, săvârșind un delict, copii să se găsească într'un mediu, sau în anumite circumstanțe care vor avea influență asupra conduitei ulterioare a lor. Însă nu se poate susține că, conduita culpabilă anterioară a avut prin sine însăși o influență importantă asupra constituției personalității lor” (pag. 94). Frazele citate susțin teoria specificității, în domeniul caracterului, pentru că se vede că actele de caracter isvorăsc din circumstanțe momentane și fără repercusiuni posterioare, deci nu dintr'o dispozițiune interioară permanentă, lucru care ar pleda pentru generalitate. Dealtfel însăși autoarea are grije să nu ne lase să credem ceace susține la urmă, pentru că, numai cu câteva pagini mai la început, susține că nu se poate încumeta să creadă în teoria specificității, având în vedere numărul redus de subiecți studiați. Aceasta o susținem și noi.

Zevedeu Barbu

IONESCO-SISEȘTI, N., COPELMAN, L.: *Le profil mental des Parkinsoniens (Profilul mintal al Parkinsonienilor)*. *Analele de psihologie*. V, 1938, p. 156—165.

Articolul de față este un capitol din lucrările Școlii Neurologice din București, condusă de Prof. Ionescu-Sisești, lucrări care intenționează cunoașterea fondului mintal al bolnavilor cu afecțiuni neurologice și endocrine, prin aplicarea metodelor psihologiei experimentale. Dintre aceste metode, în cazul sindromului parkinsonian, s'au aplicat următoarele: a) testul lui Rorschach și b) reflexul psihogalvanic.

În ceace privește testul lui Rorschach, autorii au constatat, la parkinsonieni, o scădere a interpretațiilor de culoare. Dispoziția chromestestică este redusă sau chiar abolită la acești bolnavi. Aceasta s'ar explica, după părerea autorilor, printr'o hipoexcitabilitate a centrilor subcorticali, interpretare susținută și de faptul că în isterie (care după școala neurologică din București este tot un sindrom subcortical) găsim aceeași scădere a interpretațiilor de culoare.

Reflexul psihogalvanic se prezintă cu următoarele caractere specifice la parkinsonieni: alungirea perioadei de latență, deflecțiunea galvanometrică foarte redusă, revenirea la valori normale rapidă (contrar emotivilor). Modificările reflexului psihogalvanic la parkinsonieni pledează pentru

faptul că acest reflex se produce la nivel subcortical, nivel interesat în acest sindrom. Ne mai arată aceste fapte că bradipsihia parkinsonienilor există ca turburare reală, nu numai ca o aparență determinată de bradikinesia lor.

S. Cupcea

OBREGIA, AL., TOMESCO, P., DIMOLESCO, ALF.: *Les psychoses émotionnelles. Le rôle psychogène des traumatismes affectifs. (Psihozele emoționale. Rolul psihogen al traumatismelor afective)*. Bull. de la Soc de Psychiatrie de Bucarest I. 1936, p. 157—170.

Autorii arată necesitatea izolării psihozelor prin șoc emotiv într'un cadru nosologic separat, fiindcă prognosticul lor este benign, iar evoluția lor de scurtă durată. În actuala situație de insuficiență înarmare terapeutică în fața turburărilor psihotice, nu putem neglija faptul că o psihoză, prin mecanismul său de producere psihogenă, va ceda cu ușurință atitudinii psihoterapeutice medicale.

Psihozele emotive sunt foarte frecvente. Starea de nevroză socială, tensiunea psihică a vieții interindividuale actuale, ritmul vieții sociale, etc., adresându-se adesea unor constituțiuni psihopatice, ne dau tablouri psihotice care, prin evoluția lor, se deosebesc fundamental de marile psihoze. Fondul constituțional al acestor psihoze emoționale este constituția emotivă, cu tot cortegiul ei de labilitate neuro-vegetativă și endocrină. Șocul emotiv reprezintă mai mult o cauză ocazională, care determină formarea tabloului psihotic pe acest teren hiperemotiv.

Definiția autorilor este următoarea: „descriem sub numele de psihoze emoționale stările psihice patologice care, având ca o cauză comună un traumatism psihic, prezintă ca aspect clinic toate felurile de psihoze, a căror formă clinică depinde, în general, de starea constituțională individuală, dar care au de obicei, o evoluție scurtă și un prognostic benign”.

Expunerea este ilustrată prin numeroase cazuri clinice.

Necesitatea acestui cadru nosologic a fost deosebit de simțită de toți aceia care se ocupă de bolnavii mintali, iar concepția Clinicii Psihiatrice din București este un îndreptar luminos în această spinoasă problemă.

S. Cupcea

DOSIOS, A.: *Hallucinations auditives unilaterales chez un alcoolique chronique avec otopathie double. (Halucinațiuni auditive unilaterale la un alcoolic cu otopatie dublă)*. Extr. din Bull. de la Soc. de Psychiatrie de Bucarest, III. 1938, pp. 7.

Autorul expune problema turburărilor psihosenzoriale auditive asociate cu boalele aparatului auditiv, în legătură cu un caz de halucinațiuni auditive la un alcoolic otopatic. Halucinațiunile, în acest caz, sunt diferențiate și verbale, cu localizare unilaterală, în general penibile și constituind elementul esențial al unui delir paranoid cu tendință de evoluție sub forma unei demonopatii externe și interne. Aspectul clinic permite presupunerea unei constituții paranoide, pe care impregnația etilică a actualizat-o. Turburările auditive datorite otopatiei au format — pe această constituție paranoidă — punctul de plecare al halucinațiilor auditive și al delirului inter-

pretativ. Curiozitatea cazului este faptul că deși având o otopatie dublă, bolnavul localizează halucinațiile auditive exclusiv la urechea cu care nu aude de loc. Redăm, în legătură cu aceasta, interesante considerațiuni ale autorului: „predominarea efectivă a leziunilor de această parte (formând sustratul unei surdități totale), procură bolnavului posibilitatea suplimentară a unei separațiuni spațiale între lumea halucinațiilor și lumea percepțiilor reale. Căci o anume disociere calitativă a celor două categorii de fenomene ni se pare că se produce, mai mult sau mai puțin conștient, în psihicul fiecărui halucinat, prin stabilirea unui simplu raport de coexistență și suprapunere“.

S. Cupcea

GEORGIADÉ, C.: *Un cas d'aphémie transitoire de la langue maternelle avec conservation d'une langue étrangère à la suite d'un traumatisme crânien. (Un caz de afemie trecătoare a limbei materne, cu păstrarea unei limbi străine, în urma unui traumatism cranian). L'Année Psychologique, 38, 1937, p. 199—206.*

Autorul publică un caz extrem de interesant de afemie a limbei materne, cu păstrarea unei limbi străine, în urma unui traumatism cranian, la un copil de 8 ani. Limba maternă a copilului era cea germană, pe care o vorbea curent, dar el cunoștea destul de bine și limba română. În urma unui accident (cu plagă penetrantă craniană prin corp contondent), timp de opt zile s'a constatat suprimarea totală a limbajului articulat. După aceasta limbajul articulat revine, dar copilul — deși înțelegea ceea ce se spunea în limba germană (maternă) — el nu reușea să vorbească decât în limba română. Abia peste două luni aproximativ, începe recuperarea limbei materne. Este vorba deci de o excepție foarte semnificativă la legea regresivității; apariția limbei de achiziție recentă înaintea limbei de achiziție mai veche.

Dacă — spune autorul — funcțiunile celor două limbi (germană și română) ar fi fost dirijate de aceiași centri coordonatori, ar fi trebuit ca amândouă să reapară în același timp. Cazul descris nu se poate explica decât admitând ipoteza lui H. Piéron asupra localizărilor corticale distincte pentru diferitele limbi.

Desgur că, în cazul de față, nu poate fi vorba de leziuni cerebrale definitive, ci mai mult de o incapacitate funcțională a dinamismelor asociative: „În cazul nostru avem tot dreptul să presupunem că incapacitatea copilului de a vorbi limba sa maternă este datorită probabil unei zdruncinări mai profunde a sferei asociative a acestui limbaj în raporturile sale cu centrul său coordonator femic. În același timp conservarea limbei române ne indică o mai mică perturbație a sferei asociative specifice corespunzătoare acestei limbi, — de aici restabilirea ei ulterioară mai promptă și posibilitatea ei de a compensa larg deficiențele de articulație ale limbei materne“.

Cazul descris și analizat de autor este valoros atât prin raritatea lui, cât și prin interesantele probleme psiho-neurologice pe care le pune.

S. Cupcea

PSIHOLOGIE APLICATĂ

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

ROTH, HEINRICH: *Aufbau, Sinn und Wert jugendlichen Gemeinschaftsleben. (Structura, înțelesul și valoarea vieții colective tinerești)*. Bernard & Graefe, Berlin, 1938, p. 184.

Incepe cu o scurtă privire istorică asupra diferitelor asociații tinerești dinainte de anul 1933, care aveau caractere variate după natura și scopul asociațiilor înșiși. Așa au existat asociații tinerești cu caracter religios, cultural, sportiv, etc. Cele mai interesante au fost cele cunoscute sub numele de „Wandervogel”. Din anul 1933 toate aceste asociații s’au centralizat în asociația „Hitlerjugend”. În cadrele ei viața grupurilor prezintă interes psihologic și sociologic deosebit. În evoluția unei grupări tinerești se desprind trei faze: În faza primă conducătorul formează centrul personal-activ; toți se leagă între ei prin persoana conducătorului. A doua fază se înfățișează ca o camaraderie în care principiul de bază e „toți pentru toți”. În a treia fază grupul nu-și mai e sieși suficient; toți lucrează pentru realizarea unui scop, ce stă în afară. Aceste trei faze se găsesc simultan în fiecare grup, dată fiind etatea diferită a membrilor care-l compun.

Elementul psihologic, care stă la baza acestor grupări, este „simpatia vitală” și nicidecum sexualitatea sau erotismul, iar elementul exterior îl servește călătoriile, excursiile, etc., în care se leagă și se consolidează camaraderia sub diferite forme: sportive, comunități de muncă, joc, muzică, gospodărie, etc. Astfel grupările tinerești apar ca un domeniu propriu al vieții tinerești alături de familie și școală, care vrea să trăiască pentru sine. Legătura dintre ele trebuie să răsară dintr’o înțelegere reciprocă a felului propriu și al hotarelor fiecărei puteri educative. Grupul nu vrea să trăiască izolat, el vrea să fie membru al întregului. El se încadrează în comunitatea poporului. Astăzi organizația tineretului este un strat social în comunitatea poporului (p. 72).

Stilurile, în care apar grupările tinerești, autorul le reduce la trei: a) *Stilul pedestrașilor* (Landsknechtstill) în care grupul e ca o bandă, o hoardă stăpânită de o puternică sete după fapte și în care atitudinea inventivă a conducătorului e dătătoare de ton. b) *Stilul de cadet*, o grupă complet ordonată, în care „domnul” și „servitorul” sunt evidente. Totul se manifestă în atitudine, în aranjarea unei tabere, un marș prin oraș; coloanele ordonate au o importanță mai mare decât ideile revoluționare. Forma de viață e camaraderia, în care conducătorul nu mai e elementul, care să fie ascultat necondiționat. c) *Stilul de frăție*, unde elementul afectiv care leagă pe fiecare membru de totalitate, este hotărâtor. A da ascultare conducătorului este o chestiune de cultură interioară. Legăturile interindividuale își găsesc temeiul în puterea omenească a prieteniei sau în religia divină. Astfel a se ajuta unul pe altul însemnează un serviciu adus comunității. Conducătorul este acela care poate întemeia și desvolta o comunitate. Aceste grupări au în vedere elementul personal. Dacă ne orientăm după valorile superioare,

care domină grupările, atunci le putem împărți în *politice, militare, culturale și religioase*.

Esența unui grup nu poate fi căutată însă decât în domeniul spiritual al omului. Oricare ar fi forma în care apare grupul, el se manifestă în primul stadiu ca o comunitate elementară cu un pronunțat caracter de *voioșie*. În măsura, în care această comunitate durează, ia naștere conștiința grupului, manifestată în voința coordonării singuraticilor cu vederile și scopul reprezentate de conducător. Conducătorul e stăpânit în primul rând de același spirit de *voioșie*, iar în al doilea rând de conștiința misiunii sale. Desvoltarea și perfecționarea grupului e scopul. Acesta devine moral, dacă conducătorul, care dă sensul și scopul grupului, subordonează grupul vieții naționale, caracterului și sortii acestuia.

Grupul are și un rost educativ. El se poate cuprinde în trei puncte: 1. Ajută la desăvârșirea tinertului prin o viață tinerească plină de înțeles. 2. Fără a face din tinert o clasă socială sau un partid politic, îl așează în cadrele națiunii ca pe o categorie de oameni menită să poarte mai departe ideile renașterii naționale prin o viață de camaraderie. 3. Face din tinert o categorie socială națională prin faptul că pune spiritul tineresc într-o tensiune perpetuă față de ideile statului, făcându-l să le trăiască și să le desvolte mai departe. În sensul acestor idei, grupul acționează ca formă naturală, ca încercare de autoeducație și ca locaș de educație național-politică de stat.

Cartea pe cum se poate vedea, are un caracter de explicare psihologică a mișcărilor tinerești din trecutul și prezentul vieții germane. Dela „Wandervogel” la „Hitlerjugend” este un pas considerabil, deși la bază e același element psihic, a cărui specificitate încearcă să o contureze, fixând totodată și rolul educativ al grupului tineresc în noua viață de stat.

L. Bologa

HATZER HILDEGARD: *Psychologische Begutachtung von Grundschulern. Entwicklungstests für 7-9 jährige. (Considerațiuni psihologice asupra copiilor de școală primară. Teste de evoluție pentru 7—9 ani)*. Johann Ambrosius Barth, Leipzig, 1939, pp. VIII+70.

Până de curând contribuția psihologiei la stabilirea stadiului evolutiv al copilului de școală primară se reducea la un examen al inteligenței prin metoda Binet-Simon. Coeficientul inteligenței însă nu ne poate da gradul general de evoluție, la care a ajuns copilul, și nici caracteristicile constituționale ale individualității. De aici nevoia alcătuirii unei așa numite serii de teste de evoluție, care să înlăture această lacună. Pentru etățile până la 7 ani s'au stabilit și de alții astfel de serii de teste. În lucrarea de față autorul încearcă să ducă mai departe această muncă dându-ne teste etalonate pentru etățile 7—9 ani.

În general copilul de 8—9 ani prezintă un progres evident în trăsăturile intelectuale, putere de critică și independență, o conștiință mai avansată în comportarea față de viață și față de realitatea înconjurătoare. Ținând seamă de aceste însușiri fundamentale, autorul fixează 12 grupuri de teste sau întrebări, prin care urmărește diagnosticarea lor. Ele sunt ur-

mătoarele: 1. Observarea propriului corp. 2. Raportul cu camarazii și motivarea lui. 3. Evitarea supunerii oarbe. 4. Prinderea însușirilor exterioare esențiale ale persoanelor (invățătorului). 5. Invățarea unei serii de mișcări fără înțeles (școala mingei). 6. Infățșirea amănuntelor în desemnarea unei bolte, corespunzător realității. 7. Formarea de figuri variate, în mod independent din 5 bețișoare. 8. Aranjarea locului de muncă după un anumit plan și pe lângă toate eventualele neizbânde să ducă munca până la capăt (construirea de casă din cartoane). 9. A da concluzie diferitelor raționamente. 10. Explicarea independentă, corespunzătoare realității pentru diferite procese. 11. Prinderea înțelesului unei serii de imagini (istorioare în imagini). 12. Motivarea propriilor păreri.

L. Bologa

PATERSON, D. G., SCHNEIDLER, G. G., WILLIAMSON, E. G.: *Student Guidance Techniques (Tehnica orientării studentului)*. McGraw Hill Book Co. N. Y. London, 1938. VIII+316 p.

Orientarea școlară și profesională este dependentă de posibilitatea diagnosticării persoanei prin metode raționale, care să elimine temeiurile iraționale ale ambiției neintemeiate, dorințelor și aspirațiilor nejustificate. Obstacolele ce survin în calea orientării școlare științifice sunt provocate de o parte, de atitudinea unor psihologi care sprijiniți de ideea „Gestaltului” nu atribue o valoare suficientă cotelor sumative ale testelor, de altă parte, de lipsa personalului tehnic pregătit pentru răspunderile ce le implică orientarea tineretului, iar de alta, de indiferența corpului profesoral față de nevoile personale ale elevilor și studenților.

Umplând o lacună simțită și continuând lucrări de ordin general și informativ — cum e de ex. lucrarea *Williamson-Darley, Student personnel work*, — autorii lucrării prezente au fost preocupați de analiza procedeeelor tehnice utilizabile în diagnoza personalității studenților. Criteriile pe care s'au întemeiat sunt fidelitatea, validitatea și „practicabilitatea” metodelor; căutând să scoată în evidențe acele metode, care prezentând un coeficient ridicat din acest întreit punct de vedere, să poată fi folosite cu succes în practica orientării.

După menționarea unei replici interesante datorite lui W. A. McCall, care susține că măsurările psihologice sunt similare celor ce se aplică aspectului organic al individualității (cine neagă valabilitatea măsurărilor prin teste, trebuie să nege și valoarea diagnostică a pulsului, temperaturii, presiunii sangvine, etc.), autorii ne prezintă, în capitole distincte, una din cele mai complete analize privitoare la procedeele tehnice de întrebuintat în practica orientării universitare.

Un capitol introductiv rezumă scopul, complexitatea și funcțiunile orientării școlare și profesionale a studenților. Orientarea nu se poate întemeia numai pe considerarea unui singur aspect al personalității. Ea trebuie să țină seamă de întreaga individualitate a studentului, căci e necesar ca orientatorul să obțină o imagine a tuturor liniilor de influențe ce se exercită asupra studentului, considerat în specificitatea sa, pentru a-l putea ajuta în adaptarea față de problemele sale prezente și pentru a-i schița un

plan înțelept de viitor. Din acest punct de vedere educația și orientarea sunt intim legate. În fapt, orientarea educativă, socială, emoțională, profesională, precum și celelalte tipuri de orientări posibile, sunt faze ale programului ce tinde să creeze o personalitate fericită și integrată pe temeliile indicate de natura sa originară și de experiența sa anterioară. O problemă educativă este, în cele mai multe cazuri conexasă de o problemă profesională, care, la rândul lor, în parte sau împreună, sunt simptome ale dificultăților de ordin emotiv.

Capitolele următoare cuprind analiza metodelor (interview, observație, teste, etc.) precum urmează: testele de *aptitudini școlare*, testele *educaționale academice*, testele *profesionale*, testele de *personalitate* și *chestionarele*, testele de *aptitudini speciale*.

Ultimele patru capitole tratează probleme de ordin general: diagnoza și tratamentul dificultăților educative, tratarea problemelor de orientare profesională, tratarea problemelor personale ale studentului (emotive, sanitate, financiare, etc.), pentru a încheia cu capitolul în care se subliniază nevoia de a face din serviciul orientării o profesiune.

Firește că în acest loc nu putem intra în expunerea metodelor precunizate de autori. Ele se reazămă însă pe o lungă experiență la Universitatea Minnesota. În general, această lucrare reprezintă un ghid prețios pentru orice cercetător preocupat de problemele orientării educative și profesionale.

D. Todoranu

BCU Cluj / Central University Library Cluj

PSIHOLOGIE ECONOMICĂ

ICHOK, G.: *Les services de sécurité dans les principales industries en Pologne. (Serviciile de securitate în principalele industrii din Polonia)*. Le Travail Humain, 7, 1939, p. 90—95.

Plecându-se dela constatarea numeroaselor și variatelor accidente de muncă, în Polonia s'au organizat o serie întreagă de servicii de securitate, al căror obiectiv principal este de a oferi posibilitatea evitării acestor accidente, adevărate evenimente tragice, care duc adeseori la moarte.

Pentru ca unitatea de acțiune a acestor servicii de securitate să fie asigurată, s'au constituit *comisii centrale de securitate*, pe categorii de industrii, iar activitatea acestor comisii se întinde spre toate întreprinderile care fac parte din federație, precum și asupra altor industrii care doresc să se conformeze recomandărilor comisiei.

Comisiile generale de securitate au drept scop:

- 1) a organiza campania pentru securitate;
- 2) a crea, în diferite întreprinderi, comitete de securitate și a elabora directivele activității lor;
- 3) a aduna, a elabora și a publica datele statistice asupra accidentelor de muncă;
- 4) a difuza descrierea accidentelor grave, indicând mijloacele de a le evita;
- 5) a furniza informații generale asupra securității industriale și orientării profesionale;

6) a elabore principiiile unei selecții a muncitorilor special pentru muncile care prezintă pericol de accidentare;

7) a crea o bibliotecă de securitate industrială, etc.

Pentru ca acțiunea întreprinsă de comisiile centrale să fie eficace, s'au creat *servicii de securitate* într'un număr mare de stabilimente industriale. Fiecare serviciu are trei secțiuni: a) pentru propagandă, b) pentru luarea hotărârilor de securitate și organizație a muncii, c) secțiunea sanitară.

Asemenea servicii de securitate industrială s'au creat prima dată în industria ferului și oțelului, cari prin observații îndelungate au ajuns să stabilească toate cauzele care duc la accidente grave în domeniul acestei industrii, propagând în acelaș timp și măsurile eficace de a le împiedeca.

Dar nu numai în industria particulară s'au creat servicii de securitate, ci și în industria mecanică de stat și mai cu seamă în uzinele militare. Așă de ex. pirotehnia dela Rembertow, prin serviciul ei de securitate, a luat următoarele măsuri în vederea prevenirii accidentelor de muncă:

1) la angajare fiecare muncitor primește textul prescripțiilor de securitate;

2) s'au prevăzut măsuri de prevenție, iar muncitorilor li s'au dat mijloace de protecție necesare (mască de gaze, haine de lucru speciale, încălțăminte specială, mănuși speciale);

3) se afișează toate dispozițiile referitoare la securitatea muncitorilor.

Am dat mai sus punctele esențiale care se referă la problema prevenirii accidentelor de muncă, pentru a le impune atenției atât a conducătorilor de stabilimente industriale, cât și cercurilor competente din Ministerul Muncii, direct interesate pentru o bună rezolvare a acestei probleme.

T. Arcan

WEINBERG, D.: *Les fonctions auditives; applications en orientation et sélection professionnelle. (Funcțiunile auditive; aplicări în selecția și orientarea profesională)*. Le Travail Humain, 6, 1938, p. 298—321.

Până de curând acuitatea auditivă n'a fost luată prea mult în considerare, atunci când era vorba de a se recomanda o meserie oarecare unei persoane, și, după cum just remarcă autorul articolului de față, în Franța, leagănul orientării și selecțiunii profesionale, importanța ce s'a acordat examenului funcțiunii auditive nu corespunde cu importanța mare pe care această funcțiune o are pentru viață. Cauza determinantă a acestei stări de lucruri trebuie căutată pe de o parte în dificultățile de ordin tefnic, în insuficiența și lipsa de precizie a metodelor clasice folosite pentru examinarea funcțiunii auditive, cum sunt: ceasornicul, vocea șoptită, diapasoanele; iar pe de altă parte în caracterul relativ nou al tehnicii audiometrice mai perfecționate, dar mai costisitoare.

Problema pe care și-o pune autorul articolului este de a găsi modalitatea unei examinări precise a funcțiunii auditive. Aceasta din cauză că toate aspectele senzației și percepției auditive prezintă diferențe dela un individ la altul, ele sunt deci aptitudini care au mare importanță pentru viața profesională. Examenul auzului s'a făcut cu un audiometru electric,

urmărindu-se lămurirea următoarelor probleme: acuitatea auditivă, capacitatea de discriminare a diferențelor de intensitate și înălțime dintre două sunete care se succed, capacitatea de a indica direcția de unde vine sunetul, aptitudinea muzicală în măsura în care ea depinde de anumite calități ale aparatului auditiv. Se mai fac apoi precizări asupra evoluției aptitudinii auditive în cursul vieții, importanța ei pentru exercitarea diferitelor meserii și pericolul pe care-l prezintă aceste meserii pentru integritatea auditivei.

O mențiune specială se face cu privire la turburările patologice ale organului de auz, care în cazuri extreme pot duce la o surditate totală, sau la o slăbire considerabilă a acuității auditive așa cum o au cei „tari de ureche”. Cu tot progresul realizat de tehnica telefonului, radioului și a altor mijloace de transmitere la distanță a sunetelor, corecția deficiențelor auditive este departe de perfecțiunea la care s'a ajuns în domeniul corecției vizuale.

Din această cauză și mai cu seamă că auzul, într'un grad mai pronunțat decât văzul, este un mijloc care înlesnește viața socială, deficiențele auditive influențează mult moralul subiecților atinși de ele. În prezența unui surd sau a unuia care prezintă o pronunțată scădere a acuității auditive, sarcina consilierului de orientare profesională nu este numai de a-i indica meseriile a căror exercitare este compatibilă cu gradul și caracterul particular al deficienței auditive, ci, mai mult, el trebuie să determine subiectul să treacă peste obstacolele de ordin psihic (complexul inferiorității, lipsa de încredere în puterile lui de muncă, tendința spre izolare, etc.) care contribuie în mare măsură ca persoana în chestiune să nu se poată adapta muncii indicate.

De multe ori hipoacuzia nu constituie un motiv de contraindicație, îndepărtând dela anumite meserii subiecții atinși de deficiențe auditive. Dimpotrivă, surditatea de transmisiune, datorită unei stări patologice a urechii mijlocii, poate constitui o indicație pozitivă, iar subiectul va fi orientat spre meseriile care se exercitează în zgomote continue, ceea ce jenează mai puțin pe subiectul atins de hipoacuzie, decât pe cel normal.

Dacă auzul are mare importanță pentru viața profesională, nu-i mai puțin adevărat că exercitarea unei meserii influențează în mai multe feluri aparatul auditiv.

1. Praful poate duce la o infecție a urechii externe sau mijlocii. În această categorie trebuie să menționăm meseriile următoare: lucrători în cariere de piatră, la terasamente, uzine metalurgice, minieri, zidari, etc.

2. Schimbarea bruscă de temperatură, sau o expunere continuă la umiditate, provoacă afecțiuni acute ale urechii mijlocii.

3. Presiunile înalte și variațiile de presiune petrecute în mod brusc, dau naștere unor tulburări grave ale urechii mijlocii, putând duce și la spargerea timpanului. Sunt expuși la asemenea urmări lucrătorii din carierele de piatră (care pun explozibilele) scafandrii, aviatorii.

4. Toxicele, prin iritația mucoaselor și afecțiunea organelor nervoase, au o acțiune otologică. De aceea slăbește acuitatea auditivă la lucrătorii de plumb.

5. Sgomotele intense, bruște, sunt pericole specifice pentru auz. Astfel

cazangii nituitoare cu mașini pneumatice, sfârșesc prin a nu mai putea percepe nici sunetele stridente dintr'un atelier de cazangerie.

Toate aceste pericole profesionale pot constitui contraindicațiuni, atunci când vedem că subiectul are anumite predispoziții care într'un mediu nefavorabil pot determina o scădere a auzului. De aceea rolul consilierului de orientare profesională este nu numai de a cunoaște gradul funcțiunii auditive, ci și de a avea în vedere posibilitățile viitoare de evoluție a acestei funcțiuni, după felul muncii care va fi recomandată persoanei.

T. Arcan

PSIHOLOGIE MEDICALĂ

RĂDULESCU-MOTRU, C.: *Psihologia în serviciul medicinei*. Jurnal de Psihotehnică, III, 1939, p. 57—62.

Psihologia științifică, spune autorul, a apărut în mare parte în cadrul practicii medicale. Alcmeon, Hippocrate, Erasistratos, Galenus au fost în acelaș timp psihologi și medici. Tradiția aceasta a strâns legături dintre psihologie și medicină încetează la începutul evului modern, când, sub influența marilor descoperiri în domeniul faptelor mecanice ale naturii, medicina vrea să devină o știință a faptelor obiective, desconsiderând subiectivitatea psihică, iar psihologia, pentru a-și găsi un obiect propriu de cercetare, pornește într'o direcție idealistă, opusă materialismului medical, și adoptă teoria dualistă susținută de Descartes. Către sfârșitul secolului trecut greșeala acestei dichotomii devine evidentă atât pentru medic, cât și pentru psiholog. Dualismul dintre ei începe a fi repudiat, iar schimbul de cunoștințe între aceste ramuri științifice începe a se activa.

Medicina practică utilizează psihologia atât în diagnostic cât și în terapie. Nu e vorba numai de medicina mintală, în care diagnosticul cere neapărata colaborare a metodelor psihologice. Chiar în medicina generală, medicul își dă seama că studiind bolnavul el este în raport cu trăirile, cu subiectivitatea acestui bolnav, iar manifestările boalei sunt transfigurate de această subiectivitate. Pentru a înțelege simptomatologia, trebuie să cunoaștem adânc persoana bolnavă, în a cărei conștiință se reflectă specific, procesele patologice obiective. Această cunoaștere a personalității bolnavului, sub toate aspectele ei, trebuie să fie științifică; de aici rezultă necesitatea utilizării metodelor psihologice obiective.

În terapia individuală medicul recurge în general întâmplător, dar trebuie să recurgă intenționat, la metodele terapiei psihice. Nu numai în tratarea boalelor mintale (în multe din acestea psihoterapia este metoda suverană, dacă nu exclusivă), dar chiar în tratarea boalelor organice, psihoterapia s'a dovedit a fi de o remarcabilă utilitate. Medicul însă nu trebuie să se mulțumească cu tratarea psihică a cazurilor patologice evidente. El trebuie să facă și o psihoterapie socială: „medicul practician... să recurgă la influența psihicului nu numai în cazurile de boală dovedită, ci în tot momentul; ori de câte ori prin această influență poate să facă educația clientului său, în scopul de a-l orienta și întări în viața socială”. Această atitudine de terapie socială, întrevăzută de Nietzsche, va face ca medicul și psihologul să se întâlnească din nou și într'o strânsă colaborare să lupte pentru

revalorizarea factorului uman și pentru încadrarea omului în viața colectivității.

Dr. Prof. Rădulescu-Motru accentuează, cu mare dreptate, misiunea medicului și a psihologului de a se completa reciproc. Completarea aceasta este imperios necesară, cerând însă o înțelegere reciprocă și o apropiere, atât a medicului, cât și a psihologului, de cazul concret, individual. Medicina modernă, prin dezvoltarea enormă a laboratorului, a uitat adesea ce înseamnă *omul*. Revoluția neohippocratică și constituțională, readuce în centrul preocupărilor medicale realitatea personalității psihofizice, adesea trecută cu vederea de dragul eprubetei și a microscopului. Această revoluție în medicină marchează cel mai oportun moment pentru realizarea colaborării dintre „fizician” și „psiholog”. Dar, pe de altă parte, psihologia, pentru a fi utilă în medicină, va trebui ca, pe lângă studiul de suprafață, să aprofundeze realitatea cazuistică. Medicii simt necesitatea psihologiei, dar nu totdeauna psihologia „academică” modernă — cu cantificarea ei excesivă și adesea cu pierderea din vedere a realității individuale — satisface această necesitate. Adesea medicina a fost silită să-și creeze propria psihologie patologică, alături de psihologia „academică” (v. E. Glover: *Medical Psychology or Academic (Normal) Psychology*. Br. J. of med. Psychol. 1934, p. 31—49). Psihologia care va ține seama de studiul aprofundat individual, de specificitatea constituțională și de specificitatea istorică-evolutivă a cazului, va fi de cel mai necontestat folos atât în psihoterapie cât și în psihodiagnostic. Credem că la această psihologie s'a gândit Domnul Profesor Rădulescu-Motru, scriind luminoasa D-sale pledoarie pentru solidaritatea disciplinelor în vederea cunoașterii totale a individului.

S. Cupcea

PSIHOLOGIE JURIDICĂ

SHAW, C. R., McKAY, H. D., McDONALD, J. F.: *Brothers in Crime. (Frați criminali)*. Chicago, Univ. Press. 1938, p. XVIII+364.

Această lucrare se ocupă cu studiul vieții unor frați (cinci frați), care au la activul lor un număr mare de infracțiuni și crime. Cariera delinvențială a fiecăruia din acești frați a început în primii ani ai copilăriei și a continuat o perioadă de aproximativ 12 până la 20 ani.

Studiul este prin urmare o analiză de cazuri. Ceeace constituie latura distinctivă și meritul acestui studiu este că fiecare din cei cinci frați delinvenți a fost examinat de către medici, psihiatri, psihologi, asistenți sociali și sociologi. Deci este rezultatul unei colaborări dintre diversele specialități care se ocupă de om și fără de care conduita criminală nu poate fi pe deplin înțeleasă. Un alt merit al acestui studiu este că înfățișează viața și experiența celor cinci frați delinvenți din primii ani ai copilăriei până la vârsta adultă. Inafară de documentele autobiografice, se utilizează date culese pe bază de observație, interviu și examinare obiectivă. Pe baza unui astfel de material este posibil — spune Schroeder, care prefățează această carte — se să observe că evoluția carierei criminale dela primele acte simple de furt din prima copilărie, până la crimele serioase care au loc câțiva ani

mai târziu. Un astfel de studiu continuu și de lungă durată ne dă o înțelegere justă a influențelor succesive care contribuie la dezvoltarea conduitei criminale.

Dealtfel studiul nu se ocupă numai de cercetarea și examinarea cazurilor și a influențelor care s'au putut exercita asupra conduitei, ci ne arată în același timp și mijloacele prin care s'a obținut o reabilitare a cazurilor, printr'un program terapeutic continuu și intensiv. Patru din cei cinci frați au putut fi utilizați satisfăcător în industria privată, în ciuda lungiei lor cariere de infraționi și crime.

Menționăm că punctul de greutate în această lucrare cade pe influența condițiilor de mediu social-cultural,

Al. Roșca

IORGULESCU, N.: Psihodiagnosticul personalității deținutului după diagrama muncii. Rev. de drept penal și știința penitenciară, XVIII—XXIII, 1939, p. 15—50.

Autorul expune curbele de muncă obținute în Atelierele Penitenciarului Văcărești, începând din 1 Mai 1938. S'au construit curbe de producție (producția fiind convertită în unități comparabile) zilnică, lunară și anuală, iar aceste curbe au fost clasificate tipologic în următoarele categorii: 1) Curba de muncă normală (a infractorului ocazional); 2) C. d. m. a tipului excitat; 3) a tipului depresiv; 4) a tipului periodic; 5) a tipului ciclotimic; 6) a tipului dezechilibrat; 7) a tipului pervers; 8) a tipului degenerativ; 9) a tipului deficient; 10) a tipului astenic; 11) a tipului psihonevrotic; 12) a tipului bolnav medical.

Deși autorul nu ne dă toate indicațiunile asupra construirii și clasificării curbei (care este criteriul clasificării, de ex. cum s'a stabilit personalitatea infractorului pentru a spune că este depresiv și deci a declara curba lui de muncă ca fiind de tip depresiv, și asta pentru fiecare tip de curbă. Întrebăm aceasta fiindcă autorul repudiază toate criteriile de diagnosticare a personalității cunoscute până acum: clinic, tipologic, psihologic, etc. Am vrea deci să știm criteriul după care s'a stabilit diagnosticul tipului de personalitate.), lucrarea ne pare interesantă și demnă de a fi continuată. Valoarea ei însă nu înseamnă exclusivitate și universalitate. Autorul este înclinat a crede că această metodă — a cărei valoare nu o tăgăduim — este singura și cea mai bună metodă de diagnosticare a personalității deținutului, și o compară cu metodele de laborator, în special cu metodele psihologiei experimentale.

Credem că această comparație nu e întru totul justă, prin faptul că metodele psihologiei caută să facă o analiză cauzală a manifestațiunilor individuale, pe când metoda autorului studiază rezultatul global al unui complex de atitudini și dispoziții. Neajunsul acestei metode este chiar faptul că nu ne poate despica fenomenul în elementele sale cauzale. Ne spune că așa este, dar nu ne spune pentru ce este așa. Și-apoi o metodă care presupune arestarea subiectului înainte de examinare (căci chiar rezultatele primite în atelierele din libertate nu se pot compara cu curbele obținute în închisoare, *motivația* muncii fiind cu totul alta aici) nu poate deveni o metodă universală, eliminând toate celelalte. Deasemenea, o metodă care

cere luni și ani pentru a fi aplicată, nu se poate compara cu metodele expeditiv de laborator și nici nu poate fi utilizată în mod curent pentru determinarea tipului de personalitate. Ar putea fi utilizată această metodă în orice condiții dacă ar fi redusă la un minimum, la o simplă curbă ergografică, așa cum a făcut Skawran (*Typology of Ergograms*, Pretoria 1930) și cum a aplicat-o Willemse la deținuții din Pretoria (*Constitutional-Types in Delinquency*, 1932).

În concluzie, metoda autorului rămâne o *metodă interesantă*, aplicabilă în *anume condiții*, și privind un *anume aspect al activității individuale*. Fără a putea analiza complexitatea de cauze biologice, psihologice și sociale care converg în personalitatea infractorului, poate să ne dea informații utile care, împreună cu datele celorlalte metode, să ne ajute a face un pas mai mult în acest prăpăstios drum al studiului deținuților.

S. Cupcea

PSIHOLOGIE MILITARĂ

GEMELLI, AG.: La sélection psychotechnique des pilotes. (*Selecția psihotehnică a piloților*). Le Travail Humain, 3, 1938, p. 257—272.

Articolul cunoscutului psiholog italian, Ag. Gemelli, prezintă o deosebită importanță pentru psihologia aviatorului, întrucât problema care se pune în acest articol se referă la noile baze pe care trebuie fundamentată selecția psihotehnică a piloților. Deoarece aparatele de navigație aeriană au fost perfecționate într-o foarte mare măsură și s'au găsit criteriile după care să se instaleze pe bordul avionului toată aparatul necesară pilotării, astfel încât pilotul nu mai trebuie să se conducă după datele procurate prin simțurile sale, ci după indicațiile instrumentelor ce le are la îndemână, trebuiesc radical schimbate principiile după care să se facă selecția psihotehnică a piloților.

Gemelli constată că, cu toată selecția care se face în domeniul aviației, numărul accidentelor este destul de ridicat. Concluzia care rezultă de aci, e că această selecție nu e cea mai bună. Spre a se ajunge la o selecție științifică și serioasă a piloților, e necesar, spune Gemelli, să se țină seama de următoarele lucruri:

1. Probele psihotehnice care se aplică candidaților de pilotaj să fie considerate ca elementele profilului psihologic al candidatului și să fie raportate la acest profil. Trebuie deci să se țină seama de comportamentul general al candidatului și apoi de faptul cum se încadrează în acest comportament însușirile necesare pilotajului.

2. Prin datele psihotehnice să se reliefeze faptul dacă pilotul are calitățile personale datorită cărora știe să domine situațiile și să culegă în mod liniștit datele pe care i le oferă instrumentele de pe bord.

Apoi, întrucât poziția avionului în spațiu o indică instrumentele de pe bord, trebuie să știm dacă candidatul la pilotaj e dotat cu atenția necesară pentru a îmbrățișa cu privirea dintr'odată toate aparatele pe care le are înaintea lui.

Cele menționate mai sus presupun utilizarea unor metode noi în ceea ce privește selecția psihotehnică a piloților. Citez numai unul din pro-

cedeele pe care le propune Gemelli în acest sens. Într'o sală de gimnastică mare, bine aerisită și luminată, se vor dispune dealungul pereților un număr de aparate de gimnastică. Candidatul va fi introdus în această sală și i se va cere să facă la fiecare aparat de gimnastică un exercițiu, pe care-l va repeta până se va obosi. I se va atrage atenția că important e comportamentul său, iar nu felul în care execută exercițiile. La un moment dat i se va cere să execute, cât se poate de repede, exercițiile. Cu această ocazie se va observa în ce fel repară desordinile produse de oboseală. E absolut necesar ca printre exerciții să se introducă câteva probe care depășesc absolut posibilitățile fizice ale candidatului. Se vor introduce deasemeni, din timp în timp, și astfel ca să constituie o surpriză pentru candidat, probe care cer un mare grad de atenție și o executare adecvată. Deasemenea e bine să se intercaleze, fără ca subiectul să știe, un test de atenție cum e testul de baraj de semne, sau unul din testele lui Rossolimo.

Prin o altă categorie de probe se va examina dacă candidatul la pilotaj are aptitudinea de a observa dintr'odată instrumentele plasate în postul său de comandă și de a utiliza rapid datele culese prin aceste instrumente. În sfârșit, prin o altă categorie de probe, se va examina dacă candidatul la pilotaj are aptitudinea de navigație aeriană.

Din toate cele expuse succint mai sus rezultă că problema selecției piloților trebuie să fie pusă pe noi baze și să fie rezolvată din noi puncte de vedere. Deaceia articolul lui Ag. Gemelli merită întreaga atenție, nu numai a specialiștilor, ci a tuturor care se preocupă de problema aviației.

BCU Cluj / Central University Library A. Giurcă

CHIAPPELLA, ALEX.: Orientare și selecție profesională militară.
Jurnal de psihotehnică militară, I, 1939, p. 28—32.

Introducerea psihotehniciei în armată se impune cu o necesitate din ce în ce mai mare, întrucât cu ajutorul ei avem posibilitatea de a alege cele mai bune elemente. Avantajele pe care le presupune psihotehnică în ceea ce privește viața militară sunt următoarele: 1) permite o apreciere obiectivă, 2) testele se adresează aptitudinilor, funcțiunilor biopsihologice și 3) psihotehnică ne pune la îndemână metode de examinare obiectivă cu ajutorul cărora se pot descoperi aptitudinile pe care nu le-am putea prinde doar cu ajutorul observației subiective. Prin toate acestea, psihologia pusă în serviciul armatei e factorul de raționalizare a activității necesare pentru educația și instrucția de războiu.

Primul lucru care se impune în armată e *cunoașterea soldatului*. Repartizarea oamenilor și instrucția lor după aptitudini, în cadrul regimentului, e o problemă vitală. Spre a se putea realiza acest lucru ar trebui ca problema cunoașterii oamenilor să devină o *problemă de stat*. Ar trebui să se întocmească fișa personală a fiecărui tânăr, astfel ca atunci când va merge la armată să i se poată face orientarea profesională. Deasemeni se vor constitui și monografiile psiho-profesionale militare, la care se vor raporta însușirile psihice ale fiecărui soldat.

Examinările psihotehnice trebuiesc făcute mai ales la elevii școlilor militare, căci ei vor deveni comandanți. Ofițerii trebuiesc urmăriți în toată cariera lor. La examenele pentru gradul de maior, la școala superioară

de războiu, ca și atunci când se dau diferite posturi de încredere, e recomandabil să se țină seama și de examenul psihotehnic. Deasemeni la școlile de subofițeri se va impune examenul de selecție profesională. La liceele militare examinările psihologice sunt foarte importante, intrucât toți elevii acestor licee vor merge la Ș. P. O. În sfârșit, în toate școlile speciale trebuie adăugate examenele psihotehnice. Pentru punerea în practică a acestor deziderate, e însă nevoie să se organizeze pe lângă fiecare unitate militară laboratoare de psihotehnică, care vor fi conduse de specialiști.

A. Giurcă

METODOLOGIE

CRAFTS, L. W., SCHNEIRLA, C. T., ROBINSON, E. E. și GILBERT, R. W.: *Recent Experiments in Psychology. (Experimente recente în Psihologie)*. McGraw-Hill Book Co. New-York and London, 1938, p. XIV+417.

Scopul acestui volum este, după însăși mărturia autorilor, să facă accesibile studentului și cititorului în general, anumite cercetări recente, care sunt reprezentative pentru psihologia experimentală. Cercetările au fost alese pe baza importanței psihologice și a interesului lor pentru student. În general fiecare capitol cuprinde o introducere, al cărei scop este să orienteze cititorul cu privire la subiectul de care se ocupă capitolul, o analiză a metodei utilizate, o expunere a rezultatelor și o discuție concluzivă în care rezultatele experimentale sunt interpretate din punctul de vedere al semnificației lor teoretice și al aplicației lor la problemele de interes cotidian.

În fiecare din cele 28 capitole câte cuprinde lucrarea (fiecare capitol privind o problemă de psihologie) sunt date unul sau mai multe experimente de natura celor menționate. Printre problemele de care se ocupă lucrarea amintim: comportamentul noului născut, cooperația și competiția, fiziologia comportamentului emotiv, expresia facială în emoții, electrofiziologia sistemului nervos, labirintul ca instrument de cercetare al învățării, uitarea în timpul somnului și vegheii, metodele de dizolvare a deprinderilor indezirabile, etc.

Intrucât o rezumare chiar scurtă a fiecărui capitol ar trece de dimensiunile unei recenzii, vom expune aci un singur capitol, privitor la „uitarea în timpul somnului și vegheii”, pentru a ilustra felul în care este scrisă lucrarea.

În introducerea capitolului autorii menționează că, recent, câteva cercetări experimentale au căutat să compare proporția de uitare ce are loc în timpul somnului și vegheii. În realitate toate experimentele de acest fel sunt în primul rând studii ale inhibiției retroactive. Existența acestor efecte inhibitorii a fost demonstrată de către Müller și Pilzecker în 1900, dar importanța descoperirii lor a fost neglijată timp de 24 ani. În 1924 apare studiul lui Jenkins și Dallenbach (în *Am. j. of Psychol.*), care a reușit să dea un nou avânt cercetărilor de acest fel, inhibiția retroactivă fiind considerată ca factor principal în explicarea fenomenului de memorizare. Acest studiu constituie obiectul capitolului de care ne ocupăm.

Scopul experimentului lui Jenkins și Dallenbach a fost să compare

proporția uitării în timpul somnului și veghei și să explice anumite variațiuni în rezultatele obținute anterior de către Ebbinghaus. Pentru efectuarea experimentului autorii au utilizat doi studenți care nu cunoșteau scopul cercetării. Acestor subiecții li s'a dat spre învățare silabe fără înțeles, care le-au fost expuse cu ajutorul unui aparat special. După scurgerea unui timp dat subiecților li s'a cerut să-și reamintească cât mai multe pot din silabele fără sens învățate. Uneori între momentul învățării și momentul reproducerii era o perioadă de veghe alteori o perioadă de somn. Rezultatele obținute arată clar că reținerea a fost totdeauna cu mult mai bună după o perioadă de somn decât după o perioadă de veghe. Cea mai probabilă explicație a acestor rezultate este că în timpul somnului aproape toate activitățile organismului sunt la minimum așa că puține reacțiuni au loc din acelea care ar putea să inhibeze reproducerea lucrurilor învățate. În schimb în timpul activității normale de peste zi numărul reacțiunilor individului este enorm crescut, iar interferența acestor reacțiuni cu evocarea este de neînălțurat. Această interferență constituie inhibiția retroactivă.

Una din calitățile lucrării de față o constituie expunerea clară și sistematică a fiecărui experiment.

A. Roșca

MOLLISON, TH.: *Spezielle Methoden anthropologischer Messung (Metode speciale de măsurare antropologică)*. În *Abderhalden: Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden*, Abt. VII, Teil 2, 1938, p. 523—682.

Monumentala lucrare a lui R. Martin a reușit să impună cercetătorilor din aproape toate țările metodologia antropologică a școlii germane. Continuatorul acestei opere metodologice și de altfel urmașul lui R. Martin la conducerea Institutului de Antropologie din München, este Profesorul Th. Mollison, care în lucrarea de față, de o valoare și un interes deosebit pentru orice biolog, prezintă o succintă și clară punere la punct a metodelor de măsurare antropologică.

Este dificil a rezuma o lucrare de acest fel, în care fiecare capitol are o valoare și importanță în sine. Vom aminti doar aranjamentul general al lucrării. În partea întâia autorul face o expunere a instrumentarului antropometric, a fotografiei și a desenului științific. Trece apoi la metodele de măsurare pe viu, descriind întâi punctele somatometrice ale trunchiului și ale membrilor și apoi tehnica măsurării trunchiului, membrilor, capului și feței. Dă indicațiuni asupra determinării capacității craniului pe viu, a culorii pielii, părului, ochilor, precum și asupra amprentelor digitale și asupra fișei antropometrice.

Un capitol important expune metodele antropometrice pe material mort. Conservarea materialului mort, craniometria, osteometria, sunt expuse cu o deosebită claritate. Iar ca încheiere, autorul dă noțiunile fundamentale necesare elaborării statistice a materialului antropologic.

În tot cursul lucrării, un mare număr de fotografii și grafice ușurează înțelegerea. Concisă și sistematică, lucrarea Profesorului Th. Mollison este un ajutor de neprețuit în mâna oricărui cercetător în domeniul antropologiei.

S. Cupcea

PAULIAN, DEM., CANTACUZÈNE, J.: Note préliminaire sur une „fiche“ pour l'étude de la constitution humaine. (*Notă preliminară asupra unei „fișe“ pentru studiul constituției umane*). Archives de Neurologie, II, 1938, p. 168—171.

PAULIAN, DEM., CANTACUZÈNE, J.: L'orientation méthodologique des études sur la constitution humaine. (*Orientarea metodologică a studiilor asupra constituției umane*). Archives de Neurologie, II, 1938, p. 195—202.

În întâiul articol autorii prezintă punctele mai importante ale fișei biotipologice construită în cadrul Laboratorului de Psihologie și Neurologie experimentală dela Spitalul Central, laborator înființat și condus de DI Prof. Paulian. Această fișe cuprinde următoarele capitole:

1. Stabilirea proporției relative a diferitelor sisteme.
2. Stabilirea sensului dezvoltării în lungime sau lărgime.
3. Stabilirea raportului interior între diferitele părți ale corpului.
4. Determinarea faciesului specific fiecărui tip morfologic.
5. Examenul de laborator, în special echilibrul glandular.
6. Stabilirea naturii afecțiunilor electivă ale subiectului în domeniul patologiei generale și al patologiei neuro-mintale.

Lucrarea a doua se ocupă de directivele moderne ale studiului constituției. Studiul constituției evoluează spre considerarea individualității psihorganice ca tot unitar. Corpul și psihicul sunt două modalități ale aceluiaș fel de a fi. Metodele prin care se studiază această unitate constituțională, spun autorii, prezintă actuală tendința de a trece dela studiul cantitativ al individului la studiul lui calitativ. În locul metodelor matematice, observăm o accentuare a observației clinice, a analizei calitative. Această analiză calitativă a constituției permite integrarea acestui concept în cadrul dinamismului vieții și în cadrul vieții sociale. Prin aceste aplicațiuni sociale, „găsim noile tendințe demne de cel mai înalt interes, din partea tuturor celor care, medici, sociologi, psihologi și biologi sunt mulțumiți să dea o bază științifică preocupățiunilor sociale, față de care ei nu trebuie să rămână străini“.

S. Cupcea

MOLDOVAN, I., RAMNEANȚU, P., FAȚĂOARU, I.: Inregistrarea etno-biologică a populației. Bul. eug. și biopolitic, X, 1939, p. 1—9.

La începutul erei românești în Ardeal și Banat, Profesorul I. Moldovan a preconizat o știință a valorificării capitalului uman, în cadrele vieții neamului, numind-o Biopolitică. Pentru realizarea principiilor acestei concepții biologic-sociale, înregistrarea exactă a capitalului uman este imperios necesară. Inventarierea obișnuită care se limitează la recensământul periodic nu este suficientă, fiindcă această inventariere scapă valoarea biologică a populației studiate.

DI Prof. I. Moldovan, cu concursul distinșilor săi colaboratori, publică într-o formă preliminară un sistem de înregistrare a populației, care să ne asigure nu numai cunoașterea cantitativă, ci și cea calitativă a omului în-

cadrat în familie și a familiei încadrată în curentul de viață al neamului. Studiul acesta nu rămâne static, ci devine dinamic, urmărind evoluția continuă a capitalului biologic uman. (În instrucțiunile pentru completarea fișei biologice, la p. 7 se stăruiește asupra acestei importante necesități: „Fișa elaborată de registrator nu va fi considerată nicidecum ca încheiată. Ea va fi încontinuu ținută la zi... va fi completată la anumite epoci... etc.“. Nu este deci vorba de înregistrări statice, ci de urmărirea *istoric-evolutivă* a structurilor bio-sociale). Această metodă este pusă la încercare în Plasa sanitară Gilău, autorii rezervându-și dreptul de a reveni asupra ei, în raport cu experiența câștigată printr-o vastă aplicare.

Principiile acestui sistem de înregistrare și organizarea fișelor biologice sunt astfel expuse de autori: „Sistemul nostru de înregistrare se bazează pe fișe individuale, grupate pe familii și comune. Fiecare fișă cuprinde datele administrative-civile, privind persoana, soțul (soția), părinții și copiii, date biologice (coeficient de inteligență, tip rasial, biotip, grupă sanghină, dactiloscopie), un arbore genealogic al familiei, cu rostul principal de a evidenția patrimoniul ereditar, apoi însemnări privind fapte, merite, scăderi și pedepse ale persoanei, menite să lumineze caracterul ei și valoarea ei social-etnică, amănunte asupra eredității morbide, sau asupra unor calități distinse moștenite, boli prin cari a trecut persoana, reacțiuni de imunitate, vaccinări și tratamente cari i s'au aplicat, însemnări asupra materialului documentar de valoare genealogică sau istorică, aflător în păstrarea familiei și în sfârșit orice alte date cari ar putea contribui la desăvârșirea imaginii biologice a persoanei respective sau la completarea istoricului ei“. După cum se vede, această fișă reprezintă un inventar complet al aspectelor biologice umane mai importante, privite în evoluția lor, și încadrate în complexul familial și social.

Credem că acest fel de cercetare are o valoare deosebit de mare mai ales pentru o națiune care vrea să-și păstreze și să-și potențeze valorile bio-sociale. Această potențare a valorilor națiunii nu se va putea face decât în sensul concepțiilor Biopolitice, iar Biopolitica va trebui să se bazeze pe cunoașterea integrală a capitalului biologic și social.

S. Cupcea

NOTE ȘI INFORMAȚII

Din Milano Profesorul Agostino Gemelli ne anunță că în curând va apare „Archivo di Psicologia, Neurologia, Psichiatria e Psicoterapia”, pe care o va publica în colaborare cu alți psihologi. Ilustra personalitate a Profesorului Gemelli este o garanție a valorii acestei reviste.

Cunoașterea realității românești este necesitatea momentului. Pentru acest scop s'a format la București „Institutul de Cercetări Sociale” sub Președinția Activă a Majestății Sale Regelui Carol II, având ca Vice-Președinte pe Dl Prof. D. Gusti, iar ca Director al cercetărilor sociologice pe Dl T. Herseni.

Regionala din Cluj a Institutului de Cercetări Sociale are ca Director pe Dl Profesor Dr. Iuliu Moldovan, iar ca Secretar general pe Dl Dr. I. Făcăoaru. Această filială, sub neobosita conducere a Dlui Prof. I. Moldovan, a întreprins o serie de cercetări în vederea cunoașterii bio-sociale a satelor din Ardeal. Pentru studiul cât mai complet al realităților românești din Ardeal, Institutul de Cercetări Sociale și-a asigurat colaborarea unui vast și valoros grup de specialiști. Amintim aici:

a) Pentru Cadrul Cosmologic,

Dnii Pușcariu V., Morar T., Buia A., Mitrofan O., Mudra A., Ioniță M., Dăncilă I., Obrazencu G., Anghel Gh., Rădulescu E., Rușev T., Lazăr M., Pop Gh., Rogoșan V., etc.

b) Pentru Cadrul Biologic,

Dnii: Râmneanșu P., Făcăoaru I., Preda V., etc.

c) Pentru Cadrul Istoric,

Dnul Decei A.

d) Pentru Cadrul Psihologic,

Dnii: Mărgineanu N., Beniuc M., Cupcea S., Tudoranu D.

e) Pentru Manifestări Economice,

Dnii: Prof. Jinga V., Tătaru Aug., etc.

f) Pentru Manifestări Spirituale,

Dnii: Breazu I., Maloș N. I., Pavelescu Gh., Onișor T., Macrea D., Naghiu I., Ciolac Gh., Ursu N., Apolzan L., Netoliczka L.

g) Pentru Manifestări Juridice,

Dnul Mănescu V.

h) Pentru Manifestări administrative-politice,

Dnul Pop D., etc.

Campania de muncă atât de vast concepută și inițiată cu atâtea elemente pricepute, suntem siguri că ne va aduce un bogat material științific și documentar, și va pune bazele activității de renaștere a satului românesc.

A APĂRUT:

ADAPTAREA SOCIALĂ

BCU Cluj / Central University Library Cluj

DE

FL. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ,
AL. ROȘCA ȘI S. CUPCEA

EDITURA INSTITUTULUI DE PSIHOLOGIE CLUJ

IN CURÂND VA APARE:

IGIENA MINTALĂ ȘCOLARĂ

BCU Cluj / Central University Library Cluj

DE

ALEXANDRU ROȘCA

EDITURA INSTITUTULUI DE
PSIHOLOGIE DIN CLUJ