

REVISTA DE PSIHLOGIE TEORETICĂ ȘI APLICATĂ

Vol. VIII.

Aprilie—Iunie 1945

Nr. 2

PSIHOLOGIA INTERESELOR

de Ioan Popa

O caracteristică importantă a creaturilor vii este — între altele — și capacitatea de a fi interesate. Ele răspund mediului ambiant prin așa zisele interese și aversiuni, prin mișcări de apropiere și îndepărtare de situații. Toate animalele au interese, însă, dacă urmărim scara evoluției, ele apar mai evidente, mai numeroase și mai complexe la cele cu o organizare superioară. La om sunt mai numeroase, mai complexe și mai variate decât la toate celelalte animale. De aci și greutatea de a putea pătrunde în preocupările de fiecare zi ale omului și de a remarca prin diferite mijloace această capacitate a lui de a fi interesat. Noi acceptăm sau nu acceptăm un vorbitor, spunând că ne interesează sau nu ne interesează conferința lui; șansa unei cărți de a avea sau nu avea succes deasemenea o măsurăm cu această dimensiune a interesului. Judecăm uitarea mai repede sau mai încetă a unei activități sau persoane, după cum acestea au fost mai mult sau mai puțin introduse în sfera intereselor noastre. Ne alegem facultatea de urmat în universitate și cariera în viață tot în funcție de interese. În viața socială mai largă, în cea profesională ca și în educație, interesul este cheia care desleagă cele mai multe și variate situații. „Atât proporția cât și direcția realizărilor unei vieți, sunt determinate în largă măsură de interese“, spune Terman în introducerea la cartea lui *Freyer*: „The measurement of interests“. „Binet spunea odată — continuă Terman — că lumea este tot atât de mult o luptă a voințelor pe cât este o luptă a intelctelor, și ar fi putut adăoga că voințele sunt mânate spre acțiune de către puterea dinamică a intereselor. Pentru a înțelege personalitatea totală a unei individualități este absolut necesar să se știe ceva despre felul și intensitatea intereselor sale. Atât timp cât lipsește această cunoaștere, nici orientarea educativă și nici cea profesională nu pot avea o bază solidă“.

Ce este interesul? Incercând o conturare a acestui termen din

punct de vedere psihologic, am putea spune cu Bingham că interesul este o tendință de a da atenție unui obiect, unei persoane, unei activități sau unui complex de situații, etc., de a fi atrași de ele, de a ne place sau a găsi satisfacție în ele. Iar în alți termeni ne-am putea exprima cu Davis¹⁾ că interesul este un proces emotiv-activ care produce o dorință de menținere și continuare a atenției față de o situație sau față de un complex de situații“.

Evident, conturarea aceasta este fructul studiilor mai noi. Problema intereselor apare ca o preocupare a pedagogilor, însă și la aceștia destul de târziu. Era și greu să se dea importanță unui factor de satisfacție individuală — cum apare interesul — când educația, în mințile celor mai mulți, constituia un beneficiu pentru stat și orientările lui. Reminiscente din tipul de educație în spirit de cetate ajung până la noi, dela Grecii antici și Romani. Au fost însă și din aceia care au reușit să se sustragă dela acest punct de vedere. Comenius (1658) și Rousseau (1762) au arătat că educația este o problemă de satisfacție individuală; termenul „satisfacție“ cuprinzând în sine conținutul termenului „interes“. Incepând cu Friedrich Schleiermacher (1826) în Germania și continuând cu Bernard Perez (1878) în Franța, Luigi Ferri (1879) în Italia, W. Pryer (1880) în Germania, G. Stanley Hall (1883) în America, James Sully (1884) în Marea Britanie, etc., i s'a recunoscut copilului faptul de a fi interesat în activitățile lui.

Înainte de a ajunge la faza experimentală — în psihologie și industrie — care este relativ recentă (cam dela 1920), interesul a trebuit — după începuturile timide a celor de mai sus, care au avut mai mult darul să arate importanța acestuia în latura educațională și în orientarea profesională — să treacă printr'o fază de analiză psihologică bazată mai ales pe introspecțiune. „Interesul, spune Freyer²⁾, înainte de a ajunge la faza actuală de măsurare sub aspect subiectiv și obiectiv, a fost studiat ca un factor al experienței, ca o parte din cursul conștient al activității min-tale“, ajungându-se — adăogăm noi — la vederi care în mare măsură se completează. Astfel W. H. Burnham³⁾, a delimitat acest concept prin două înțelesuri sau mai bine zis „stări“: (a) interesul ca „stare afectivă complexă“ și (b) interesul ca „stare permanentă de percepere“ sau „stare de gândire cu o coloratură afectivă“.

¹⁾ Davis, A. R.: *Psychology of learning*, p. 333.

²⁾ Freyer, D.: *The measurement of interests*, p. 327.

³⁾ Freyer, D.: *op. cit.*, p. 459.

Factorul afectiv este îndeosebi esențial, afirmă James Mill, Stumpf, Ladd, Sully și alții. O notă nouă în conținutul termenului aduce Stout⁴⁾, care spune că „interesul” și „conacția” sunt același lucru, cu o precizare în plus a lui W. James, pentru care interesul este un „factor dinamic și selectiv”. Fără interes, ca factor dinamic și selectiv, experiența mea este un haos. Iar pentru Woodworth „singur interesul dă accentul și tăria, luminează și umbrește, aduce o perspectivă de inteligibilitate în lucruri și apărând ca motiv sau tendință derivată mână și menține organismul într'o activitate sau alta⁵⁾”. Privit — în mare — prin prisma diferitelor curente psihologice, interesul apare ca „un complex de experiențe cognitive puternic colorate afectiv” pentru psihologia structuralistă, ca „factor dinamic” pentru psihologia funcționalistă; în sfârșit, ca factor selectiv, apreciator al experienței — plăcută sau neplăcută — pentru psihologia configuraționistă, prin care ajungem în pragul cercetărilor experimentale, care aduc o contribuție esențială la lămurirea acestui fenomen psihologic, folosindu-se, de sigur, de datele disparate de mai sus și închegându-le într'o formă nouă.

Măsurarea intereselor — despre care nu putem vorbi înainte de 1920⁶⁾ — prin metoda asociației libere, teste de informații, teste de învățare și distracție și mai ales prin chestionare, a făcut ca acestea să fie conturate ca procese emotiv-actives cu un dublu aspect: subiectiv și obiectiv — după cum ne folosim de introspecție sau de observație externă — în primul caz fiind vorba de un proces afectiv, iar în al doilea de o reacțiune. Freyer face, aparent, această distincție. Există în interes ceva antrenant afectiv și activ. Privit exterior — sub aspect obiectiv — apare ca tendință de apropiere sau îndepărtare, de acceptare sau respingere și o formă intermediară de indiferență, în raport cu lumea exterioară. Sub acest aspect, el împrumută numele dela obiecte și activități, ajungându-se în felul acesta să vorbim de interese comerciale, industriale, intelectuale, estetice, educaționale, etc. Cu alte cuvinte, identificăm interesele cuiva cu ocupațiile, orientarea exterioară și afacerile lui. Privit interior, interesul se prezintă ca un proces

⁴⁾ Freyer, D.: *op. cit.*, p. 462.

⁵⁾ Woodworth, R. S.: *Dinamic Psychology*, p. 211.

⁶⁾ Cea mai veche încercare de măsurare a intereselor s'a făcut cu testul de informație al lui Wissler, în 1895. Cu excepția a două teste obiective: a) Chestionarul de interese al lui Kelley (1913) și b) „Range of Interest” al lui Robinson (1916) nu putem vorbi de măsurare înainte de 1920.

afectiv, ca plăcere sau neplăcere, cu o formă intermediară de indiferență. Sub acest aspect — care e cel subiectiv — interesul apare ca factor selectiv, de atribuire obiectelor și activităților o anumită valoare. Etimologia cuvântului interes — *inter esse* — ne duce la ideea că această dimensiune psihică anihilează distanța care separă o conștiință de obiecte și de rezultatele activității sale; este instrumentul care operează unirea lor organică.

Natural, distincțiunile de mai sus în conținutul psihologic al interesului sunt în funcție de metoda de evaluare a lui. Trebuie să recunoaștem cu Freyer, însă, că nu poate fi vorba de două feluri de interese, ci de două modalități de manifestare a lui, două aspecte: unul intern, altul extern.

Pe ce sunt clădite interesele? Rădăcina intereselor trebuie căutată în „propensiunile native“. Faptul acesta apare evident dacă urmărim modul de manifestare al intereselor la animale. Spuneam în altă parte că și acestea sunt interesate în acțiunile lor. „Un animal se interesează de toate acele lucruri sau situații care vin în legătură cu instinctele sale, îi pot satisface sau contraria un instinct“⁷⁾. Interesele lui pot fi de moment, legate de satisfacerea unei trebuințe ca foamea, setea, etc., sau cu un caracter de mai mare permanență, legate de instincte care stau mereu de veghe, cum sunt cele de atac și apărare. Acest fel de interes este nativ. Pe el, însă, se pot desvolta interese noi, câștigate sau derivate, pe care le întâlnim într'o oarecare măsură la unele animale și sub o formă evoluată și complexă la om. Vicața afectivă a omului fiind mult mai complexă și sentimentele sale mult mai numeroase și mai dezvoltate, interesele sale derivate vor fi și ele mult mai variate și mai complexe. Prin faptul că manifestările psihice ale omului sunt supuse modificărilor chiar din primele momente ale existenței sale, este greu să facem o deosebire între interesele native sau primare și cele derivate. Poate în cazul acesta este mai nemerit să vorbim despre interese imediate și mediate sau intrinseci și extrinseci, după modul de implicare în activitatea eului. Interesul intrinsec este aproape spontan și se dezvoltă prin familiarizarea cu situațiile. Sunt activități în care interesul pare a fi în întregime în obiectul actual pentru organism. Se vorbește destul de des că obiectul este cel care atrage atenția și care, prin calitățile lui intrinseci, face să se nască un interes. Realitatea e că

⁷⁾ Roșca, Al.: *Motivele acțiunilor umane*, p. 90.

obiectul sau situația respectivă intră în corespondență cu organismul printr'o propensitate a acestuia, prin curiozitatea lui naturală, prin familiarizare cu situațiile, etc. și devine activitate a lui, care-l dispune în așa măsură că încearcă orice efort s'o mențină. E cazul interesului implicat în activitatea de joc a copilului. După cum tot așa este cazul copilului crescut, de exemplu, în comunitatea agricolă care — prin familiarizare cu situațiile — se interesează de obicei de ocupațiile de fermă. Acest fel de interes are un caracter cumulativ. Copilul care manifestă un interes real pentru geografie, de exemplu, nu se simte satisfăcut numai prin cunoașterea geografiei mediului imediat înconjurător, ci dorește o extindere și îmbogățire a acestor cunoștințe.

Dar în afară de interesul acesta intrinsec crescut din propensiunile imediate ale organismului și din curiozitatea naturală a individului, există un interes mediat, indirect, împrumutat, tehnic sau extrinsec. Lucruri indiferente și chiar desagregabile prin ele înșile, devin interesante prin relațiile în care sunt așezate. Interesul extrinsec este interes prin „înrudire“ sau „factori asociativi“, spune Davis⁸⁾. Nu sunt rare cazurile, de exemplu, când un elev prinde gust de o materie — mai înainte nesuferită — datorită simpatiei ce o are pentru profesorul dela specialitatea respectivă și nu pentru studiu ca atare. Din autobiografia unei femei cam de 27 ani spicuim unele lucruri destul de semnificative pentru înțelegerea interesului extrinsec⁹⁾. Autoarea, povestind lucruri din viața ei de elevă la un pension, arată cum a câștigat un interes deosebit pentru psihologie și biserică. Psihologia a interesat-o pentru că studiul ca atare era destul de atrăgător, însă nu acesta era motivul cel mai puternic. Ii plăcea psihologia pentru că avea o deosebită stimă față de profesorul de specialitate și mai ales pentru că iubea pe preparatorul dela materia respectivă. Biserica îi plăcea s'o frecventeze nu atât din considerațiuni înalte legate de raportul dintre om cu divinitatea, cât mai ales din iubirea ce o simțea față de pastorul asistent. Dar interesul extrinsec este adesea manifestat în cazul unor subiecte sau situații pentru care organismul nu se simte solicitat să acționeze, pentru că perspectiva de ajungere la scop este mult împinsă spre viitor și aceasta după o sfortare îndelungată. În astfel de cazuri, numai interesul nu este

⁸⁾ Davis, A. R.: *Psychology of learning*, p. 331.

⁹⁾ Freyer: *The measurement of interests*, p. 5.

suficient pentru menținerea unei impresiuni și calibrări permanente a organismului spre atingerea scopului și atunci se simte nevoia unei continue ațâțări și încurajări din afară. La acest nivel interesul extrinsec este în mod preponderent artificial. Oferirea de cadouri, promisiuni afectuoase din partea profesorului, etc. sunt mijloace de întărire a astfel de interese.

Privirea interesului sub unghiul de vedere al intrinsecului și extrinsecului scoate mai ușor la iveală componentele care intră în configurația acestuia, ca: dorință, efort, emotivitate, etc. Dorința și efortul sunt, în accepția lor legitimă, faze ale interesului. Ambii factori implică o stare de tensiune internă produsă de opoziția dintre scopul urmărit și condițiile care duc la atingerea lui. Această tensiune se numește *efort*, când noi vedem necesitatea de a transforma o stare de lucruri pentru a o face conformă cu scopul sau idealul nostru. În cazul acesta noi considerăm procesul intern din punct de vedere al ideii, întrebându-ne cum s'ar putea realiza. Dimpotrivă, această tensiune se numește *dorință*, când e vorba de energia interioară care cere această realizare, care se avântă spre a face să treacă ideea în lucruri. În cazul acesta noi considerăm procesul din punct de vedere al mijloacelor de care noi dispunem pentru a atinge scopul. Însă și într'un caz și în altul, există totdeauna obstacole de învins și o persistență a activității interne care se opune lor. Organismul uman trăește anumite desechilibre și simte nevoia de a reveni la starea de echilibru. Dorința este tocmai energia interioară în activitate, prin care se înving obstacolele ce împiedică satisfacerea sau revenirea la echilibru. Întreg câmpul acesta de activitate, în care dorința vine configurată cu efortul și cu scopul luminat prin înțelegere și pe cale de realizare, este întrepătruns de o tulburare, care nu e altceva decât *emoția*. În configurația interesului, emoția este trăită ca plăcere sau neplăcere față de o situație sau alta, pentru care organismul este activ. Dewey vorbește despre două tipuri de plăcere. Există o plăcere care însoțește activitatea. O găsim peste tot unde eul se exprimă direct față de situații, fără vreun factor asociativ, condițional. Astfel de plăcere este absorbită în activitatea însăși. Este tipul de plăcere din interesul imediat. Celălalt tip de plăcere este mai mult produsul receptivității noastre. În cazul acesta se zice că noi obținem interesul, câștigăm plăcerea. Când copilul, de exemplu, face progrese la o materie care prin ea însăși îi este desagrabilă, însă devine plăcută prin iubirea ce acesta o are față

de profesorul dela specialitatea respectivă, remarcăm acest tip de emoție, care face unirea dintre eul activ și obiectul lipsit de interes, printr'un fel de revărsare, un transfert din factorul afectiv legat de situația intermediară, condițională. Indiferent însă de tip, emoția face ca interesul să anihileze distanța care separă o conștiință de obiecte și de rezultatele activității sale. „Din emoții, ca dintr'un embrion, emană puterea care unește totul și din care derivă apoi părțile componente“, spune Felix Kreueger¹⁰). Dacă putem vorbi de o anumită permanență a intereselor — și acest lucru îl vom vedea mai departe — aceasta se datorește tocmai factorului afectiv, care pe latură interioară, de trăire, unește, leagă, fapte care din punct de vedere al timpului obiectiv se petrec una după alta. După o generală definiție a lui Dewey, interesul nu este altceva decât o forță emoțională în activitate.

Condițiile de dezvoltare ale intereselor. Dezvoltarea intereselor ca a oricăror procese psihice, este condiționată de factori ereditari și de mediu. În continuul psihologic rezultat din interpretarea acestor două categorii de factori, interesul este o dimensiune în care factorul mediu se înscrie cu mai mulți sorți se pare decât cel ereditar. Davis A. R.¹¹) arată tocmai acest lucru, că interesul este legat de o parte de factori de mediu și anume: de complexitatea situațiilor, de raportul dintre experiența nouă și cea veche, de perspectiva de viitor, de scopurile imediate și cele îndepărtate, iar de altă parte de organismul individului, de structura acestuia. Urmărirea mai în de aproape a acestor factori aduce lămuriri prețioase cu privire la importanța interesului în educație și orientarea profesională.

Interesul este dependent de complexitatea situațiilor. Mediul cosmic și social în care trăește individul, prezintă multe nuanțe și o complexitate variabilă. Căminul familiar este de o complexitate mai redusă ca vecinătatea, iar aceasta este mai puțin complexă decât școala; satul este mai simplu decât orașul, etc. Interesul se simte foarte mult influențat de complexitatea mediului. În formele sociale primare, de pildă, în familie și sat — mai ales în acesta din urmă —, interesul are un caracter multidimensional pe linii de suprafață. Un meseriaș, de exemplu, dela sat, al cărui

¹⁰) Kreueger, F.: *Psihologia evolutivă a întregului*, Rev. Psih. Cluj, Nr. 4, 1939.

¹¹) Davis, A. R.: *op. cit.*, p. 333.

interes principal este indicat de profesiunea sa, se ocupă tot așa de bine de lucrul câmpului, de creșterea vitelor, etc., îndeletniciri care s'ar părea că nu intră în sfera lui principală de interese. Nedi-diferențierea netă a activităților din mediul nostru rustic, desvoltă în om interese pe linii multiple de acțiune, însă numai la suprafață. In mediul urban, care este mai complex și a cărui viață este mai precis diferențiată, omul manifestă interese multiple, însă el are o preocupare de bază, care dă tonul întregii sale activități. Aci găsim oameni cu ocupații distincte: profesori, comercianți, meseriași, medici, etc., care presupun o specializare într'o anumtă ramură de activitate. Toți aceștia au și alte interese afară de cel legat de ocupația principală, însă, caracteristica nu este multiplicitatea și desfășurarea la suprafață, ci unicitatea și adâncimea. La sat avem mai mult o desvoltare de suprafață a intereselor, la oraș întâlnim una de adâncime alături de cea de suprafață, care e mult mai redusă. Demarcațiuni nete nu se pot face, însă, acestea sunt în tot cazul în măsură să arate cum complexitatea mediului contribue la desvoltarea interesului.

Interesul e dependent de asocierea experienței noi cu experiența veche. Experiența trecută are foarte mare importanță în viața individului. Interesul este deșteptat și desvoltat prin folosirea de către copil sau omul matur a experienței trecute ca bază pe care se clădește noua experiență. Adams¹²⁾ a prezentat unei clase de elevi un tablou în patru perioade diferite de timp și a constatat că puterea de observare este în declin față de prima arătare a tabloului. El a vrut să se convingă dacă experiența veche are totdeauna efect asupra experienței noi și a constatat că are numai când experiența veche a fost plăcută. Principiul acesta este deosebit de important în educație, la pregătirea elevului pentru noi studii și cunoștințe. Interesul pentru noile cursuri este bine deșteptat, când profesorul arată legătura dintre studiul nou și cele anterioare, explicând că noile cunoștințe sunt o continuare sau reprezintă alte faze a ceea ce a fost expus anterior. Studiul dreptului civil, de exemplu, devine interesant pentru elevi, când aceștia recunosc că problemele care se discută sunt similare aceloră din viața de fiecare zi. Aritmetica este interesantă numai când

¹²⁾ Principiul acesta și celelalte sunt adaptate după H. F. Adams, „An extension of Pillsbury's theory of attention and interest“, Psychol. Rev., 1923, 30, 20—35; Davis, *op. cit.*, p. 32.

tratează probleme care îi sunt familiare copilului. În această ramură de studiu, lucrurile noi au importanță și îi atrage curiozitatea numai în măsură în care ele sunt legate de probleme mai vechi, cunoscute. Aspectele noi ale unei teme cunoscute măresc interesul și întrețin atenția. Deci, metodele de predare trebuiesc adaptate principiului indicat mai sus, că noile aspecte ale materialului de învățat trebuie îmbinate cu cele vechi. Îmbinarea aceasta trebuie făcută cu arta care permite copilului, în cazul educației, să fie în continuu interesat.

Congruența (conformitatea) și speranța intensifică interesul. Acest principiu are două forme. Prima formă există când spiritul selecționează și reține din impresiunile ce receptează pe acelea ce-i sunt potrivite lui. A doua formă apare când nu există potrivire între impresiunile primite și preocuparea mintală a individului.

Profesorul crede adesea că noutatea cărților, lecturilor și discuțiilor, este suficientă să creieze și să desvolte interesul copilului. Dacă interesul se dezvoltă, acesta este probabil rezultatul atenției voluntare. Noul material poate coincide cu experiența trecută și atitudinea copilului, însă potrivirea orientării acestuia cu a conținutului subiectului este — în mod obișnuit — un proces întâmplător. Trebuie să se stabilească sau confirme un scop și să se desfășoare un plan prin intermediul cărora copilul să dorească reacțiunea față de conținutul subiectului, conform propriei sale atitudini și experiențe trecute.

A doua formă a principiului ilustrează nevoia preperceperei prin care să se pregătească spiritul pentru cece apare ca nouă experiență. Sumarul unei cărți, unei descrieri, etc., făcând apel la puterea de observație și capacitatea de sugestibilitate, creiază o atitudine de așteptare, de speranță și atrage atenția asupra părților importante. Prin anunțuri colorate, descrieri generale, sumare, etc., se produce un proces de pregătire intelectuală a individului, care face să se desvolte interesul pentru lucrări, ca atare, care inițial nu prezentau nicio importanță.

Implicațiile viitoare deșteaptă interesul. Munsterberg a studiat ocupațiile care pot fi considerate monotone. El citează cazul unei femei care era de mai mulți ani într'o prăvălie și împacheta becuri electrice. Avea credința că această femeie nu mai putea să manifeste niciun interes pentru activitatea pe care o desfășura. Nu mică însă i-a fost surpriza când a constatat că femeia respectivă era foarte mult interesată să ajungă la un timp cât mai scurt de

împachetare a unui bec și cu minimum de efort. Deci, căutarea unei metode de a economisi timpul și mai ales de a conserva energia — care sunt țeluri viitoare — deșteaptă interesul pentru un lucru care pare foarte monoton. Dar intrând ceva mai mult în timpul vieții, așa cum ea se manifestă, întâlnim implicări viitoare care deșteaptă și dezvoltă interesul pentru anumite lucruri și valori, la tot pasul. În viața de familie, părinții își precizează anumite țeluri de atins. Scopul de a creia o situație bună copiilor, deșteaptă și dezvoltă în ei interesul pentru activitate și economie. În viața de școală, succesul profesorului inspiră elevilor, respective studenților, interesul pentru o mai mare și mai intensă activitate în școală și în viață. În viața de stat, casa de pensuni, casa asigurărilor sociale; în viața universitară crearea diferitelor fonduri de premii, asistență socială, medicală, etc., nu sunt decât interese obiectivare și dezvoltate din implicații viitoare.

Scopurile imediate și cele îndepărtate măresc interesul. Scopul este o proiectare a puterilor noastre de acțiune. Puterile noastre active, caută să ia conștiință de ele înșile, să înțeleagă rolul lor permanent și semnificația lor finală în ansamblul vieții psihice. Însă faptul că scopul este proiectare a acestei activități psihice, îl face să fie în același timp și un motiv. Numai în forma aceasta el este capabil să atașeze interesul și să-l dezvolte, indiferent de perspectiva realizării lui imediat sau mai târziu. Privit prin această perspectivă, însă, el prezintă o deosebită importanță în atașarea și dezvoltarea interesului la copii, în viața de școală. Interesul copilului este mai direct atașat de scopuri imediate decât de cele îndepărtate. Cele îndepărtate în timp și spațiu nu pot fi ușor sesizate de imaginația copilului. Scopurile imediate sunt accentuate cu tărie, ele produc imbolduri, ațătări, etc. Nu este suficient pentru copil să-și imagineze singur succesul ce urmează să-l aibă la maturitate. El trebuie să aibă constanți stimulenți de a atinge fiecare din stadiile succesive, interpușe între cel actual și cel final, fixate în programul lui educațional. Copilul mic simte mare nevoie să folosească obiecte imediate. Chiar și cel mai mare, care e mai idealist, cu implicații în activitatea lui de planuri împinse către un viitor mai îndepărtat, e totuși mult orientat spre scopurile imediate.

Problema scopurilor imediate și îndepărtate, în școală, este mai întâi o problemă de adaptare a imboldurilor. Acestea pot fi folosite ca mijloace imediate de încurajare prin laudă, admonestări,

premieri individuale prevăzute la intervale regulate de timp, etc., ori în forma unei recompense mai îndepărtate prin recunoaşterea unei poziţii dorite. În cazul acesta, când se face uz de scopuri viitoare, îndepărtate, ele trebuiesc complementate cu scopuri imediate prin care copilul să aibă conştiinţa atingerii unor obiective definite, în variatele activităţi a anilor de şcoală, care să ducă la ultimul scop, acela al încadrării năzuinţelor şi activităţii pe linia vocaţională.

Interesele variază dela individ la individ. Variaţia intereselor dela un individ la altul este susceptibilă de interpretări. Se poate spune că acestea variază din cauza situaţiilor de mediu care sunt numeroase şi deosebite. Se mai poate spune că variaţia lor se datoreşte factorilor nativi care sunt diferit configuraţi dela individ la individ. Se pare că în dezvoltarea intereselor ca şi în variaţia lor la acelaşi individ şi la indivizi diferiţi să-şi aibă partea şi să fie implicaţi şi factori ereditari şi de mediu, cu precumpănirea acestora din urmă. Limitele impulsivităţii şi intensităţii emotiv-active sunt date prin ereditate. Modelarea lor, însă, este în funcţie de factori de mediu. Sunt naturi emotive introvertite, orientate spre lumea interiorului, spre abstract, după cum sunt naturi emotive extrovertite, orientate spre lumea din afară, spre concret. Fiecare din acestea au o receptivitate favorabilă pentru situaţiile potrivite structurii lor. Mediul nu poate face decât să modeleze zestre nativă, dând sens pe linia naturii organismului. În felul acesta, seria de condiţiuni sintetizate în cele două categorii de factori ereditari şi de mediu, se conciliază, se întrepătrund şi îşi primesc funcţiunea potrivită în configuraţia interesului.

Problema aceasta va mai reveni în cele ce urmează anume, în tratarea a două chestiuni care din punct de vedere mai ales practic prezintă o importanţă deosebită: Permanenţa intereselor şi raportul dintre interese şi aptitudini.

Permanenţa intereselor. Dacă interesele unui individ sunt fluctuante, se schimbă dela o zi la alta, înseamnă că studiul lor nu mai prezintă nicio importanţă din punct de vedere practic, pentru educaţie şi pentru orientarea profesională. „Numai dacă interesele au o oarecare stabilitate, spune Symonds, determinarea lor va avea o oarecare semnificaţie prognostică. Dacă interesele sunt instabile, neconstante, expuse oricărui capriciu trecător, în loc să prezinte tendinţe adânci de bază, ele vor avea o valoare prognos-

tică redusă, vor prezenta numai o importanță teoretică și vor avea puțină legătură cu bunăstarea fiecăruia¹³⁾.

Asupra stabilității intereselor s'au dat diferite păreri. Concepțiile mai timpurii referitoare la această problemă susțin că interesele prezintă un grad mare de permanență, așa de mare că interesele viitoare pot fi prevăzute din cele prezente. Sunt însă și psihologi care neagă orice stabilitate a acestora.

Cele mai autorizate cercetări în acest domeniu sunt datorite lui Strong, asupra permanenței intereselor la adulți și bătrâni. Acesta spune că interesele pot apărea și foarte instabile și destul de stabile; depinde de punctul de vedere pe care îl adoptă cercetătorul. Dacă, de exemplu, interesul vocațional este definit ca „ocupația care în prezent îi place mai mult unui individ“, atunci putem ajunge la părerea populară că interesele fluctuiază dela o zi la alta și sunt așa de instabile că nu le putem acorda decât o mică încredere sau nicio încredere. În cazul acesta interesele prezente nu mai pot fi folosite ca o bază de orientare a comportamentului viitor. Însă, dacă interesul vocațional este definit ca „suma totală a intereselor care au vreo legătură cu profesiunea“, atunci găsim o stabilitate surprinzătoare la adulți cu siguranță, iar după cum am putut să judecăm, deasemenea la studenți și probabil și la persoane mai tinere¹⁴⁾.

Prin urmare nu putem vorbi nici de permanența intereselor, deoarece aceasta este negată de variabilitatea lor în viciața individului, dar nici de o schimbare permanentă în sens mutațional, fiindcă aceasta neagă orice posibilitate de dezvoltare genetică a intereselor și de formare a obiceiurilor la persoanele interesate. Interesele de fiecare zi sunt bazate pe cele precedente, iar interesele viitoare sunt legate într'o anumită măsură de cele trecute. Factorul permanență este tot atât de important ca și factorul schimbare, devenire, evoluție, variație. Cercetările confirmă acest lucru. S'a urmărit prin date statistice mișcarea intereselor în trei perioade educaționale, la școli elementare, secundare și colegii. Permanența intereselor, în cele trei perioade educaționale, a fost măsurată prin determinarea gradului de plăcere pentru ocupații, aplicându-se o scară de clasificare a acestora în 32 grupe mari funcționale. Când un individ își menține în perioada doua inte-

¹³⁾ Freyer: *op. cit.*, p. 239.

¹⁴⁾ Strong: *Change of interests with age* (1931), p. 4.

reșele din prima perioadă, se spune că are un grad de permanență de 100% între cele două perioade. Gradul de permanență la % între cele trei perioade de mai sus este dat în tabela XXVII¹⁵).

Gradul de permanență al intereselor vocaționale măsurat prin scara de clasificarea ocupațiilor.

Perioade educaționale	Grupul dela Coleg. de West	Grupul dela Coleg. de Est	Grupul vocațional
Între școala elementară și școala secundară	90	64	40
Între școala secundară și colegiu	83	63	40
Între școala elementară și colegiu	73	41	73
Totalul pe școala elementară, secundară și colegiu	63	30	33

Datele acestea arată că gradul de asemănare al intereselor vocaționale între interesele studiate este semnificativ. Ele arată că interesul vocațional are o dezvoltare genetică cu un grad de permanență semnificativ în epoca de copilărie și în adolescență. Tot de aci se poate constata că la intervale mai mari de timp, stabilitatea devine mai mică. Comparând raportul dintre interesele elevilor dela școala elementară și școala secundară cu raportul dintre interesele elevilor dela școala elementară și Colegiu, constatăm o diferență nu prea mare, dar totuși destul de importantă.

Alberty¹⁶), urmărind permanența intereselor la elevii de școală secundară, însă numai în legătură cu câteva ocupații care apăreau mai frecvente într'o anumită epocă, a ajuns la constatarea că gradul de stabilitate este cu mult mai mic decât cel constatat mai sus. De unde această diferență între rezultatele obținute de Freyer și cele obținute de Alberty? Din faptul că primul a luat în studiul său toate interesele posibile în trei perioade diferite de timp, în vreme ce al doilea a avut în vedere numai interesele majore în fiecare din cele trei perioade.

Urmărind mersul intereselor pe etape de vârstă și studiul în școala elementară, secundară și colegiu, cu tot inconvenientul ce-l prezintă varietatea metodelor, s'a constatat că există o creștere

¹⁵) Freyer: *op. cit.*, p. 146.

¹⁶) Freyer: *op. cit.*, p. 148.

în permanență cu înaintarea în vârstă, cu maturizarea organismului și cu un mers mai lent al procesului învățării, prin care ne câștigăm experiența. O mulțime de cercetări arată că există legătură între interese și o anumită perioadă din viață. În adolescență, însă, nu poate fi vorba de o relație mai îndelungată, care să treacă peste un an. Stabilitatea în această epocă abia dacă poate fi prevăzută cu o precizie de 50% pentru o jumătate de an, spune Freyer. De ce această fluctuație în interese? Stanley-Hall o atribuie instabilității emotive, care în această perioadă înregistrează un grad destul de mare datorită disproporției dintre dezvoltarea fizică și psihică a individualității. Totuși, s'a putut înregistra, din cercetările făcute asupra acestei perioade, o stabilitate a intereselor dela 40 la 50%.

Stabilitatea intereselor crește cu înaintarea în vârstă — în epoca adultă — până către 25 ani. Cercetările cele mai serioase asupra intereselor la adulți, făcute de Strong, au arătat că în această epocă se poate vorbi de o stabilitate a intereselor de 70%. Dela vârsta de 25 ani până la 55 ani, fluctuațiile sunt foarte mici. Se înregistrează totuși o scădere generală în intensitatea intereselor. Strong și Thorndike explică această scădere de intensitate prin înaintarea în vârstă, printr'o receptivitate mai mică a organelor de simț și prin procesul de învățare la care se înregistrează deasemenea un declin. Persoanele mai bătrâne se interesează de ocupațiile cu un caracter mai mult sedentar care nu cer o efortare deosebită și o cunoaștere de lucruri noi.

La capătul acestor considerațiuni asupra permanenței intereselor, ne putem întreba dacă aceasta poate fi folosită în orientare și în educație? Poate fi acceptată o teorie a conduitei vocaționale care să privească interesele ca un criteriu de bază? Răspunsul poate fi dat în felul următor: Complexitatea intereselor, variabilitatea lor, neconcordanța lor totdeauna cu aptitudinile și mai ales imperfecțiunea variatelor metode de cercetare, nu permit deocamdată să se considere interesul ca factor decisiv în educație sau în orientarea profesională. Interesul poate fi privit ca un criteriu pentru problemele care cer o soluționare practică, însă, nu ca singurul criteriu și factor decisiv de orientare. Strong spune că mai este nevoie de cercetare multă și îndelungată până să se ajungă la o lămurire a acestei probleme. Iar Terman declară următoarele în introducerea la cartea lui Freyer: „Una din faptele mai importante care trebuie reținută din această lucrare,

este că o bună măsurare obiectivă a intereselor fluctuaiază mai puțin de la an la an decât aprecierea subiectivă. În ce măsură ar putea fi redusă fluctuația, dacă măsurările noastre ar fi perfecte în prezent ne este imposibil să spunem. Propria mea părere este că îmbunătățirile în tehnica de măsurare vor arăta că interesele posedă un grad mult mai ridicat de constanță decât sunt înclinați cei mai mulți dintre noi să le atribue“.

Asupra raportului dintre *interese și aptitudini*, părerile sunt deasemenea împărțite ca și în cazul permanenței intereselor. Susținerea lui Woodworth este că interesele sunt strâns legate de capacități. Acela care are capacitate la desemn, de exemplu, are și interes pentru desemn; cine are aptitudine matematică are și interes pentru probleme de această natură. Corelația pe care o găsește Thorndike între interese și aptitudini este de 0,70. Alți cercetători, însă, au găsit corelații foarte reduse. Kitson spune — în baza cercetărilor făcute — că interesul pentru ceva nu este totdeauna legat de o capacitate remarcabilă pentru acest ceva. Adler remarcă fapte — pe care își sprijină teoria compensației — prin care se constată că sunt indivizi cari dezvoltă o activitate remarcabilă și își directivează interesele tocmai în latura deficientă. Exemplul lordului Byron care deși schip practica în mod activ sportul. Freyer afirmă că cercetările asupra raportului dintre aptitudini și interese indică faptul că acestea sunt calități mintale pe linii dimensionale distincte. Nici una nu poate fi dependentă de cealaltă și niciuna nu poate fi prevăzută din cealaltă. Din unele cercetări, relația dintre interesul vocațional și aptitudini este aproape zero în cazul copiilor până la 11 ani. Ea crește cu îmbogățirea cunoștințelor în sectorul ocupațional și a calificărilor personale, în copilărie, adolescență și maturitate. De menționat este faptul că niciun cercetător nu a găsit corelație negativă între aptitudini și interese. Cei mai mulți din aceștia au găsit corelații care variază în jurul lui +0,33. Concluzia pe care o putem scoate de aci este că între interese și aptitudini există o corelație pozitivă însă nu ridicată. Divergența dintre cercetători este — probabil — în bună parte legată de imperfecțiunea metodelor.

Factorul etate deasemenea pare a avea un rol important. Symonds spune următoarele cu privire la acest factor: „În copilărie, când nici interesele, nici aptitudinile nu sunt dezvoltate, corelația este aproape de zero. La adult, când aptitudinile implicate în diferitele activități au ajuns la maximum și interesele au devenit

specializate, relația este ridicată. Intre acestea două, relația este în creștere¹⁷⁾. „Oricare ar fi, însă, raportul dintre interese și aptitudini — spune d-l Roșca, Al. — un lucru este sigur: o persoană va ajunge la o mai mare eficiență și va simți mai multă satisfacție într-o activitate pentru care are și aptitudine și interes¹⁸⁾).

Am amintit în altă parte că printre metodele care se utilizează pentru măsurarea intereselor sunt: metoda asociației libere, testele de informațiuni, testele de învățare și distracție și mai ales chestionarele.

Vom da mai jos câteva rezultate obținute cu un chestionar de interese elaborat de Institutul de Psihologie al Universității din Cluj și aplicat — prin Oficiul Universitar — în ultimii doi ani înainte de părăsirea la Sibiu (1938—1940), la studenții și studentele din anul I dela toate facultățile acestei Universități¹⁹⁾.

În tabela I-a sunt date privitoare la interesele studenților și studentelor, pe facultăți. Numerele din această tabelă și din cele ce urmează reprezintă cota medie la o întrebare dela interesul respectiv. Cota reală pentru toate întrebările aceluiaș interes se obține prin înmulțirea numerelor respective cu 8 la interesul social și cu 6 la celelalte interese.

Pentru o mai bună urmărire a rezultatelor din această tabelă le-am exprimat sub formă grafică în Fig. Nr. 1.

TABELA I. — *Interesele în raport cu facultatea*

Interesul	Facultatea			
	Drept	Medic.	Litere	Științe
Teoretic	3.39	3.78	3.40	3.91
Practic	3.10	3.24	2.69	3.30
Social	3.34	3.10	3.01	3.02
Economic	2.86	2.62	2.41	2.39
Estetic	4.10	4.20	4.41	3.67
Nr. subiecților	276	347	144	160

17) Symonds, P. M.: *Diagnosing Personality and Conduct*, 1931, p. 245.

18) Roșca, Al.: *Psihologia Intereselor*, Rev. de Psih., Nr. 1, 1939, p. 33.

19) Conținutul și tehnica chestionarului, vezi Roșca, Al.: art. c., p. 36.

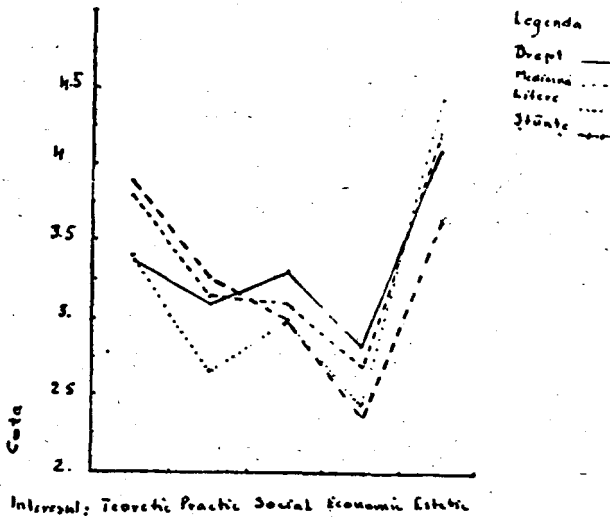


Fig. Nr. 1. — Variația intereselor în raport cu facultatea.

Graficele din această figură arată — în mare — că interesele variază de la o facultate la alta, însă cu o anumită regularitate. La toate facultățile se constată un nivel ridicat la interesul estetic, excepție făcând facultatea de științe, la care interesul intelectual depășește pe toate celelalte. La o mică distanță în urmă vine interesul intelectual secundar de interesele: social și practic. Interesul economic înregistrează date mici la toate facultățile în comparație cu celelalte interese.

O cercetare mai amănunțită a datelor de mai sus, reprezentând configurația intereselor pe facultăți, arată o diferențiere semnificativă. Facultatea de științe înregistrează rangul I cu interesul teoretic și cel practic, iar ultimul rang și cota cea mai scăzută cu interesul economic. Facultatea de medicină înregistrează rangul II cu interesul intelectual și menține acest rang la toate celelalte interese. Studenții din anul I dela facultatea de litere și filosofie manifestă cel mai puternic interes estetic, înregistrând rangul I cu acesta — în raport cu celelalte facultăți — un interes mai mic pentru valorile teoretice și sociale și unul cu totul scăzut pentru valorile practice și economice. Facultatea de drept înregistrează rangul ultim cu interesul intelectual, trece la rangul III cu interesul practic, menține acest rang cu interesul estetic și ajunge la rangul I cu interesul social și cel economic.

Pentru o întregire a cercetării intereselor în universitate, vom mai da în cele ce urmează tabele și grafice despre variația intereselor cu etatea, cu sexul, cu mediul social — sat-orăș.

În Fig. Nr. 2 dăm graficele bazate pe datele din Tabela II-a, care reprezintă variația intereselor cu etatea la studenți. Nu dăm variația intereselor cu etatea la studențe, deoarece numărul cazurilor este prea mic la unele vârste pentru a se putea lua în considerare rezultatele obținute.

Din Tabela II-a și Fig. Nr. 2 de mai jos se poate vedea că interesele își păstrează cu rigurozitate rangul la toate etățile studiate (18—23 ani). Numai interesul social trece dela rangul al IV-lea la rangul al III-lea, luând locul interesului practic. În limitele rangului pe care îl ocupă fiecare interes, se pot preciza oarecari tendințe de variație și anume: Interesul estetic prezintă o tendință generală de ușoară creștere cu etatea, însă cu fluctuații mari în anii de devenire spre maturitate, după care acestea prezintă amplitudini mai domoale. Interesul intelectual înregistrează o creștere continuă și simțitoare cu etatea, iar interesul social și interesul practic o creștere mai lentă. Interesul economic prezintă o creștere bruscă, după ce la etatea de 22 ani înregistrează o scădere simțitoare.

TABELA II. — *Interesele în raport cu etatea (18—23 ani)*

Interesul	E t a t e a					
	18	19	20	21	22	23
Teoretic . .	3.58	3.85	3.53	3.60	3.67	3.72
Practic . .	3.27	3.31	3.18	3.08	3.11	3.19
Social . .	3.17	3.22	3.08	3.23	3.33	3.30
Economic .	2.85	2.63	2.69	2.73	2.42	2.92
Estetic . .	3.98	4.71	3.79	4.08	3.88	4.02
Numărul subiecților	60	266	203	72	32	31

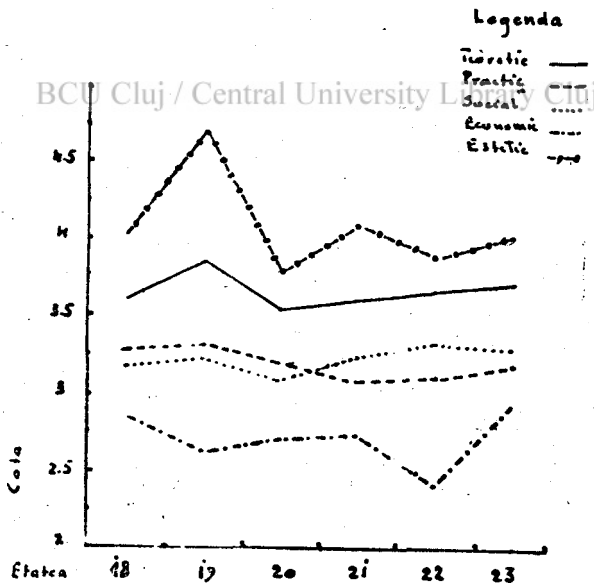
Comparând rezultatele noastre cuprinse în Tabela II-a și Fig. Nr. 2, cu cele din Tabela III-a și Fig. Nr. 3, obținute de d-l Roșca²⁰) prin examinarea unui grup de subiecți între 11—20 ani din școlile secundare din Cluj, se constată următoarele:

²⁰) Roșca, Al.: *Psihologia intereselor*, Revista de Psihologie, Nr. 1, 1938, p. 39—40.

TABELA III. — *Interesele în raport cu etatea (11–20 ani)*

Interesul	E t a t e a				
	11–12	13–14	15–16	17–18	19–20
Teoretic . . .	3.47	3.50	3.47	3.35	3.35
Practic . . .	3.70	3.74	3.82	3.67	3.38
Social . . .	3.06	3.13	3.39	3.30	3.36
Economic . . .	2.97	2.96	3.18	3.09	3.06
Estetic . . .	3.77	3.84	3.94	3.86	3.73
Numărul subiecților .	96	179	138	72	30

1. Configurația generală a intereselor — potrivit graficelor și tabelor — se menține cam aceeași, cu excepția interesului practic care, cu înaintarea în vârstă, cedează față de interesul teoretic în simțitoare creștere și față de interesul social, care deasemenea este în ascensiune.

Fig. Nr. 2. — *Variația intereselor în raport cu etatea (18–23 ani).*

2. Interesul estetic deține rangul I, iar interesul economic rangul ultim, potrivit datelor din ambele cercetări, însă cu o cotă mai ridicată la primul înregistrată cu etatea și una mai mică,

însă în creștere dela 19—20 ani, la secundul (potrivit rezultate-
lor noastre).

3. Cotele mai ridicate la interesul estetic și interesul intel-
lectual și mai scăzute la interesele: practic, economic și social,

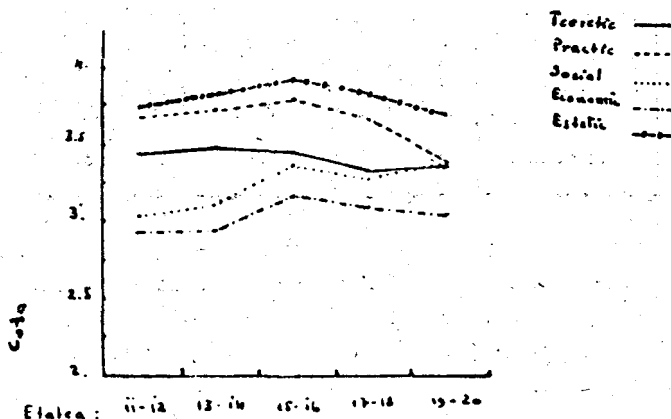


Fig. Nr. 3. — Variația intereselor în raport cu etatea (11—20 ani).

dar totuși cu tendință de creștere, suntem înclinați a le atribui pe lângă factorul lui etate, constituției psihofizice și mai ales influenței și omogeneității mari a mediului școlar, mediului social în general, etc.

Pentru a urmări variația intereselor în raport cu sexul, dăm mai jos Tabela IV-a și Fig. Nr. 4. Din acestea se poate vedea că numai interesul estetic este cu puțin mai mare la studente decât la studenți, celelalte interese fiind mai dezvoltate la studenți.

Incercând a raporta datele și graficele din tabela și figura menționate mai sus la cele obținute de d-l Roșca²¹⁾ în Tabela V-a și Fig. Nr. 5, se constată:

1. Un grad mai ridicat la interesul intelectual pentru ambele sexe, cu etatea.

2. O creștere a cotei interesului estetic la studenți și o des-
creștere la studente până aproape la concurența cu aceea obținută de băieți.

²¹⁾ Roșca, Al.: *art. cit.*, p. 40—41.

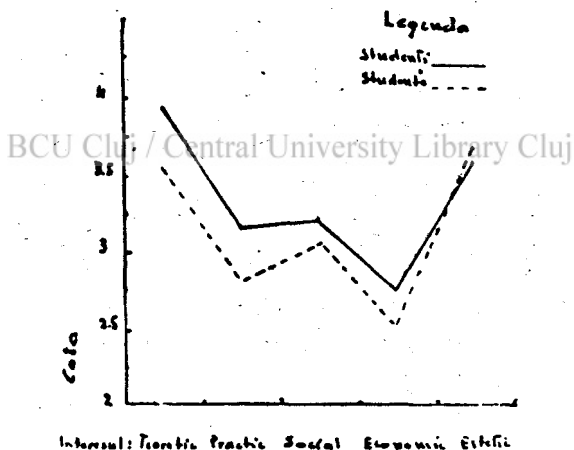
TABELA IV. — *Interesele în raport cu sexul (18—23)*

Interesul	S e x u l	
	Studenti	Studente
Teoretic . .	3.95	3.57
Practic . .	3.17	2.83
Social . .	3.23	3.05
Economic . .	2.76	2.53
Estetic . .	4.08	4.11
Numărul subiecților	644	256

TABELA V. — *Interesele în raport cu sexul (11—20 ani).*

Interesul	S e x u l	
	Băieți	Fete
Teoretic . .	3.42	3.27
Practic . .	3.66	3.08
Social . .	3.24	3.22
Economic . .	3.05	2.85
Estetic . .	3.82	4.21

3. Deși cu tendință de revenire la linia ascendentă, interesul practic, interesul economic și mai puțin cel social, înregistrează cote mai mici cu etatea.

Fig. Nr. 4. — *Variația intereselor în raport cu sexul (11—20 ani).*

În ceea ce privește variația intereselor în raport cu mediul social — sat-orăș — Fig. Nr. 6, cuprinzând datele din Tabela VI-a, poate să dea oarecari lămuriri. Din acestea se constată că interesul social e mult mai dezvoltat la cei care vin din mediul rural, la fel interesul economic, însă cu o diferență mult mai mică între sat și orăș față de diferența dela primul. La celelalte interese prezintă cote mai mari cei care vin din mediul urban, însă di-

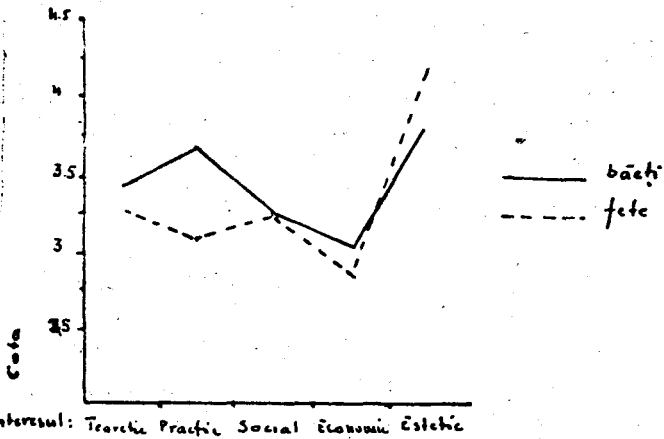


Fig. Nr. 5. — Variația intereselor în raport cu sexul (18-23 ani).

ferențele sunt aproape neglijabile; excepție face interesul estetic care prezintă o diferență semnificativă în favoarea celor dela oraș.

TABELA VI. — Interesele în raport cu mediul social — sat-oraș —

Interesul	Mediul social	
	sat	oraș
Teoretic . .	3,68	3,69
Practic . .	3,10	3,14
Social . .	3,43	3,05
Economic .	2,76	2,71
Estetic . .	4,07	4,19
Numărul subiecților	282	633

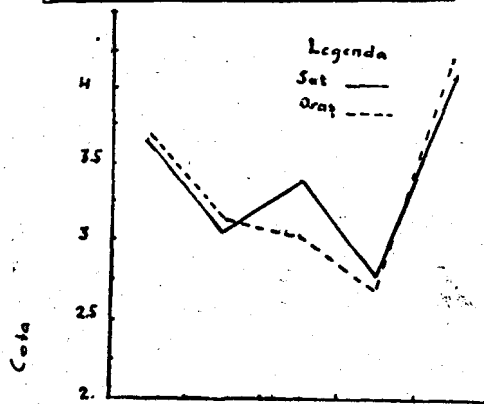


Fig. Nr. 6. — Interesele în raport cu mediul social — sat-oraș.

Interpretări și concluzii. Tărmurindu-ne la datele globale experimentale — străine și ale noastre — și privind interesele din unghiul de vedere al preferințelor față de valorile spirituale și al raportului acestora cu înclinarea spre o facultate sau alta a studenților începători, se pot găsi diferențieri și corespondențe, care îngăduesc interpretări și concluzii semnificative. Se constată astfel că studenții ce se înscriu la facultatea de medicină înclină spre valorile teoretice și estetice, nefiindu-le însă indiferentă — față de celelalte facultăți — nici orientarea spre practic, social și economic. Cei ce doresc să devină profesori și cu înclinări literare — mă refer mai mult la cei ce se înscriu la facultatea de litere — au cota cea mai redusă la interesul economic, o tendință accentuată spre domeniul teoretic, iar o tendință și mai puternică — depășind cu mult celelalte facultăți — spre valorile estetice. Cei ce înclină spre studiul dreptului, înregistrează rangul I cu interesul social și economic, în vreme ce aceia ce se îndreaptă către facultatea de științe manifestă un viu interes teoretic la care obține rangul I și mențin acest rang cu interesul practic, însă cu o cotă mult mai scăzută. Rezultatele obținute confirmă într-o oarecare măsură datele oferite de cercetările lui Stone, care încercând să determine experimental relația dintre tipurile de valori ale lui Spranger și activitățile profesionale, a aflat diferențieri și corespondențe nete²²⁾.

Problema care se pune este aceea dacă în orientarea profesională universitară se menține părerea de a se indica fiecăruia cariera care va pune mai bine în valoare aptitudinile sale ori se preferă aceea de a îndruma studentul spre activitatea care este în mai mare armonie cu interesele? Unii cercetători atribue o mare importanță diagnosticării intereselor pentru orientarea universitară. Pintner de pildă scrie: „Va fi posibil ca printr'o întrebuințare judicioasă a scârilor de interese și atitudini să se înlocuiască testele de inteligență și performanță în orientarea profesională a studenților²³⁾. Această posibilitate este legată de efectuarea a încă multe cercetări atât cu privire la această dimensiune psihică cât și la alte probleme conexe, a căror solu-

²²⁾ Stone, Ch. L.: *The personality factor in vocational guidance*, J. of Ad. a. S. Ps. 28, 1933.

²³⁾ Pintner, R.: *A comparison of interests, abilities and attitudes*, J. of Ad. a. S. Ps. 28, 1933.

ționare să ducă la o precizare a gradului de implicare aci a factorilor de mediu și ereditari. Datele obținute de noi cu privire la interese și mediu social — sat-oraș — ne oferă unele indicațiuni semnificative, dar totuși nesuficiente pentru a desprinde aportul acestuia în raport cu cel adus de factorii ereditari în dimensiunea interesului. Nu mai puțin importante sunt datele rezultate din cercetarea orientării studenților din anul I spre profesiunile academice în legătură cu constituția lor morfologică, datorite lui Cupcea care — pe urma observațiilor lui Kretschmer și a cercetărilor lui Poggenpoel, Pillsbury și alții, cu privire la raportul dintre biotip și orientarea spre creații spirituale, ocupații, studii, etc. — a ajuns la concluzia că înclinarea spre o facultate sau alt este conexată de constituția morfologică a persoanei. Astfel s'a constatat că:

„a) Grupa studenților mediciși are, în general, o accentuată tendință picnoidă;

b) Grupa studenților în litere și filosofie are, în general, o evidentă tendință astenoidă;

c) Grupele studenților în drept și a celor în științe se plasează la mijlocul distribuției; studenții în drept cu o ușoară tendință picnică, iar studenții în științe cu o ușoară tendință astenoidă²⁴⁾. BCU Cluj / Central University Library Cluj

Conexând aceste date cu acelea rezultate din distribuirea intereselor pe facultăți, așa cum s'a arătat mai sus, încercarea unei cercetări a legăturii dintre interese și biotip alături de aceea dintre interese și mediu ar fi justificată, în universitate.

Îmbunătățirea metodelor de măsurarea intereselor și soluționarea problemelor conexe, ar aduce pe lângă o lămurire în plus a psihologiei intereselor și o evidențiere a gradului în care această dimensiune psihică poate fi folosită în orientarea profesională universitară.

BIBLIOGRAFIE

1. ALLPORT, W. GORDON: *Personality*, New-York, H. Holt, 1937.
2. ALLPORT, W. G. and VERNON, E. PH.: *A scale of values. A scale for measuring the dominant interests in personality*. Houghton Mifflin, Cambridge, Mars, 1931.

²⁴⁾ Cupcea, S.: *Profesiune academică și constituție morfologică*, Buletinul eugenic ôi biopolitic, 1939, Nr. 7—8—9.

3. CUPCEA, S.: *Profesiunea academică și constituția morfologică*. Buletin Eugenic și Biopolitic, 1939, Nr. 7—8—9.
4. DAVIS, A. R.: *Psychology of learning*. McGraw-Hill Book Company, Inc. New-York, 1935.
5. DECROLY, E.: *Quelques considerations à propos de l'intérêt chez l'enfant*. Journal de Psychologie, 1924.
6. DEWEY, J.: *L'École et l'enfant*, traduit par Pidoux, S. L. Éd. Delachaux & Niestlé S. A., 1922, Paris.
7. FINCH, M. F.: *Sex differences of interests*. Journal, of Educational Psychology, V. XXX, 1940, p. 150.
8. FREYER, D.: *The measurement of interests*. New-York, H. Holt and Co., 1931.
9. KRETSCHMER, E.: *La structure du corps et le caractère* (trad.) Paris, Payot, 1930.
10. LAHY, B.: *Etude expérimentale sur la variabilité des goûts des enfants*. Comptes rendus de la VII-e Conf. Intern. de Psychotechnique (Sept., 1934), Prague, Librairie Orbis, 1935.
11. McIVER, M. R.: *Interest*, Enciclopaedia of. social sciences. Macmillan Company, New-York, 1937.
12. PILLSBURY, B. W.: *Body form and succes in studies*, Journal of. Social Psychology, 1936, p. 129.
13. PINTNER and FORLANO, C.: *Dominant interests and personality characteristics*, Journal of. General Psychology, 1935.
14. PINTNER, R.: *A comparison of interest, abilities an attitudes*, Journal of Abn. and Soc. Psych., Nr. 28, 1933, p. 357.
15. POGGENPOEL, G. P.: *Constitution-Types and Vocational Aptitude*. Teză Univ. Pretoria, 1933.
16. ROȘCA, AL.: *Psihologia intereselor*, Revista de Psihologie, Cluj, Nr. 1, 1938, p. 33.
17. ROȘCA, AL.: *Motivele acțiunilor umane*, Sibiu, 1943.
18. STONE, CH. L.: *The personality factor in vocational guidance*, Journal of Abn. and Soc. Psych., Nr. 1933, p. 274.
19. STRONG, E. K.: *Change of interests with age*, Stanford Univ. Press, California, 1931.
20. SYMONDS, P. M.: *Diagnosing Personality and Conduct*. The Century Co., New-York, 1931.
21. TODORANU, D.: *Măsurarea mediului familiar*, Revista de Psihologie, Nr. 3, 1938, p. 297.
22. THORNDIKE, E. L.: *Psychology of Vants, Interests and Attitudes*. Appleton, New-York and London, 1935.

IMPORTANȚA FIȘEI DE CUNOAȘTERE A INDIVIDUALITĂȚII

de Dumitru Salade

I. Problema

A) *Privire istorică.* Dintr'o anchetă internațională asupra „Studiului psihologic al școlarului cu ajutorul fișelor individuale“, întreprinsă de Societatea Română de Cercetări psihologice din București (16), în anul 1935, rezultă limpede că:

1. psihologii anchemți recunosc importanța și utilitatea fișei de cunoaștere a individualității cu următoarele două rezerve: a) corpul didactic obligat să completeze aceste fișe să posede și pregătirea necesară îndeplinirii acestei operații și b) fișele să nu fie prea încărcate și să nu-i restrângă educatorului libertatea de a face aprecieri nemijlocite și generale asupra individului;

2. nici o țară nu are introdusă obligator fișa individuală în școală.

Problema fișelor de cunoaștere a individualității a preocupat într'o largă măsură cercurile pedagogice și psihologice dela noi. Sunt proaspete încă în memoria corpului didactic discuțiile ce au avut loc, în urmă numai cu câțiva ani, în congresele, consfăturile, cercurile și publicațiile didactice din întreaga țară. Prezența ei în atâtea publicații și chiar cotidiene a făcut-o o problemă populară și cunoscută. Problemele învățământului din deceniul trecut au fost conjugate mereu cu problema cunoașterii individualității și deci indirect și cu utilizarea acestor fișe în școală.

Inceputurile științifice ale fișei individuale datează din primul sfert al veacului nostru. În străinătate ele au circulat și în veacul trecut datorită lui I. Herbart, A. Binet și E. Meumann, menținându-se însă în faza de constituire și experimentare.

La noi, prima foaie pentru observarea individualității școla-

rului a fost elaborată de Institutul Pedagogic Român și editată de Ministerul Culturii Naționale, în anul 1926. Mai târziu apar apoi alte fișe, ca: Fișa personală de observație, elaborată de Institutul de Psihologie dela Cluj, în anul 1933, iar în anul 1936 Fișa personală pentru liceele militare și Instrucțiuni pentru utilizarea fișei personale de observație psihologică, elaborate de același Institut. În 1937, Institutul Pedagogic Român editează o „Fișă pedagogică“, pe baza Legii învățământului secundar din 1934. În 1938 apare la Cernăuți „Foaie de observație vocațională“, întocmită de C. Narly și G. Zapan, cunoscută și sub numele de metoda F. O. V. În 1941 d-l I. M. Nestor publică în Jurnal de Psihotehnică (Vol. V, Nr. 1) și apoi în 1942 în Probleme de psihologie școlară (Vol. I), „O fișă psihologică pentru observație“ (Forma A 1). Tot în 1941 același autor dă la iveală și un model, foarte detaliat, de „Carnet biotipologic“, pentru cunoașterea individualității, utilizabil însă, după chiar expresia autorului, numai de către adevăratul „om de știință“. O „fișă de observație individuală“ a fost alcătuită, după mai mulți autori, și de către d-l I. C. Petrescu și prezentată în lucrarea (19).

Au mai fost editate apoi: de către Ministerul Instrucției Publice o „Fișă individuală de orientare profesională“; de către Ministerul Sănătății și Ocrotirilor Sociale, Biroul de Ocrotire, o „Foaie de observație“; de către Așezământul de debili mintali din Cluj, o „Fișă individuală“ și de către Clinica Psihiatrică din Cluj o „Foaie de observație“.

Din această sumară trecere în revistă merită să fie reținute următoarele constatări:

a) problema fișei individuale a preocupat insistent anumite cercuri profesionale dela noi, și

b) există mai multe tipuri de „fișă“, indiferent de numele sub care se ascund, ca: „foaie de observație“, „fișă individuală“, „profil psihologic“, „matricolă școlară“, „protocol“ etc. Tuturor acestor fișe le este comună însă intenția și tendința de a servi și ușura cunoașterea individualității sub diferitele sale aspecte. Tocmai mulțimea și varietatea lor a stârniț în cercul celor interesați discuții pasionate și uneori contradictorii. (Poate din această cauză problema a fost discreditată și compromisă prea de vreme). Cu tot interesul arătat acestei probleme ea a ajuns totuși să fie neglijată, dacă nu chiar abandonată, abia după câțiva ani de încercare.

Care sunt cauzele care au determinat această stare de lucruri și au trezit reacțiunea împotriva acestor fișe? Înșirăm numai câteva, cu deosebire importante pentru frecvența cu care au circulat în cercurile didactice: 1. lipsa de tact a celor care au impus această măsură, 2. lipsa unui curent unitar de pedagogie, pedologie și psihologie care, ținând seamă de realități, să studieze serios și să elaboreze metodele necesare cunoașterii individualității și 3. o mentalitate retrogradă și conservatoare de care au fost și mai sunt conduși încă unii dintre membrii corpului didactic.

Pentru prima cauză e destul să amintim sistemul „circulărilor ministeriale“, prin care educatorii erau invitați să se transforme degrabă, pe baza unor informațiuni vagi, în specialiști ai cunoașterii școlărilor și să depună o muncă intensă — uneori absurdă — pentru satisfacerea ordinelor primite „de sus“.

Pentru a doua, menționăm că între anii 1934—1939 au fost schimbate de trei ori criteriile pentru studiul individualității școlărilor (fișă pedagogică, teste și matricolă școlară), lucru care evidențiază suficient nețemeinicia și ușurința cu care erau tratate chestiuni științifice atât de serioase (15).

În sfârșit, pentru a treia cauză se găsesc și mai multe exemple. Neîncrederea, de cele mai multe ori neîntemeiată și nejustificată, cu care era privit studiul individualității școlărilor și chiar profesorul de psihologie precum și lipsa de înțelegere a multor direcțiuni școlare pentru asemenea probleme sunt cele mai cunoscute. Se creiase astfel o atmosferă ostilă directivei experimentale a psihologiei, care tăia orice avânt celor ce ar fi îndrăznit să încerce aplicări practice în domeniul psihologiei. (Sunt cunoscute ironii ca acestea: „psihologie cu metrul“, „se uită în suflet cu aparatul“, „consumă hârtie și timp inutil“, etc.).

Pentru o mai reală exemplificare transcriem câteva rânduri dintr'un carnet de note, însemnate cu ocazia unor aplicări de teste și chestionare la diferite școli primare și secundare din țară: „Impresia repetată și generală cu care am rămas după discuțiile avute cu învățătorii și profesorii acestor școli a fost de parte de a-mi nutri speranța în succesul unei inovații în materie de psihologie și pedagogie experimentală. Nu numai desinteresul dar și ignoranța este o piedecă serioasă care stă în calea unor primeniri necesare studiului cunoașterii individualității. Receptivitatea lor redusă la probleme care-i interesează direct, lipsa de informație și scepticismul cu care întâmpină orice încercare și

inovație sunt de-a-dreptul condamnabile dacă nu scandaloase“ (Iunie 1941). Și într'un alt loc: „Acelăși triste și descurajante constatări le-am făcut și aici (e vorba de un alt oraș) ca și în altă parte. Educatori refractari, temători și neinformați au făcut ochii mari când au auzit despre ce este vorba. Alții mai sceptici au ridicat obiecțiuni naive și banale. Dela asemenea oameni nu se poate aștepta promovarea metodelor obiective și științifice pentru cunoașterea individualității școlarilor“ (Februarie 1944).

Dar dacă acestea sunt faptele, ce se impune să facem? De unde trebuie să pornim acum? Iată o întrebare la care ne propunem să răspundem în cele ce urmează.

B) *Scopul studiului de față.* Readucem în discuție problema fișei individuale — abandonată pe nedrept — întemeiați pe credința că:

1. problema cunoașterii individualității este o necesitate imperioasă și
2. fișa individuală pentru care pledăm poate satisface această cunoaștere.

Ceea ce vrem să demonstrăm aci este credința noastră în importanța și utilitatea fișei de cunoaștere a individualității și deci necesitatea întrebuirii ei, acolo unde ea poate da roade. Încercăm apoi, în același timp, o prezentare sistematică a discuțiilor purtate în jurul acestei probleme. Convingerea în posibilitatea de perfecționare continuă a oricărei metode de cunoaștere și deci și a aceleia preconizată de fișa individuală este suportul întregii discuții. Fișa individuală, la a cărei îmbunătățire ne gândim, nu este o metodă propriu zisă, ci ea permite și recomandă chiar *utilizarea tuturor metodelor pentru cunoașterea individualității.* Ea urmărește, deasemenea, o cunoaștere a individualității cât mai complet posibilă, urmărind determinarea cât mai precisă a *tuturor aspectelor individualității.*

Considerațiile care vor servi acestor puncte vor arăta importanța și vor scoate în relief necesitatea menținerii sau reintroducerii fișei individuale în uz. Mai mult chiar, utilizarea acestor fișe poate și trebuie să fie extinsă și în afară de cadrele școlii primare și secundare. Ea nu presupune munca unui *singur individ* — oricât de specializat ar fi acesta — și nici nu impune obligația completării ei într'un *singur an.* Numai apreciind just importanța și avantajile ce ar decurge dintr'o utilizare rațională a fișei, precum și posibilitățile practice ale celor obligați să utili-

zeze această fișă, vom putea spera într'o soluționare serioasă a problemelor legate de educație și învățământ. Caracterul practic al acestui studiu va scuza, credem, stilul prea didactic și pe unele locuri concentrat al considerațiilor ce urmează. Pentru chestiunile dezvoltate și în alte publicații ne vom permite să trimitem cititorul la operele respective din bibliografie.

II. Necesitatea cunoașterii individualității umane

Este un lucru de elementară cuminenție că asupra unei realități nu se poate emite sau formula o judecată de valoare atât timp cât acea realitate nu este *exact* sau cel puțin aproximativ cunoscută, rezervând termenului aproximativ sensul său științific. Cei mai mulți indivizi — și cu atât mai mult educatorii — văd în această necesitate a cunoașterii individualității umane un imperativ categoric de o veșnică și indiscutabilă actualitate. Acest imperativ este un punct de plecare, o axiomă, pentru discuțiile de genul celor care ne interesează aici. Două categorii de considerații susțin această nevoie de cunoaștere a individualității umane:

1. considerații de ordin general — teoretic — științific și
2. considerații de ordin practic — aplicativ — pedagogic.

1. Este un lucru stabilit definitiv că științele materiei (fizica, chimia etc.) au luat-o înaintea științelor vieții și a celor ale spiritului în special. Interesul pentru *cunoașterea ființei umane* ; apărut mai târziu decât interesul pentru lumea din afară. Numărul lucrărilor care privesc cunoașterea omului sunt incomparabil mai puține la număr decât celelalte. Știm despre orice mai mult decât despre noi înșine. Știm că numai cunoscându-ne obiectiv și exact putem lucra pentru îmbunătățirea condițiilor de viață la care aspirăm și totuși continuăm a arăta mai puțin interes științelor care vrem să ne descopere pe noi înșine decât celorlalte, cu toate că știm că numai dela cele dintâiu ne vine mântuirea. (Al. Carrell, în bine cunoscuta lucrare: *Omul, ființă necunoscută*, a pus într'o strălucită lumină adevărul tragic al acestor constatări).

Totuși în ultima vreme, se pare că în conștiința contemporanilor își face tot mai mult loc convingerea că problema omului și în special cunoașterea sa trebuie să fie adusă în centrul tuturor preocupărilor. Susținută mai ales de motive teoretice această cunoaștere e destinată să permită și să înlesnească *înțelegerea omu-*

lui și a nevoilor sale de viață, înțelegerea de sine și de către semenii săi. Această *nevoie de înțelegere* e cheia de boltă a considerațiilor teoretice care pledează pentru necesitatea cunoașterii ființei umane.

2. Dar nu numai o curiozitate științifică — care încă ar fi suficientă și elocventă pentru studiul individualității umane — i-a întors omului atenția spre cunoașterea de sine, ci și motive de ordin *practic* l-au determinat la aceasta. Două tendințe, în special, au impus și au evidențiat importanța și actualitatea acestei nevoi practice de cunoaștere a individualității și anume:

a) tendința de a *descoperi* pe cei ce se abat dela normă (superior sau inferior înzestrați) și pe cei cu turburări de conduită, și

b) tendința de a *influența* și *modifica*, prin educație, comportamentul indivizilor.

a) În primul rând, în domeniul pedagogiei necesitatea cunoașterii individualității celor care trebuiau educați s'a impus dela început. S'a constata anume, că pentru a putea interveni, schimba, stimula sau întreține activitatea elevilor și dezvoltarea lor este absolut necesară cunoașterea acestora. Mai mult chiar, s'a văzut că nu se poate face nimic folositor fără o prealabilă și cât mai temeinică cunoaștere a celor ce trebuiau educați.

În al doilea rând, diferențierea funcțiunilor sociale și diviziunea continuă a muncii pretinde o repartizare și diferențiere a indivizilor conformă cu necesitățile sociale și cu capacitățile și aptitudinile indivizilor. De aci a isvorit apoi nevoia de a descoperi pe cei mai indicați pentru anumite funcțiuni sociale, ceea ce cu alți termeni se chiamă orientare profesională. (În bună parte rostul fișelor individuale a fost sprijinit și pe considerații de această natură).

În al treilea rând, progresul cercetărilor științifice a arătat apoi necesitatea unei educații speciale pentru cei anormali și pentru cei superior înzestrați. Fapt care iarăși presupunea, în prealabil, descoperirea și cunoașterea acestora. „Ideal ar fi ca cele mai mici defecte, zice Fl. Bagdasar, să fie descoperite cât mai de vreme pentru ca mijloacele medico-educative de care dispunem să fie aplicate cât mai din timp. Cu cât aceste anomalii vor fi descoperite mai de timpuriu cu atât vor fi mai ușor influențate“. (1, p. 252). Indivizii care prezentau turburări de conduită trebuiau studiați pentru a se vedea căror cauze se datoresc aceste turburări, știut fiind că turburările de conduită își pot avea origi-



nea în structura organismului, în structura psihică sau în cea externă a mediului.

b) Pentru a putea *modifica* condițiile bio-psiho-sociale care influențează creșterea, dezvoltarea și comportamentul sau activitatea indivizilor este nevoie de o cunoaștere reală, amănunțită, sistematică și exactă a individualității și a acestor condițiuni. „Atâta vreme cât această individualitate nu este cunoscută prin natura și formele sale evolutive dintre naștere și adolescență, zice D-l C. Georgiade, cele mai bune metode de educație sunt ineficace și lipsite de valoare în rezultatele lor practice“ (7, p. 17).

Structura complexă și unitară a individualității, influențele multiple și variate pe care le suferă, condițiile sociale, morale, economice, fizice, geografice etc. care intervin în dezvoltarea persoanei, precum și domeniile de activitate în care aceasta se manifestă au făcut necesar și au impus cu o tot mai accentuată stringență studiul sistematic și științific al individualității¹⁾. Studiul acesta a pus apoi, pe rând, în lumină și a subliniat importanța diferitelor aspecte ale individualității. Cercetătorii s'au apropiat astfel de ființa reală, de ființa omenească așa cum ea este de fapt, cu calități și defecte, complexă și dinamică, evitând, pe cât posibil, și azi aceasta înseamnă destul de mult față de trecut, punctele de vedere unilaterale. Deși studiul sistematic și științific al individualității este încă la început totuși el a reușit să semnalizeze interdependența și legătura strânsă a diferitelor aspecte ale individualității și a acesteia cu mediul în care trăește și se dezvoltă.

Un viu și permanent interes practic a susținut și animat orice cercetare în acest domeniu, mai ales în ultimul timp, de când ideea că școala a fost creată pentru elev și nu invers și-a făcut loc în cercurile pedagogice. De altfel pedagogul, și educatorul în general, aceasta așteaptă dela psihologie, aplicațiuni practice în primul rând, cum bine spune d-l prof. C. R. Motru (21).

Consecința firească a cunoașterii individualității sub cât mai multe și variate aspecte a fost îmbunătățirea și adaptarea mijloacelor educative la realitate. Cunoașterea anomaliilor de orice categorie, a mecanismului lor de evoluție, a cauzelor care le-a

¹⁾ Intrebuițăm termenul de individualitate în sensul definiției lui G. W. Allport: „Individualitatea este organizarea dinamică înăuntrul individului a sistemelor psihofizice care determină acomodarea sa în mod specific (unic) la mediul personal“ (vezi în 2, pag. 141).

produs și a mijloacelor prin care ele pot fi influențate a pus în mâna educatorilor un instrument dintre cele mai prețioase și eficiente (1). „Orice atipie, zice Fl. Bagdasar, fie vă e vorba de un copil supra-dotat — excepțional, fie că avem de a face cu un copil anormal — deficient, trebuie să ne determine să modificăm metodele medico-pedagogice, atunci când ele n'au dat copilului posibilitatea să-și desvolte la maximum însușirile cu care era înzestrat, împiedecând astfel progresul lui și fericirea la care are dreptul“ (1, pag. 251).

3. *Cum și ce trebuie să cunoaștem?* Cu toate că este foarte greu să vorbim despre o tehnică a cunoașterii individualității, această idee câștigă tot mai mult teren pe măsură ce știința psihologiei își perfecționează metodele de cunoaștere. Anumite idei au fost definitiv câștigate și în acest domeniu după un timp relativ destul de scurt. Ele ar putea fi reduse la următoarele patru:

a) trebuie să cunoaștem individualitatea umană *reală*, așa cum este de fapt, în mediul său natural;

b) trebuie s'o cunoaștem *sub toate aspectele și înfățișările sale*, multiple și variate;

c) pentru această cunoaștere integrală, sintetică și totală trebuie să folosim *toate mijloacele sau metodele* cunoscute sau cel puțin cât mai multe din acestea;

d) în folosirea acestor metode *numai criteriul științific și sistematic* să ne fie călăuză.

Cunoașterea cea mai bună a individualității e cea care este mai completă și mai exactă, dar cunoașterea cea mai completă este și cea mai dificilă, dacă nu chiar imposibilă. Compromisul care ar trebui să salveze și de data aceasta situația, aici este foarte greu de realizat fiindcă linia de mijloc nu este văzută de către toți la fel. Așa s'a ajuns la exagerările cunoscute care au stărut cu deosebire asupra funcțiunilor mintale, inteligență îndeosebi, neglijând — spre surprinderea noastră — aproape cu totul aspectul *afectiv* și cel fizic sau biologic, până în ultimul timp.

S'a crezut multă vreme — și unii mai cred și azi — că e suficient să cunoști inteligența cuiva pentruca să poți afirma că cunoști persoana respectivă în întregime. Astfel, inteligența care a fost studiată mai mult și a ajuns să fie cunoscută mai bine a fost supraevaluată pe când afectivitatea și caracterul care s'au lăsat și se lasă încă mai greu cunoscute au fost subevaluate. De aceea, în prezent, importanța afectivității este tot mai mult ac-

centuată și se încearcă o reabilitare a ei, o restabilire a echilibrului prin așezarea afectivității la locul ce i se cuvine. După cum sunt îndivizi cu anomalii intelectuale tot așa sunt și anormali din punct de vedere al afectivității și chiar al motricității și conativității.

În procesul de cunoaștere a individualității putem urmări scopuri foarte felurite, după cum ne preocupă o problemă sau alta. Cum însă atunci când ne preocupă un singur aspect al individualității căutăm să cunoaștem toate dimensiunile aceluia aspect, tot așa atunci când ne preocupă cunoașterea individualității în întregime, așa cum e cazul în procesul de educație, trebuie să cunoaștem toate aspectele și sectoarele în care individualitatea se manifestă. În funcție de această țintă vom utiliza și metodele cele mai potrivite pentru fiecare aspect sau pentru fiecare însușire, folosind însă pentru fiecare din acestea cât mai multe metode ce ne stau la dispoziție.

Fiindcă fișa pentru care scriem rândurile acestea reclamă o cunoaștere cât mai completă a individualității, e bine să amintim și capitolele asupra cărora credem că ar trebui să se aplice această cunoaștere și pe care strânsa legătură dintre individ și mediu, dintre biologic, social și psihologic le-a scos în evidență și anume:

Cap. I. Biografia sau datele personale cât mai complete asupra individualității.

Cap. II. Aspectul biologic, fiziologic, medical, sanitar, antropometric, etc.

Cap. III. Aspectul psihologic și moral (inteligență, aptitudini, temperament, caracter etc.

Cap. IV. Aspectul social și economic (venituri, profesiunea, standardul de viață al individului și al familiei), și

Cap. V. Caracterizare generală (comportament, tip de personalitate, etc.).

Dacă nu e posibil ca în fiecare din aceste capitole să introducem cât mai multe părți de cunoscut (insușiri, dimensiuni, funcțiuni etc.), atunci este absolut necesar ca cel puțin cele introduse să fie cât mai reprezentative și mai caracteristice pentru partea respectivă. Așa de ex. inteligența, voința, caracterul, perseverența etc. putând mobiliza și fecunda alte facultăți și fiind puncte cardinale, pârghii de comandă ale întregii personalități (19), prezența lor în capitolul III este mai justificată decât a memoriei, imaginației, inhibiției, etc.

III. Metodele de cunoaștere

A) *Definiția metodei.* Dacă necesitatea cunoașterii individualității este unanim recunoscută nu tot așa stă cazul cu *metodele* prin care această cunoaștere poate fi făcută mai bine și mai complet. Așa după cum unor aspecte ale individualității li s'a acordat o atenție exagerată, în paguba altora, tot așa s'au petrecut lucrurile și cu metodele. Unele au fost folosite pe o scară întinsă (observația neștiințifică de ex.), altele au fost neglijate.

Pentru strângerea și interpretarea materialului necesar cunoașterii individualității ne servim de anumite metode. Metoda este deci o cale, un mijloc, un procedeu mintal prin care cercetătorii încearcă să se orienteze cât mai bine în lumea fenomenelor, în vederea cunoașterii lor (31, pag. 47). Aici fiind vorba de cunoașterea psihologică în special ne vom limita la metodele acestei cunoașteri. Trebuie totuși să subliniem în legătură cu aceasta trei lucruri și anume:

1. complexitatea fenomenelor de cunoscut în cazul individualității;

2. copilăria sau stadiul de tinerete în care se găsesc cele mai multe metode în acest domeniu, și

3. puterea limitată și aproximativă a metodei și rolul celui ce o folosește.

Metode cu drept de monopol și care să ne descopere adevărul întreg și exact nu există. Ele sunt doar mijloace, mai mult sau mai puțin sigure, care slujesc adevărul.

B) *Clasificarea metodelor.* În general, în acest domeniu, două categorii de metode sunt acelea care au câștigat teren și au reținut atenția cercetătorilor și anume: cele care au ca fundament *observația* și cele care au ca fundament *experimentul*. De aci vine și clasificarea lor în: 1. metode de observație și 2. metode experimentale, instrumentale sau de examinare. Mai sunt desigur și alte clasificări, de ex. în: metode directe și indirecte, metode de colectare a datelor și metode de elaborare sau interpretare a acestor date, metode empirice și metode științifice etc., după punctul de vedere care a stat la baza acestor clasificări. (Clasificări și descrieri a metodelor psihologice de cercetare se găsesc în lucrările (7, 11, 19, 31).

Trebuie să atragem atenția însă că unii autori mai vorbesc și de metode mixte, combinate, de trecere între cele două categorii

amintite. În această categorie ar intra metoda anchetelor, sau după alți autori metoda chestionarului. Ținând seama de aceste trei mari categorii am putea încerca o repartizare a metodelor spre aceste categorii astfel:

a) în categoria metodelor de *observație*: observarea, grafo-logia, asociația liberă, fiziognomia, studiul mișcărilor expresive, analiza faptelor mai interesante și caracteristice din viața individualității (psihoanaliza) și eventual psihanaliza;

b) în categoria metodelor care se întemțiază pe *experiment*²⁾ putem aminti: testele, aparatele (metoda instrumentală), evaluarea, statistica, metoda grupului de experiență și de control și metoda perechilor de control, metoda biochimică și biotipologică;

c) în cadrul metodelor combinate care fac uz și de observație și de experiment am putea înșira: chestionarul, interviewul, protocolul sau fișa individuală, metoda biografică, cazuistică și clinică și eventual metoda genetică.

D-l I. C. Petrescu distinge în cadrul metodelor de observare: a) metoda anchetelor și b) metoda fișelor individuale, iar în cadrul metodelor experimentale: a) metoda instrumentală și b) metoda testelor (19, p. 56).

Nu vom stărui aci asupra metodelor psihologice întrucât pe noi ne-a interesat aici numai să vedem locul pe care-l ocupă metoda fișelor în clasificarea acestor metode și avantajul de care ea se bucură folosindu-se atât de observație cât și de experiment, avantaj pe care trebuie să-l exploatăm.

C) *Observația și experimentul*. După cum metodele s'au grupat în jurul acestor doi poli tot așa și cercetătorii s'au împărțit în două tabere. Astfel, unii au rămas pe lângă metoda observației — socotind-o suficientă — fiindcă cere mai puțină muncă, este mai comodă și mai expeditivă și fiindcă, poate, n'au cunoscut alte metode. Din aceștia s'a recrutat, în cea mai mare parte, numărul celor care au întreprins campania împotriva directivei experimentale a psihologiei, opunându-se vehement la introducerea acestei metode în școală. Alții, în schimb, ispitiți de noutatea și prețuirea experimentului în psihologie s'au grăbit să aplice această metodă cu un zel exagerat și cu o ușurință uneori periculoasă metodei, uitând cu totul că directiva experimentală a psihologiei contemporane nu neglijează rolul celorlalte metode, în special al

²⁾ A se vedea definiția experimentului (22).

observației, chiar atunci când cultivă cu un interes deosebit experimentul. În sfârșit, o altă categorie încearcă să combine și să utilizeze toate metodele, prețuind la justa ei valoare contribuția fiecăreia.

Observarea este condiția prealabilă a științei după cum organele sensoriale bune sunt condiția prealabilă a observării. Dar, după cum nu toată lumea posedă organe sensoriale bune, tot așa nu oricine e capabil să facă observații științifice. De aci concluzia că nu orice observație e un fapt științific. Dar admitând că ea s'ar face după toate regulile științifice (a se vedea condițiile unei asemenea observări în 12, Cap. VIII, 28 și 30), ea totuși nu este suficientă pentru a face știință. Tocmai pentru a o întregi și completa a venit experimentul, care a fost definit ca o „observație dirijată“. Dacă se mai adaugă la aceasta și faptul că metodele din această categorie nu se pot aplica cu aceeași eficacitate în toate domeniile vieții psihice înțelegem mai ușor de ce metoda experimentală trezește tot mai mult interes. Impotriva experimentului în psihologie s'au ridicat însă furtunoase și energice proteste. S'au adus tot felul de obiecțiuni, întemeiate și neîntemeiate, acestor metode. Unele din acestea pot fi găsite în lucrările din bibliografia articolului prezent și în special în (19 și 21). Cuvinte de așteptată, dreaptă și meritată prețuire a metodelor experimentale în școală spune d-l C. R. Motru în (21).

Inamicii acestei categorii de metode, (e vorba de teste și aparate în special), uită cu o condamtabilă consecvență două lucruri:

1. că obiecțiunile aduse acestor metode nu sunt luate în considerare decât atunci când ele sunt fondate serios, când vin dela un bun cunoscător al acestor metode, dela un om competent, și
2. că psihologia și-a luat măsurile necesare pentru a preîntâmpina aceste obiecțiuni, iar acolo unde ele totuși au venit și au fost serios întemeiate psihologia a ținut și ține seamă de ele, căutând să folosească sugestiile date și să înlătore neajunsurile semnalate. În școală — tocmai acolo unde nu trebuia — situația e chiar contrară. Toată lumea aduce obiecții, face critică, se opune, fără a ști precis ce sunt aceste metode experimentale ale psihologiei, ce urmăresc ele, cum trebuie utilizate, cum au fost elaborate etc.

Criticile, cele mai multe dacă nu cumva chiar toate, au atribuit psihologiei experimentale un rol și o putere pe care ea însăși

nu și le-a asumat. Nicăieri în psihologia experimentală nu se găsesc afirmații explicite și categorice asupra misiunii mântuitoare și atotputernice a experimentului în psihologie. Dimpotrivă, prima rezervă cu privire la aplicarea metodei experimentale în psihologie a formulat-o chiar această directivă a psihologiei, îndată după ce și-a revenit din entuziasmul și optimismul pe care i l-au îndreptățit primele rezultate obiective.

D) *Nu există metode exclusive.* S'a crezut că orice metodă nouă de cunoaștere anulează valoarea celor vechi, uitându-se astfel un lucru foarte important și anume că metodele nu sunt exclusive. „Experimentul nu înlocuește observația, zice d-l Prof. C. R. Motru, ci o face mai precisă și în acelaș timp controlabilă“ (21, pag. 9). Trebuie accentuat odată pentru totdeauna că metodele nu se exclud una pe alta ci se completează și că rezultatele lor depind într'o mare măsură de modul cum au fost aplicate sau utilizate. „A încerca să cuprinzi și înțelegi o realitate atât de complexă, cum este persoana, cu o singură metodă, este nu numai o imposibilitate ci și o naivitate și chiar o absurditate. *Metode integrale, totale, cu drept de monopol asupra întregii persoane, nu există*“ (10, pag. 208). Scopul cunoașterii individualității fiind înțelegerea acesteia, contribuția oricărei metode obiective și științifice este nu numai binevenită ci și necesară. La rândul lor metodele, unele, se pretează mai bine la studiul anumitor aspecte ale individualității, celelalte la altele. Astfel, metoda observării se dovedește mai bună în cercetarea afectivității și a caracterului, până se vor pune la punct teste și pentru aceste funcțiuni, pe când testele se dovedesc mai utile pentru cercetarea funcțiunilor mintale.

E) *Cunoașterea individualității operă de colaborare.* În cunoașterea individualității nu se urmărește numai descoperirea anumitor aspecte, trăsături sau aptitudini, ci prinderea, cunoașterea *integrală, unitară și totală a personalității.* Această cunoaștere integrală presupune însă o cunoaștere cât mai exactă și cât mai amănunțită a fiecărui capitol amintit la pag. 164. Ea fiind o muncă extrem de complicată și grea, cere colaborarea mai multor (după unii a trei, după alții a patru și chiar cinci) specialiști, ca: biolog, medic, psiholog, pedagog și asistent social. Este firesc atunci ca și metodele pe care aceștia le utilizează să fie adaptate domeniului de fapte pe care ei îl cercetează. Astfel pentru Cap. I și IV (date biografice, sociale și economice) vor fi mai potrivite meto-

dele combinate, legate de anchetă, chestionar etc., pentru Cap. II (date sanitare, antropometrice etc.) observarea, măsurătorile și analizele, iar pentru Cap. III și V (date psihice și morale) toate metodele amintite la pag. 166. Prin urmare, o conlucrare a tuturor metodelor și a tuturor specialiștilor care ar putea aduce vreun folos în această importantă și dificilă chestiune este absolut necesară și de mult așteptată. O colaborare strânsă, în conformitate cu anumite criterii științifice de diviziune a muncii, care să țină seama de adevărata realitate și să sintetizeze într'o singură fișă rezultatul cercetărilor acestor specialiști. „Este timpul ca starea de provizorat și neîncrederea cu care a fost și este încă privit acest studiu al școlarului — să înceteze“, zice d-l I. N. Nestor (15, pag. 44). Numai astfel vom putea obține o icoană fidelă a individualității și roadele așteptate pentru care au trudit atâția străluciți predecesori. Cum însă această colaborare nu se arată nici apropiată nici probabilă, educatorul trebuie să știe că singur *nu e obligat* să facă mai mult decât poate. Și un educator care are conștiința misiunii sale poate mult. Deoarece fișa de cunoaștere a individului îl urmărește, adică trebuie să-l urmărească, pe acesta în tot timpul școlarității și chiar după aceea, întocmai ca și celelalte acte, într'un singur dosar, educatorul nu trebuie să completeze în fișă decât ceea ce știe și atunci când știe (aceasta în tot cursul școlarității elevului) precis să răspundă la o chestiune.

IV. Importanța și utilitatea fișei

A) *Definirea și clasificarea fișelor pentru cunoașterea individualității.* După ce am arătat în partea a II-a capitolele asupra cărora trebuie să se aplice cunoașterea individualității, în partea a III-a metodele prin care aceste capitole pot fi cercetate, ne-a mai rămas să arătăm cum ar putea fi consemnate rezultatele acestei cunoașteri pentru a putea fi folosite în forma cea mai practică și mai economică. Ceea ce ne propunem să arătăm aci. Să vedem mai întâi ce este o fișă individuală de cunoaștere. „Este o foaie sau o broșură sau un carnet, zice d-l I. C. Petrescu, în care se găsesc numeroase întrebări cu privire la diferitele aspecte ale vieții sufletești, fizice și sociale ale elevului, la cari întrebări educatorul e ținut să răspundă“. (19, pag. 185). Știind deci că o fișă individuală urmărește determinarea cât mai exactă și cunoașterea cât mai completă a vieții bio-psiho-sociale a individului,

în conformitate cu criteriile obiective ale științei, am putea defini fișa în felul următor: fișa de cunoaștere a individualității este un carnet, o broșură sau un dosar prin care se urmărește cunoașterea cât mai completă și mai exactă a unuia sau a mai multor aspecte ale vieții bio-psiho-sociale a individului, printr'una sau mai multe metode. Am dat această definiție tocmai pentru a lăsa loc și ideii că sunt și fișe care urmăresc determinarea unui singur aspect al vieții ex.: cel psihic sau cel fizic, după cum sunt și fișe — și încă cele mai multe — care sunt completate numai printr'o singură metodă de ex. a observației. În această categorie din urmă sunt fișele Institutului de Psihologie din Cluj și cele ale Institutului de Psihologie din București, care se și numesc fișe de „observație”³⁾. Deasemenea, n'am precizat cine urmează să completeze fișa, această operație urmând a fi îndeplinită, după cum am arătat mai sus, de către mai mulți specialiști. Fișa care ne gândim și pentru care scriem aci, spre deosebire de celelalte, permite:

1. completarea chestiunilor pe care le cuprinde prin orice metodă socotită eficace și obiectivă, și

2. compararea însușirilor *interindividual* și *intraindividual*, urmărind cunoașterea individualității sub toate aspectele sale.

Să spunem câteva cuvinte despre aceste două calități. Răspunsurile chestiunilor din fișă sunt aranjate după sistemul de evaluare în cinci categorii (vezi fragmentul reprodus pag. 165) pentru a nu fi nici prea general (cu 3) și nici prea amănunțit (cu 7). Pe această scară ar putea fi notate și rezultatele obținute prin metoda experimentală, teste și aparate, care sunt în cele mai multe cazuri etalonate în sistemul decilelor (pe 10 grade). Notarea rezultatelor obținute prin aceste metode s'ar putea face în fișe în felul următor: fiecărui grad din fișă i-ar corespunde două grade din sistemul decilelor (rândul doi) pag. următoare; câte 3 grade pentru extremele 1 și 5 din fișă și câte 2 pentru celelalte 3 grade (2,3,4) în sistemul de etalonare decile-quartile, cu 12 trepte, așa cum se vede în figura alăturată (pag. 171).

Deci, în această fișă se pot nota și rezultatele obținute prin alte probe, calitate care trebuie cu deosebire subliniată. Pentru ca să putem face mai ușor distincția între rezultatele obținute prin

³⁾ Precizăm că Institutul de Psihologie din Cluj are și o fișă separată pentru „examinare psihologică”.

Fișe	1		2		3		4		5			
Decile	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
Dec-quart	10	20	25	30	40	50	60	70	75	80	90	100

observație și între cele obținute prin alte metode (teste și aparate) vom adopta un sistem de semne convenționale, specificând acest lucru și în legenda fișei ca în exemplul de mai jos.

Concentrarea atenției	Foarte mult	Mult	Potrivit X	Puțin	Foarte puțin
Voința Este sau nu lipsit de voință?	Lipsit de voință	Voință slabă	Voință obișnuită	Voință puternică	Voință foarte puternică
Aptitudinea tehnică	Foarte redusă	Redusă	Mijloct	Pronunțată +	Foarte pronunțată

X = probe examinate prin teste și chestionare.

O = probe examinate prin observație.

+ = probe examinate prin aparate.

În felul acesta se lucrează cu o singură fișă, faptul prezentând o importantă economie de bani și de timp.

Despre posibilitatea de comparare a însușirilor inter- și intraindividuale nu trebuie să spunem multe cuvinte. Însăși alcătuirea fișei după sistemul întrebărilor cu mai multe răspunsuri 3, 5, 7 etc. ne arată că aceasta comparare este posibilă. Urmărind notarea rezultatelor pe fișă, putem ști dacă Gheorghe e superior lui Ion și la care însușire anume, datorită faptului că fișele vorbesc același limbaj. Deci, atenția lui Gheorghe poate fi comparată cu a lui Ion, Petru etc. Dar nu numai atât. Această comparație e posibilă chiar între funcțiunile aceluiași individ, intraindividual. Așa de ex., urmărind fișa, noi putem vedea dacă atenția lui Petru este superioară memoriei și aceasta mai bună sau mai dezvoltată decât imaginația sa etc.

Și am mai putea adăoga o altă calitate a fișei de care e vorba și care consistă în Instrucțiunile care o însoțesc și care răspund cererii majorității celor cari au lucrat cu fișe (vezi și 15, pag.

109—111). În ele se precizează modul cum trebuie făcută observarea, evaluarea, ce se înțelege prin fiecare însușire urmărită, cum și când poate fi observată mai bine etc.

Să încercăm acum o sistematizare a acestor fișe. Din privirea istorică amintită la începutul acestui articol s'a putut vedea că există mai multe tipuri de fișe individuale. (De aci au venit și multe neajunsuri ale utilizării ei). D-l I. C. Petrescu împarte în trei categorii fișele aplicabile în școală (19) și anume:

1. fișe prin care se cere caracterizarea individualității elevului din anumite puncte de vedere, fără a i se propune și întrebări și răspunsuri,

2. fișe în care sunt cuprinse întrebări dar nu și răspunsuri, și

3. fișe în care întrebările puse sunt urmate și de răspunsuri.

Fișele cunoscute de noi și elaborate de Institutul de Psihologie din București intră în categoria 2, iar cele ale Institutului de Psihologie din Cluj aparțin categoriei a 3-a. De obicei aceste fișe sunt însoțite și de instrucțiunile lămuritoare asupra modului cum trebuie completate.

D-l I. M. Nestor afirmă (15. pag. 205) că o fișă care urmărește cunoașterea individualității nu poate fi decât:

„a) sau completă, cuprinzând absolut toate aspectele personalității,

b) sau construită în conformitate cu o anumită problemă pe care, la un moment dat, o urmărește un cercetător oarecare“.

În legătură cu cele de mai sus am putea aminti și de cele două aspecte sau perspective din care poate fi privită individualitatea, analitică și sintetică, și în funcție de care fișele pot fi deosebite construite. Socotind însă cele două puncte de vedere la fel de necesare și utile în completarea unei fișe nu stăruim în mod special asupra vreuneia din ele.

B) *Importanța fișei.* Două obiecțiuni serioase și întemeiate au fost aduse fișelor și anume:

1. fiind prea încărcate și amănunțite ele nu sunt destul de practice și silesc adeseori pe educator să le completeze superficial, și

2. determinarea vieții sufletești trebuie făcută în bloc, global, integral și nu pe funcțiuni izolate și fragmente, fiindcă însăși viața se manifestă în bloc, unitar. Deci, ea trebuie cunoscută pe calea intuiției, iar nu prin analiză. Prima obiecțiune a fost formu-

lată ca o rezervă⁴⁾ și de către psihologii anchetați de Societatea Română de cercetări psihologice din București (16). În legătură cu cea de a doua obiecțiune am mai putea aminti, mai ales pentru fișele din categoria 3, și îngrădirea pe care o impune educatorului fișa cu răspunsuri propuse de a formula liber și nemijlocit judecăți asupra întregii vieți sufletești a elevului, sau individului. Ea se datorește lui Ed. Spranger (16, pag. 167) și este destul de serioasă.

Răspunzând acestor două obiecțiuni vom arăta totodată și calitățile sau avantajile pe care le prezintă fișa individuală de cunoaștere, dovedind indirect și necesitatea utilizării ei pe o scară cât mai întinsă. Mai întâiu vom afirma superioritatea categorică a fișelor din categoria a 3-a.

1. Obiecțiunii adusă fișelor, că ar fi prea încărcate și amănunțite și că în felul acesta ar cere educatorilor o muncă extrem de grea, silindu-i pe cei conștiincioși la o muncă peste puterile lor și pe cei mai puțin conștiincioși să le completeze superficial și subiectiv, i s'ar putea da următoarele răspunsuri:

a) educatorul mai puțin conștiincios va completa tot atât de superficial și subiectiv și o fișă care n'ar fi „prea încărcată și amănunțită“;

b) este mai greu să faci liber portretul sufletesc al unui școlar sau să răspunzi cu cuvintele tale fiecărei întrebări puse decât să alegi, în urma observației sau a examinării, din răspunsurile propuse pe acela care se dovedește mai potrivit însușirii respective a unui individ;

c) portretul făcut liber — chiar după observații îndelungate — se dovedește foarte adeseori subiectiv și lipsit de însemnătate, fiindcă observatorului îi scapă destule însușiri importante pe care nu le poate exprima și pune în lumina adevărată. Pus în fața unei fișe cu mai multe însușiri, educatorul își va da seama de complexitatea vieții sufletești, de dimensiunile importante ale acesteia și se va sili să cunoască și să înțeleagă cât mai multe din acestea; —

d) fiind lăsat să răspundă liber la fiecare întrebare educatorul se va gândi mult să caute cuvântul cel mai potrivit care să exprime observația făcută, fără să-l poată găsi totdeauna. Dar, admitând că ar găsi termenii cei mai potriviți pentru caracteri-

⁴⁾ Vezi pagina 156 a prezentului studiu.

zarea însușirilor respective, această caracterizare ar diferi dela educator la educator, o comparație a rezultatelor fiind imposibilă. Și această comparație este de multe ori foarte necesară.

2. Celelalte obiecțiuni i s'a făcut dovada că unele fișe existente țin seama și de această cerință a observării. Anume s'a rezervat la sfârșitul fișei o pagină pentru „caracterizarea generală” sau pentru notarea intuițiilor care ar reda sintetic viața sufletească a individului. Această caracterizare poate fi făcută mai ușor și mai obiectiv chiar, după ce s'a completat și rubricile respective ale fișei. Fișele nu exclud și nu limitează posibilitatea educatorului de a formula judecăți libere asupra întregii individualități sau numai asupra unora dintre însușirile cercetate, atunci când acestuia nu i se par potrivite răspunsurile propuse.

În general, importanța fișei individuale de cunoaștere constă în faptul că ea permite cunoașterea sistematică cât mai completă a individualității și se întemeiază pe criterii obiective și științifice. De aci decurg apoi alte avantagii pentru învățământ și educație, pentru orientarea profesională și chiar pentru viața socială, pe care nu e locul să le analizăm acum.

Am spus că cele mai bune fișe sunt cele din categoria 3-a. O asemenea fișă este cu atât mai bună cu cât caută să întrunească toate cerințele unei fișe științifice, ținând seamă în același timp și de obiecțiunile făcute în această direcție. În această categorie intră „Fișa personală de observație psihologică”, întocmită de d-l Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă, L. Rusu, Al. Roșca și D. Todoranu. Să amintim câteva din calitățile acestei fișe:

- a) utilizează aceeași terminologie;
- b) ceea ce dă posibilitatea evaluării și comparării rezultatelor;
- c) ușurează completarea ei și folosește o exprimare științifică;
- a) fiind completată, în cele mai multe cazuri, pe bază de observație sistematică, prinde manifestările sincere, spontane ale individualității și în mediul lor natural;
- e) cuprinde cele mai multe aspecte ale vieții individuale fără a fi „prea încărcată”;
- f) permite, cu puține modificări, notarea rezultatelor cunoașterii făcută prin oricare metodă;
- g) este însoțită de o broșură cu „instrucțiuni” precise, clare

și amănunțite, care alcătuiesc un fel de manual prescurtat de psihologie generală.

Redăm aci un fragment din această fișă, ea fiind, după părerea noastră, aceea care reclamă cele mai puține adăogiri și modificări pentru a deveni, într'o nouă ediție, cea mai bună și mai completă fișă de acest gen.

e) Atitudinea religioasă

Credința. E credincios sau nu?	Necredincios	Puțin credincios	Potrivit	Credincios	Foarte credincios
-----------------------------------	--------------	------------------	----------	------------	-------------------

f) Directiva interesului

1. Spre lumea fizică concretă. Lucrările fizice, concrete li deșteaptă sau nu interes?	Foarte puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult
2. Spre lumea biologică-vie. Ființele însuflețite (plante animale) li deșteaptă sau nu interes?	Foarte puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

Toate aceste calități sporesc considerabil importanța și utilitatea acestei fișe și pledează pentru menținerea sau repunerea ei în funcțiune. De aceea, problema trebuie reluată serios, studiată conștiincios și rezolvată cât mai urgent, cu deosebire pentru școală. Fiind angajată în această problemă însăși vieța individualității și succesul școlii, problema nu trebuie privită cu indiferență și cu atât mai puțin neglijată. Într'un articol intitulat Psihologia în U.R.S.S., publicat în numărul trecut al acestei reviste, d-l Al. Roșca arată că această problemă se găsește înscrisă și înfăptuită în școala sovietică a vecinei noastre U.R.S.S. „Dealtfel fiecare școală trebuie să aibe datele privitoare la examinările fizice și psihice ale elevilor, în afară de situația școlară⁵⁾”, spune

⁵⁾ Sublinierile sunt ale noastre.

d-sa (23, pag. 12—13), ceea ce confirmă existența unei fișe de cunoaștere a individualității în școlile din U.R.S.S.

Utilizarea fișelor individuale trebuie să înceapă dela:

- a) grădina de copii, — ideal ar fi din familie —;
- b) să continue în școala primară și supra-primară;
- c) în școlile de grad secundar (licee, școli normale etc.);
- d) în școlile de grad superior (Universități, Academii etc.);
- e) și apoi în pregătirea militară.

Ele ar putea continua chiar și în viața socială și profesională, adaptate bine înțeles condițiilor speciale din aceste domenii. Fișa individuală de cunoaștere este cartea de vizită a individualității și ea trebuie să aibe prioritate asupra certificatului școlar sau cel puțin să-l egaleze pe acesta. Ea trebuie să-l urmărească pe individ dela naștere până la maturitate, sau din familie până la intrarea într'o profesiune. Ea trebuie să ofere totodată un portret bio-psiho-social cât mai complet al individualității, tuturor celor ce ar dori s'o utilizeze. Fișa trebuie să arate stadiul prezent al funcțiunilor organice, psihice și al aptitudinilor unui individ, dând, în același timp, posibilitatea oricărui inițiat în această materie să întrezărească din rezultatele notate, linia de dezvoltare și tratamentul care s'ar potrivi mai bine individului respectiv (25). Ea trebuie să cuprindă tot ceea ce ar putea interesa cunoașterea individualității și ar ușura explicația atitudinilor sale.

Orice instituție ar trage nebănuite foloase din utilizarea pe o scară întinsă a acestor fișe. Am putea aminti, spre exemplificare, în afară de școală și orientarea profesională, armata și justiția. Este inutil să precizăm și credem că se subînțelege că ele ar putea fi folosite cu maximum de avantagii numai atunci când ar fi elaborate serios și ar oglindi fidel trăsăturile ce ne interesează sau întregul vieții unui individ. De exemplu, știind că un candidat la o profesiune este o fire deschisă, dispune de o puternică forță fizică, de o mare rezistență la oboseală sau de un dezvoltat interes pentru mașini, consilierul de orientare profesională va fi mai în măsură să-i recomande acestuia o profesiune potrivită cu aptitudinile sale decât sprijinit numai pe examenul făcut de dânsul. Sau, cunoscând gradul de inteligență al unui elev la intrarea în școala secundară sau în cursul superior al acestei școli, profesorul va fi considerabil ajutat în repartizarea elevului spre clasele A sau B. Utilizarea lor pe o scară întinsă ar stimula interesul și grija celor ce le completează și ar evita conștiința penibilă a

acestora că ei îndeplinesc o muncă absolut inutilă din moment ce nimeni nu ține seama de ea. Sugestii îmbucurătoare în legătură cu „însemnătatea fișelor psihologice“ a făcut d-na prof. M. Săndulescu în (21). Câteva din avantajile pe care le poate oferi o fișă individuală conștiincios completată școlii de toate gradele și orientării profesionale a schițat și subsemnatul în (25), iar prof. V. Harea a arătat (11) roadele primei consultări a fișei individuale la un examen de bacalaureat. Un studiu judicios, dar cu propuneri prea complicate, a publicat și F. Duțulescu în (6 a).

Intrucât din cele spuse până aci s'ar putea desprinde credința că supraevaluăm importanța fișei, ne permitem să atragem atenția cititorului asupra locului pe care-l ocupă metoda fișelor în rândul celorlalte metode și în funcție de care am căutat să-i precizăm și noi rolul și importanța. S'a putut vedea, deasemenea, că în vederile noastre fișa — termenul este destul de impropriu — este mai degrabă un carnet sau un *dosar al individualității*, în care sunt consemnate rezultatele cunoașterii, obținute prin oricare metodă și care permite o evaluare obiectivă a acestor rezultate.

C) *Sugestii pentru o realizare practică a fișei.* Pentru a spori șansele de succes ale utilizării unei asemenea fișe, în cazul că ideea va fi reluată, și ea trebuie reluată, schițăm aci câteva din condițiile care socotim că trebuie să fie realizate și anume:

1. să se facă o educație serioasă, susținută și specială tuturor acelor care au rolul de a completa asemenea fișe, introducându-i în tehnica și tainele tuturor operațiunilor presupuse necesare acestei completări. Ea poate începe din școlile în care aceștia sunt pregătiți. Observația trebuie deci învățată în școală. Profesorii și învățătorii trebuie să știe cum se face o observație științifică, ce importanță are aceasta, ce trebuie să fie observat etc.

2. să se retipărească, după ce au fost revăzute, modele de fișă, care să nu fie nici prea încărcate nici prea schematice, pentru toate aspectele vieții individualității și care împreună cu alte acte ale persoanei respective să alcătuiască dosarul individual. Un dosar în formă de pungă, cum posedă oficiile de orientare profesională, ar fi foarte indicat, el costând doar circa 100 lei bucata, împreună cu fișele respective. Un asemenea dosar ar cuprinde actele de stare civilă ale persoanei, o fișă medicală, una socială și economică, una biografică, una psihică și morală și alta pentru caracterizarea generală. Acest dosar ar însoți pe elev dela intrarea în școală până la intrarea într-o profesiune, un singur dosar

fiind suficient pentru toată viața. El ar putea fi tipărit și în formă de carnet, cu fișe colorate diferit, după aspectele la care se referă. Aci, Ministerul Educației Naționale ar putea să-și spună cuvântul prin consilierii săi tehnici. Tipărirea unui singur model pe toată țara ar simplifica și mai mult problema.

3. tipărirea unei broșuri cu „instrucțiuni“ privitoare la completarea fiecărei fișe, care să însoțească aceste dosare. In ele trebuie să se precizeze categoric: *cine* completează fișele (medic, profesor, învățător, diriginte etc.), *cum* și *când* se completează fiecare din ele, acordându-se indulgența de a fi completate, acolo unde nu se poate altfel, numai fișele celor superior sau inferior înzestrați, sau numai fișele celor care doresc să urmeze o școală secundară sau să intre într'o profesiune etc., sau, însfârșit, să se completeze fișele numai la însușirile pe care cel obligat le poate observa sau examina. Să se precizeze, în acelaș timp, că fișa poate fi completată în decursul mai multor ani și de către mai mulți specialiști succesiv. Adică, în anul următor sau la școala unde s'a mutat individul, cei indicați urmează să continue observația, examinarea și completarea fișelor. Pentru aceasta e bine ca școlile să aibe și fișe de rezervă din fiecare fel. Acestea la rândul lor ar fi bine să fie tipărite pe mai mulți ani dacă e cu putință. Aceste instrucțiuni trebuie să cuprindă și o scurtă bibliografie a operelor mai cunoscute care tratează asemenea subiecte. Să se accentueze în ele necesitatea colaborării celor care utilizează fișa cu cei care au elaborat-o, cei dintâiu fiind sfătuiți să comunice orice observație, sugestie sau nedumerire celor din urmă.

4. să se arate importanța utilitatea și valoarea pe care aceste fișe o prezintă pentru anumite instituții și modul cum trebuie interpretate și înțelese cele consemnate acolo de către toți cei care le folosesc. In felul acesta se va evita compromiterea unei adevăruri prețioase și foarte rodnică în rezultate atât pentru educație și învățământ cât și pentru consolidarea vieții sociale românești. Să nu se uite că suntem singura țară din Europa care a introdus obligator și a legalizat utilizarea acestor fișe⁶⁾, chiar dacă la început modul de întrebuințare a fost defectuos.

S'au adus numeroase obiecțiuni fișelor, uitându-se că nu numai acestea au greșeli, ci și educatorii obligații sau vizați să lu-

⁶⁾ Nu avem încă date precise despre situația din U. R. S. S. în această privință.

creze cu ele. Putem spune chiar că succesul acestor fișe depinde de acești doi factori importanți: a) modul cum sunt elaborate și b) modul cum sunt utilizate. Și succesul acesta e cu atât mai sigur cu cât colaborarea acestor factori e mai strânsă. Acest lucru implică însă unele obligații atât pentru elaboratori cât și pentru cei cari le utilizează. Astfel, cei care elaborează asemenea fișe trebuie să cunoască nu numai principiile metodice ci și tehnica aplicării lor (31). Ei trebuie să știe ce trebuie și ce poate cuprinde o asemenea fișă, dacă cei obligați să lucreze cu ele pot de fapt satisface îndatorirea ce le revine, să prezinte apoi cât mai clar formulate întrebările și instrucțiunile fișei și aceasta numai după o experimentare prealabilă.

Cei obligați să le completeze trebuie, la rândul lor, să înțeleagă exact despre ce este vorba, adică să fie îndeajuns lămurii asupra tuturor chestiunilor la care trebuie să-și dea avizul și să utilizeze aceste fișe conform instrucțiunilor care le însoțesc, îndeplinind cu cât mai multă conștiință munca cerută. Ei nu trebuie să scape deloc din vedere valoarea relativă a fiecărei metode în parte și deci să utilizeze cât mai multe din acestea, să facă distincție între operația de *acumulare* a datelor și între cea de *interpretare* a lor și să știe că decât să facă rău ceea ce trebuie să facă e mai bine să nu facă deloc. Nu mai amintim că el trebuie să fie convins de utilitatea acestei fișe, de importanța ei, de marea răspundere ce-i revine și de necesitatea colaborării cu toți cei care l-ar putea ajuta.

V. Concluziuni

Concluziile ce se desprind din cele spuse până aci ar putea fi și ele împărțite în concluzii teoretice și concluzii practice. Amintim numai câteva din cele cu caracter practic.

1. Susținem necesitatea revenirii la fișa pentru cunoașterea individualității și a utilizării ei pe o scară cât mai întinsă, nu numai în școala primară și secundară ci și în alte instituții care ar putea beneficia de pe urma acestei utilizări.

2. Pentru aceasta e nevoie ca să fie elaborat un singur model de fișă sau să fie revizuit unul din cele existente, cel care s'a dovedit în practică mai bun, și în forma aceasta să fie pus în aplicare. O experimentare prealabilă a unei asemenea fișe nu este niciodată de prisos.

3. Concomitent cu aceasta e necesar să se înceapă o operă serioasă de instruire a tuturor celor care vor avea de lucrat cu aceste fișe prin orice metodă ce stă la dispoziția autorităților conducătoare.

4. Instrucțiunile, care trebuie să însoțească aceste fișe și care trebuie să cuprindă tot ceea ce educatorii care aplică fișele găsesc necesar, să lase oarecare libertate acestora, în cazurile de aplicare a fișei, ținând seama în primul rând de starea de fapt.

5. Aplicarea fișei pe o scară cât mai întinsă presupune și utilizarea rezultatelor ei în aceeași măsură. Cei care le completează trebuie să știe că pe observațiile și notările lor din fișe se întemeiază alții, care urmează să completeze în continuare fișa sau s'o utilizeze în scop practic și de aceea să fie foarte conștiincioși în îndeplinirea acestei operații. Acest lucru ar trebui suficient accentuat în instrucțiunile care însoțesc fișa.

6. Pentruca educatorii să aibe în mână cea mai bună fișă ei trebuie să știe că e necesar să colaboreze cu cei care au elaborat-o, comunicând acestora toate observațiile care ar putea contribui la îmbunătățirea fișei într'o nouă ediție. Dar nu numai cu aceștia trebuie să colaboreze ci și cu toți acei care i-ar putea ajuta în completarea fișei, ca: *medicul școlar în deosebi*, directorul școlii, dirigintele, președintele societăților în care activează elevul sau individul respectiv. etc.

7. Educatorii să știe că toate chestiunile introduse în fișă sunt importante și că numai acelea au fost introduse acolo la care nu s'a putut renunța, fiind socotite importante în judecarea și calificarea individualității.

8. Ministerul Educației Naționale să aibe consilieri tehnici și de acest gen care să-și poată da avizul într'o problemă atât de importantă ca aceasta. Ar fi bine, poate, ca să ia ființă chiar un Institut Central care să studieze toate problemele legate de educație și învățământ. Importanța pe care U.R.S.S. a atribuit-o și o atribue școlii în opera de prefacere și înnoire a omului și a societății ar trebui să ne fie un exemplu.

9. Anii de încercare pe care îi avem în acest domeniu ar trebui să constituie pentru noi un avans promițător și stimulator pentru îmbunătățirea și exploatarea suficientă a utilizării fișelor de cunoaștere a individualității, în școală și în viața profesională. Dela experiența încercată în anii trecuți ar trebui să se pornească în opera viitoare de sistematizare a cunoașterii individualității.

10. Aplicarea practică a acestor fișe în școală ar furniza un imens material de cercetări științifice Institutelor de Psihologie, Pedagogie, Pedologie, Igienă, Statistică etc., care ar ajuta la înfăptuirea reformelor necesare în anumite domenii de activitate. Ele ar pune la dispoziție cifre suficiente încercărilor de reformă, dându-le acestora ocazia să se întemeieze pe realități, nu numai pe teorii.

BIBLIOGRAFIE

1. BAGDASAR, FL.: *Problema școlară a copiilor anormali ca inteligență și comportare*. Analele de Psih. Vol. VIII, București, 1941.
2. BARBU, ZEVEDEI: *Determinarea conceptului de individualitate*. Rev. de Psih., Vol. II, Nr. 2.
3. BENARI, L.: *Psihotehnică școlară*. Journ. de Psihotehnică, Vol. I, Nr. 3, 1938.
4. BRANDZA, EM. M.: *Fișa pedagogică pentru îndrumarea profesională academică față cu experiența*. Journ. de Psihol., Vol. I. V. Nr. 2.
5. CĂRSTOIU, ȘT.: *Metoda anchetelor și orientarea profesională*. Journ. de Psihot., Vol. 1, Nr. 5.
6. CĂRSTOIU, ȘT.: *Observațiuni la orice anchetă psihologică*. Journ. de Psihot. Vol. II, Nr. 3.
- 6a. DUȚULESCU, F.: *Organizarea studiului științific al școlarului*. Anal. de psihol. Vol. IX. Buc., 1943.
7. GEORGIADÉ, C.: *Metodele de studiu în psihologia copilului*. An. de Psihologie, Vol. II. București, 1935.
8. GEORGESCU, I.: *Introducere la o orientare profesională în școala românească*. Journ. de Psihot. Vol. 1. Nr. 3.
9. GEORGESCU-TISTU, V.: *Studiul individualității și orientarea profesională*. Ed. II, Buc. 1944.
10. GORAȘ, I. V.: *Studiul individualității pe bază de experiență*. Iași, 1936.
11. HAREA, V.: *Examenul de bacalaureat și fișa individuală*. Journ. de Psihot. Vol. III. Nr. 2.
12. MĂRGINEANU, N.: *Psihotehnica*. Ed. Inst. Psihotehnic din Cluj-Sibiu, 1943.
13. Minist. Ed. Naț.: *Fișă pedagogică*. Ed. Inst. Pedagogic Român. București, 1937.
14. NARLY, C. și ZAPAN, G.: *Foie de observație vocațională*. Ed. Inst. Ped. Univ. Cernăuți, 1938.
15. NESTOR, I. M.: *Probleme de psihologie școlară*. Vol. I. Ed. Soc. Rom. de Cercetări psihologice, București, 1942.
16. NESTOR, I. M.: *Studiul psihologic al școlarului cu ajutorul fișelor individuale. Ancheta internațională*. An. de Psihologie, Vol. II, Buc. 1935.
17. NESTOR, I. M.: *Metode experimentale de cercetare psihologică a copilului de 6—7—8 ani*. An. de Psihologie, Vol. II, Buc. 1935.
18. PAVELCO, V.: *Ce este metoda F. O. V.?* Journ. de Psihot., Vol. II, Nr. 2,

19. PETRESCU, I. C.: *Metode pentru studiul individualității*. Ed. IV. Ed. Cultura Rom. Buc. 1939.
20. PERRET, J., MAZEL, P., NOYER, B.: *L'orientation professionnelle*. Ed. E Flammarion, Paris. 1926.
21. RĂDULESCU-MOTRU, C.: *Psihotehnica în școală*. Anal. de Psihol. Vol. IX. Buc. 1943.
22. ROȘCA, AL.: *Experimentul în psihologie, Rev. de Psihologie*. Vol. VII, Nr. 2.
23. ROȘCA, AL.: *Psihologia în U. R. S. S. Rev. de Psihologie*. Vol. VIII, Nr. 1.
24. SÂNDULESCU, M.: *Insemnătatea fișelor psihologice. (Sugestii)*. Journ. de Psihot. Vol. V, Nr. 2.
25. SALADE, D.: *Viitorul fișei școlare, Rev. Școala Aîbei*. An. VII, Nr. 9.
26. SOLLIER, P., și DRABS, J.: *La psychotechnique, C. C. I. Bruxelles și Felix Alcan Paris, 1935*.
27. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ, FL., și RUSU, L., ROȘCA, AL., TODORANU, D.: *Fișa personală de observație psihologică*. Ed. III. Ed. Inst. de Psihologie al Univ. din Cluj, 1938.
28. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ, RUSU L., ROȘCA AL., TODORANU D.: *Instrucțiuni pentru utilizarea fișei personale de observație psihologică*. Ed. Inst. de Psih. Ed. II, Cluj, 1936.
29. STOICA, I. C.: *Contribuții la metoda științifică de cunoaștere a individualității școlărilor în liceu*. An. de Psih. Vol. V. București, 1938.
30. SYMONDS, M. P.: *Diagnosing Personality and conduct*. N. Y. — London, The Century-Comp., 1931
31. TODORANU, D.: *Psihologia Educației*. Sibiu, 1942.
32. WINTSCH, J.: *Turburările conduitei și caracterului copilului, datorite unor greșite inhibițiuni ale mediului familial*. An. de Psih. Vol. IV. Buc. 1937.

PSIHOGENEZĂ ȘI FORMARE EDUCATIVĂ

de Dimitrie Todoranu

Încercarea de a fixa teoretic rolul și întinderea factorilor care acționează în câmpul formării educative umane scoate la iveală, dela întâiul pas, nu numai multiplicitatea opiniilor și ideilor explicative, ci și constelarea acestora în jurul a două puncte focale distincte: de o parte accentuarea elementului extrinsec („mediul“), cu întregul șir de condiționări cosmice, sociale și spirituale; iar de alta, reliefaarea elementului individual (psihobiologic), care conține germeii propulsivi ai propriei creșteri și maturizări. Căci, dacă în concluziile psihologice actuale cele două „elemente“ sunt disolvate și integrate în unitatea funcțională a individului, în gândirea pedagogică actuală mai persistă, sub influența unui învechit spirit istorist, dualitatea „individ“-„mediu“, ca și cum evoluția psihică s'ar sprijini pe un amalgam special al acestor două contrarii. Ideile unui Helvétius, care se străduia să demonstreze că educația este totul, că în pasta amorfă a psihicului nativ se imprimă, prin înrâuriri exterioare, obișnuințele și talentele, tendințele, „spiritul“ ca și... geniul; ori vederile mai deprimante ale unui Schopenhauer, în care fatalitatea destinului ereditar nu îngăduie formarea și modelarea educativă mai cu seamă atunci când e vorba de caracter —, le găsim îmbrăcate în felurite haine și în unele expuneri pedagogice ale timpului nostru.

Jocul teoriilor și ideilor poate fi așa dar urmărit luând ca punct de orientare cei doi factori centrali ai configurației educative (organismul cu implicațiile sale genetice și mediul cu condiționările sale cosmice și sociale). Întâlnim teorii și sisteme pedagogice fondate când pe concluziile unor premise ce derivă din cercetări psihobiologice, când pe evidențierea exclusivă a determinărilor de ordin exterior (religios, economic, social ori politic),

când, în sfârșit, pe o mai obiectivă apreciere a acestor factori în evoluția spirituală a omului.

Ne propunem să lămurim în cadrul acestei problematice — desigur în mod sumar și cu obișnuitul coeficient de relativitate — atitudinea ce ni se pare mai fecundă pentru aplicațiile educative, utilizând în deosebi izvoare de ordin științific. Care sunt implicațiile educative ale cercetărilor genetice? În ce măsură ciclurile evolutive ale vieții psihice pot fi modificate prin influență educativă? Intinderea și adâncimea înrâurilor educative sunt independente de posibilitățile genetice virtuale? Care este înțelesul propriu al „respectării drepturilor și individualității copilului“ în materie de educație?

Mai întâi o lămurire noțională. În conceptul de „educație“ cuprindem mai cu seamă acele înrâuriri de ordin exterior care emană din valorile culturale și sporesc zestrea spirituală a omului printr'o modificare substanțială a comportării. Nu orice modificare psihologică sau obișnuință poate purta marca de „educativă“; numai aceea obișnuință care — într'o măsură mai mică sau mai mare — are o sarcină spirituală, un loc și un sens în economia totală a dezvoltării și adaptării superioare a omului poate fi cuprinsă în sfera noțională a educației. O conduită modificată prin accidente (amputări, intervenții mecanice, etc.), ori obiceiuri care reprezintă fixarea unor capricii personale (de ex. să joci într'un picior, să preferi o anumită masă la restaurant, ori o anumită culoare feminină), nu pot fi firește grupate în seria rezultatelor educative, — deși pot avea semnificație psihologică deslușită. În genere fenomenele psihologice se definesc prin „semnificație“, iar fenomenele educative prin raportarea la o „valoare“. Deprinderea de a respecta (prin orice gest și atitudine) semenul, de a urma anume reguli în munca și cercetarea științifică, etc. constituie, fără îndoială, comportări în care influența educativă este vizibilă.

Vom ocoli, în al doilea rând, vederile care pretind că reconstrucția spirituală a omului este determinată exclusiv de educație (exagerare pe care o întâlnim și la psihologul Watson), precum și susținerile, nu mai mult întemeiate, ale celor ce subordonează posibilitatea educației unei întinse eredități a însușirilor și trăsăturilor dobândite în cursul experienței individuale. (În acest din urmă caz ne-am putea închipui dimpotrivă, că educația poate deveni inutilă într'un mediu constant, după un lung șir de gene-

rații; copiii, acumulând experiența înaintașilor, s'ar putea naște vorbind engleza ori spaniola și ar începe compuneri de îndată ce ar lua stiloul în mână...).

* * *

Gândirea pedagogică ca și organizarea practică a instituțiilor educative a luat direcții nouă odată cu „descoperirea“ copilului. Momentul e legat în mod curent de apariția lui „Émile“, deși înainte de Rousseau, cugetătorii Renașterii (în deosebi Montaigne) și ceva mai târziu Locke, au scos în evidență faptul că viața copilului prezintă particularități psihice proprii, care se cer respectate în educație. Dar despre o aplicare efectivă a unor atare constatări în lumea școlii se poate vorbi numai odată cu începutul secolului nostru. În adevăr și lucrul pare de-a-dreptul paradoxal, până la Renaștere (pe plan teoretic) și până la Revoluția franceză (pe plan practic) formarea copiilor în instituțiile școlare se baza exclusiv pe materii de învățământ care se refereau la exercitarea formală a puterilor spirituale ale omului, cu neglijarea completă a realității exterioare. Preocuparea esențială nu era cunoașterea naturii înconjurătoare, ci formarea omului. Totuși, educația medievală, inspirată din creștinism, care făcea din așa numitele „umanități“ cheia de boltă a întregului învățământ, asimilase copilul unui adult miniatural, iar imaginea despre om era formală, abstractă, generală și impersonală. Omul real a apărut numai în clipa în care viața a fost privită în desfășurarea ei concretă din variatele situații (economice și sociale), legate de trebuințele și aspirațiile pământești. Concepția unui om întreg cu tendințe, aspirații și viață pasională și a unui copil cu legi și particularități personale de creștere sunt produse ale Renașterii. Dar aceste achiziții n'au fost transpuse, cu aplicațiile respective, în procesul formării școlare. Astfel, iezuiții, de pildă, care au condus și organizat învățământul apusean după Renaștere au ținut seamă de pornirile și „temperamentul“ elevilor numai pentru a le înăbuși în fașe orice manifestare liberă, care ar fi putut fi izvor de erezie sau schismă (Durkheim).

Se pare privind lucrurile dintr'o perspectivă mai cuprinzătoare că până în preajma veacului al 20-lea copilul a fost considerat în practica școlară fie ca un omuleț care trebuie să se apropie repede și cu orice preț de un model adult, fie ca un mănunchiu de păcate originare ce urmează a fi înlăturate și înlocuite

cu normele morale ale societății. Constatarea faptului că individualitatea copilului ni se înfățișează ca o unitate de viață distinctă de cea a adultului reprezintă numai un punct de plecare pentru știința educației și începutul unor probleme serioase în materie de organizare programatică și metodică a învățământului. Are copilăria o autonomie funcțională atât de categorică în evoluția ciclică a vieții încât, copilul trebuie să se bucure de integritatea drepturilor sale de dezvoltare? Sau copilăria este numai o fază transitorie pe drumul integrării în ordinea socială și culturală a comunității din care face parte? Cum pot fi echilibrate în procesul educativ exigențele mentalității infantile cu asimilarea normelor și valorilor de ordin colectiv, supraindividual?

Dacă lăsăm la o parte discuțiile filosofice privitoare la ideile educative, se pare că procesul educativ tinde sau are de scop să realizeze *adaptarea* copilului (în sensul uman al noțiunii) la mediul social și cultural al timpului său. În această perspectivă a adultului, educația s'a ocupat mai puțin cu legile de dezvoltare ale copilului și mai mult cu „scopuri“ și „valori“ și cu modul de asimilare a conținuturilor ce compun lumea adultului. Iar când Rousseau proclamă drepturile copilăriei, el se ridică nu numai împotriva procedeele educative pe care le practică școala epocii sale, ci condamnă cu tărie și științele și artele și cu aceasta întreaga civilizație — care viciază germenul de bunătate originară al omului, — schițând un sistem educativ irealizabil. Cu aceasta Rousseau depășește mult reacțiunea formulată de Rabelais și Montaigne în Renaștere; căci Rabelais nu numai că nu depreciază valoarea științelor și artelor, dar, cere insistent ca în locul formalismului scolastic, să se instaureze cultura enciclopedică, — în care idealul formării umane este învățarea tuturor științelor, artelor, tehnicelor, meseriilor, etc.

În lumina datelor actuale ale psihologiei o bună parte din vederile lui Rousseau (în deosebi cele care ne interesează pe noi aici și anume fazele evolutive ale copilăriei și adolescenței) nu rezistă; succesiunea stabilită de acest gânditor (etatea „necesității“, „interesului“, „rațiunii“) e arbitrară după cum individualismul său este exagerat, iar locul prea întins pe care îl acordă așa numitei educații „negative“ nu poate fi menținut. Nu mai puțin depășite sunt și ideile pestalozziene asupra evoluției psihice a copilului; dezvoltarea psihică nu se efectuează dela „simplu“ la „complex“ (ceea ce ar implica un preformism mental) cum susți-

ne Pestalozzi, ci dela „global“ și „nediferențiat“ spre „special“ și „diferențiat“. Ceeace pare simplu adultului, poate fi extrem de „complex“ pentru copil. Cât de simplă e pentru omul matur noțiunea de „număr“ — cel puțin cât privește activitatea practică — și cu câtă dificultate este asimilată de copil! Nici încercările secolului al 19-lea de a întemeia sisteme pedagogice, ajustate datelor psihologiei (Spencer, Herbart), n'au fost mai fructuoase din acest punct de vedere. Concepția intelectualistă a unui Herbart („interesul“ pe care acest pedagog îl accentuează atât de mult nu e decât un rezultat al apercepției) se rezumă în principiul „educație prin... instrucție“ și dacă ideile lui Herbart au avut incontestate și adânci repercusiuni în întreaga pedagogie modernă, nu este mai puțin adevărat că din ea derivă și excesul de formalism didactic (care mai dăinuște cu prisosință și în tradiția pedagogică dela noi).

Chiar și fecunda idee de „evoluție“ a favorizat —atunci când a fost transpusă întâia oară pe plan psihopedagogic — susținerea că ontogenia repetă filogenia; acest paralelism n'a contribuit prea mult la progresul cunoașterii copilului, — căci asimilarea mentalității infantile cu cea a omului primitiv n'a însemnat decât o deplasare a problemei și o apropiere de o nouă necunoscută.

În epoca noastră știința educației se caracterizează, pe de o parte, prin încercarea de a se autonomiza (definindu-și din ce în ce mai mult propriul domeniu de cercetare), iar de alta, prin locul considerabil pe care îl atribuie ideilor privitoare la mentalitatea specifică a copilului în operele de organizare practică a vieții școlare.

J. Dewey, în Statele-Unite ale Americii, îmbină curentele de idei pragmatiste din psihologie inițiate de Stanley-Hall precum și cele de psihologie genetică ale lui J. M. Baldwin pentru ca în 1896 să deschidă o școală „experimentală“; aci toate tradițiile formalismului didactic anterior sunt întrerupte, iar munca elevilor e organizată în jurul intereselor și trebuințelor ce caracterizează ciclurile evolutive ale vieții infantile. În aceleași State-Unite barierele tradiționale ale școlii sunt depășite apoi și mai hotărât de A. Parkhurst („planul Dalton“), C. Washburne („tehnica dela Winnetka“) și E. Collings („metoda proiectelor“). Maria Montessori (Italia) și Decroly (Belgia) pornind din direcția cercetării copiilor anormali, reformează radical învățământul acestora, deschizând orizonturi nouă în educație în general. Kerchensteiner, Meumann,

Lay, Mesmer, etc. în Germania ajung, mai mult pe temeiul reflecției pedagogice, la conceptul de „Arbeitschule“ („Școală activă“ în traducerea lui Bovet); aici domină ideea că școala trebuie să desvolte spontaneitatea copilului. În Elveția P. Bovet și Claparède înființează Institutul J. J. Rousseau, cu o vestită școală de aplicație a cărei deviză e „Discat a puero magister“. Să trecem cu vederea marile contribuții datorite lui A. Binet în pozitivarea metodelor de cunoaștere ale copilului ori pe cele ale lui Jan Ligthart (Haga), care a demonstrat posibilitatea unei educații întemeiate pe libertate? În fine marea experiență din URSS, legată, cât privește directivele teoretice, de numele lui Lenin și a unei Krupskaja (colaboratoarea lui Lenin) și cât privesc realizările practice de numele lui Lunatcharsky, completează tabloul reformelor școlare caracteristice veacului nostru.

Am fi incompleți dacă am conchide că „noile“ curente pedagogice, concretizate în variatele tipuri de „școală nouă“ rezultă dintr'o simplă aplicare a cercetărilor psihogenetice și în general a pozitivării cunoștințelor noastre despre om. Căci, dincolo de năzuința de cunoaștere teoretică întâlnim istoricele tendințe de a integra școala în viață și realitate. Copilul poate că n'a putut fi descoperit atâta vreme cât învățământul era dominat în mod tiranic de un formalism excesiv (logic, gramatical ori lingvistic) ale căruia rădăcini cu viața reală erau atât de șubrede.

În clipa în care copilul a fost privit în mijlocul ambianței și din unghiul de vedere al pregătirii pentru viață au fost scoase în evidență deopotrivă și insuficiența cunoașterii copilului și lipsa de pregătire. Cât de semnificativă e în această ordine de idei denumirea de „Școală pentru viață, prin viață“ pe care D-rul Decroly o dă școlii ce înființează în 1907 la Bruxelles.

Analiza ideilor care au prezidat organizarea vieții educative în aceste școli „nouă“ ne mână spre concluzia că: copilăria „este o etapă utilă din punct de vedere biologic a cărei semnificație este aceea a unei adaptări progresive la mediul fizic și social“ (Piaget). Dar, în acest caz, nu cumva necesitatea de a pune pe copil în situația de a asimila, prin educație, formele de adaptare adultă, este în vădită contradicție cu așa numita specificitate și autonomie funcțională a copilăriei? La Claparède, unul dintre întâii cercetători care susțin în mod lămurit concepția funcțională a copilăriei, întâlnim o precizare menită să ne ușureze răspunsul. Plecând dela compararea vieții psihice cu a celei fiziologice pro-

priu zise și dela distincția dintre „structură” și „funcțiune”, Claparède arată că *vechea pedagogie atribuia copilului o structură psihică identică cu a adultului*, în vreme ce „funcționarea” acestei structuri era deosebită la copil și adult. Copilul s'ar diferenția așa dar de adult nu prin „organe” și „sisteme” structurale psihice, ci prin relațiile funcționale care ar exista între aceste „organe” și „sisteme”.

În mod mai explicit am putea spune că în gândire, de pildă, categoriile de înțelegere ale copilului sunt identice cu ale omului adult, numai că modul de aplicare și funcționare al acestora este diferit. Conexiunea, în urmare, dintre lumea adultului și cea a copilului se poate stabili, pe plan educativ, pe linia structurilor mentale, în timp ce diferențele accentuate în domeniul funcțional urmează a fi nivelate și adaptate mentalității adulte. În mod concret, copilul ar avea în structura sa mentală ideea de „bine” și „rău”, numai că ele sunt puse în slujba unor cauze deosebite de cele care activează în sistemul de motivare al adultului. Dar, remarcă cu multă finețe Claparède, adevărul e tocmai contrarul: *dinamica funcțională a vieții infantile este identică cu cea a adultului*, pe când structurile mentale ale copilului sunt diferite de cele adulte. În alți termeni, noi am afirma, dezvoltând ideea lui Claparède, că în vreme ce există funcțiuni biologice generale — care se întâlnesc nu numai la copil și adult, ci chiar de-a-lungul spețelor — „sistemele” și „organele” psihobiologice, prin care se realizează adaptarea funcțională a înșilor și spețelor au, privite din perspectivă evolutivă, un caracter specific și diferențial. Comportările copilului sunt deosebite de ale adultului nu pentru că s'ar integra unor funcțiuni biologice proprii, neîntâlnite în lumea adultului; cauzele diferențiatore rezidă în compoziția structurală a vieții psihice.

Să considerăm câteva deosebiri structurale dintre copil și adult pe dimensiunea intelectuală. Înainte de orice limbaj, deci înainte de apariția gândirii teoretice și conceptuale, copilul — după cercetările lui Piaget — cucerește lumea prin inteligență sensori-motorică sau practică, organizând pe planul *acțiunii* un întreg „univers solid și coerent”, iar adaptarea practică la cei mici nu numai că nu e o aplicare a unor cunoștințe conceptuale — ca la adult — ci constituie condiția necesară, „experimentală”, a oricărei cunoștințe reflexive ulterioare. Piaget mai remarcă faptul că la copil înainte de 10—11 ani nu întâlnim raționamente for-

male și logice; deducțiile copilului se sprijină pe adevăruri observate și practic controlate; ele nici nu sunt propriu zis „deducții“, ci precum le numise W. Stern „transducții“, adică un fel de generalizări neîntemeiate pe premise teoretice ori pe evidență logică. O diferențiere și mai caracteristică, din punct de vedere structural, dintre copil și adult se desemnează în domeniul afectiv. Emoțiile primare ale copilului servesc ca și sentimentele adultului aceleiași funcțiuni de valorificare a situațiilor vieții, dar câtă deosebire între emoțiile infantile și stabilitatea, adâncimea și rezonanța sentimentală a adultului, cu toate că sentimentul n'ar fi decât o integrare condițională de emoții primare.

Fără îndoială că, teoreticește, distincția dintre „structură“ și „funcțiune“ pe care bazează Claparède trăsăturile diferențiale ale copilăriei trebuie interpretată labil, genetic și dinamic. Structurile influențează funcțiunea, precum funcțiunea determină conținutul, stabilitatea și unitatea de sens, a structurilor. Spre a ne referi la o comparație am spune, de ex., că aceeași funcțiune adaptivă biologică este servită de un sistem nervos a cărui structură variază, evolutiv, dela masa nediferențiată a protozoarelor la complicatul mecanism nervos al vertebratelor, numai că între structurile infantile și cele adulte distanța și conexiunile dinamice sunt mult mai apropiate.

Iată temeiul ce ni se pare că explică cu prisosință apelul pe care pionierii educației „noi“ l-au făcut la forțele dinamice funcționale (interese, tendințe, trebuințe etc.) ale copilului; aceste forțe reprezintă punctele de legătură între diferitele faze evolutive ale vieții, iar actualizarea lor nu este posibilă decât în școli care au încetat să mai fie săli de ascultare și au devenit laboratoare de activitate proprie.

Forțele dinamice infantile se realizează însă prin intermediul activității specifice copilului și anume prin joc, căruia i se acordă un loc considerabil în educația copiilor mici. Jocul nu e, după vederile centrului de studii genevez, numai un pre-exercițiu al activităților de mai târziu, cum ar susține K. Groos, ci mijlocul prin care eul asimilează lumea; jocul e o expresie a întregii individualități și o adevărată creație personală a copilului. În școală ca și în viață este posibilă trecerea (aproape pe nesimțite) dela activitățile ludice, la preocupările de muncă și activitate metodică și „serioasă“.

Descoperirea forțelor dinamice (tendințe, impulsuri, interese)

care acționează în viața copilului și îi organizează conținutul — apropiind-o pe plan funcțional de viața adultului — nu reprezintă deloc o soluție; dimpotrivă suntem numai la începutul dificultăților educative. Căci dacă teoriile educative care privesc formarea umană numai din perspectiva valorilor dominante în viața adultului implică în practică metode coercitive și de constrângere exterioară, nu este mai puțin adevărat că teoriile care reclamă desăvârșita libertate și expansiune a vieții infantile pot fi acuzate că lasă creșterea copilului pe seama mersului capricios al impulsurilor și intereselor naturale atât de schimbătoare în lumea infantilă. Această dificultate funcțiară a educației „noi“ ne mână spre analiza sumară a conceptului de „interes“.

În preocuparea de a lămuri sensul psihopedagogic al „interesului“ se impune din primul moment să ne oprim la vederile lui J. Dewey. În adevăratul interes, susține Dewey, eul se identifică cu o idee, ori cu un obiect; identificarea rezultă din faptul că eul a descoperit în această idee sau în obiect mijlocul de a se exprima sau de a acționa. Interesul originar este o formă a activității individuale care pune în mișcare tendințe și impulsuri latente; iar la copilul mic nu există încă atitudine intelectuală reflexivă care să distingă *scopul de mijloc*. — planul jocului atingându-se în acest loc cu planul expresiunii estetice a eului. Mingea sau păpușa este jocul copilului, — obiectul (interesului), existând atâta timp cât este încorporat activității eului. Alături de aceste interese primare, imediate, se întâlnesc interese mediate, sau tehnice, în care semnificația de „mijloc“ a obiectului interesant devine clară. Astfel de obiecte sau idei indiferente mai înainte sau chiar neagrabile pot intra în sfera interesului din momentul în care eul descoperă semnificația acestora pentru economia generală a vieții psihice. Oroarea de latină pe care o provoacă o tehnică neadecuată de predare, poate fi înlăturată și înlocuită cu un interes pentru această limbă la un elev care dorește intens să devină medic și căruia i se demonstrează, de ex., că cea mai mare parte a plantelor medicinale, a bolilor, etc., poartă denumiri latine sau de derivație latină. Odată stabilit acest punct de sprijin pentru elevul nostru, se pot căuta și alte legături și raporturi care să întărească interesul inițial.

Treptat și în măsura lărgirii cadrului psihic și a puterii de abstracțiune, copilul încorporează în lumea sa (mai exact, în lumea care reprezintă mijloacele de expresie ale activității perso-

nale) obiecte, idei și în genere lucruri care devin prin aceasta interesante. Din acest unghi de vedere Dewey arată că principiul pedagogic care pleacă de la alegerea obiectelor de învățământ pentru a le face apoi interesante conține două erori flagrante: de o parte alegerea materiilor de învățământ se efectuează în mod independent de interese și de alta, se reduce procesul educativ la prepararea artificială a unor mijloace exterioare, capabile să rețină atenția. Adevăratul principiu pedagogic al interesului și ținând seamă de tendințele sale funcționale; iar atunci când se prezintă copilului o situație nouă căreia nu-i poate sesiza semnificația, rolul profesorului este să ușureze sarcina elevului de a se descoperi pe sine în lumina situației noi, încorporând-o cu înțeles în sistemul personal de activitate.

S'ar părea așa dar că am ajuns, prin ocol, la punctul de unde am plecat. Aici însă Dewey relevă valoarea genetică a intereselor și prin aceasta încearcă să depășească dificultatea funciară de care aminteam. Cert, interesele copilului sunt labile, instabile, transitorii și se datoresc gradului de dezvoltare al acestuia, precum și influenței mediului adult în care a trăit; ele reprezintă însă singurele forțe dinamice la care poate face apel educatorul. Dar aceasta nu înseamnă că urmează să considerăm interesele ca forme psihice închise și definitive ce trebuie satisfăcute și perpetuate ca atare. O educație care s'ar opri la constatarea intereselor și la cultivarea lor în modalitățile naturale pe care le prezintă ar constitui un obstacol serios în calea dezvoltării copilului. Interesele infantile trebuie privite numai ca semne ori simptome ale unor tendințe mai adânci ce încearcă să se fixeze în viața psihică pe măsură ce mediul prezintă condiții favorabile deplinei lor manifestări. Tendințele, impulsurile și interesele copilului vor fi așa dar *interpretate* în sensul că ele reprezintă simptome de creștere și îmbogățire interioară. Ce semnificație au tendințele și interesele care se ivesc treptat în viața copilului? E problema esențială prin prisma căreia e necesar să fie apreciate programele școlare oricât de complexe și întinse ar fi. În practica educativă, prezentul cu întreg șirul de interese vizibile reprezintă numai punctul de plecare. De ex., la un moment dat în evoluția psihică a copilului deslușim o preocupare mai insistentă pentru mâzgălituri (în sensul bun al cuvântului); -educatorul perspicace trebuie să vadă imediat posibilitatea de a utiliza acest interes pentru a deprinde copilul să scrie și chiar să deseneze.

Dacă în prima fază a conturării intereselor, „obiectele“ corespunzătoare acestora, se confundă cu activitatea spontană și deschisă a copilului, pe măsură ce lumea sa simbolică se amplifică și se proiectează în zona scopurilor. Atât într'un caz cât și în altul activitatea în sensul intereselor este însoțită de efort. Câtă concentrare și „seriozitate“ nu ne desvăluie jocurile copiilor? Ele apar neserioase numai prin optica adultă și raportate preocupărilor omului matur.

Se poate conchide în direcția vederilor lui Claparède și Dewey, că diferențele isbitoare ce se observă în activitățile copilului (până la 11—12 ani), comparate cu manifestările omului adult, sunt determinate, în cea mai mare parte de factori structurali și de conținuturile pe care le încorporează dimensiunile funcționale. Nu are copilul trebuința hranei, afirmării, apărării, etc.? Hrana copilului nu poate fi însă identică cu cea a adultului fiindcă mecanismele sale fiziologice se deosebesc de mecanismele maturizate ale celui din urmă. Dar dacă cei mici nu pot fi hrăniți ca cei mari, nu rezultă că cei mici să rămână fără hrană... Or, din acest punct de vedere, ceea ce e valabil pe plan fiziologic se impune și pe planul strict psihic. Că evoluția psihică ulterioară se definește în sensul unei *omogenizări structurale* și a unei *diferențieri funcționale* (datorită mobilurilor derivate și câștigate ce devin autonome) e o problemă care nu schimbă datele situației din fazele infantile ale vieții. Nimic nu ne poate oferi mai bine prilejul de a sesiza aceste diferențe din „tehnica“ psihică a copilului și adultului decât jocul. În veața adultului, după o interpretare verosimilă dar poate incompletă, jocul, cu diversele lui aspecte, reprezintă o formă compensatoare în fața prea marci mecanizări și stereotipii mentale ce rezultă din obligații rigid cronometrate și eșalonate în funcție de obligațiile profesionale. La copil dimpotrivă — după cercetările lui Piaget — jocul este forma cea mai caracteristică a gândirii egocentrice (sub etatea de 7—8 ani; gândire pentru care, în termenii aceluiași cercetător, universul exterior nu are o valoare obiectivă și e fasonat după voia intereselor eului, servind ca simplu instrument de afirmare proprie. În fenomenele de regresivitate psihică (mecanism mental al omului matur în care se încearcă utilizarea unor forme de comportare infantilă) se constată de asemenea că adultul nu „revine“ atât la formele dinamice infantile (tendințe, interese) cât și mai ales la forme expresive structu-

rale (maniere de judecată și raționament, expresii verbale, ținută vestimentară, etc.).

Analiza unui sistem educativ, practic realizat în lumina acestor idei renovatoare, va aduce un spor de înțelegere problemei ce ne preocupă. Se pare că dintre variatele sisteme încercate, cel practicat în școala lui Decroly (privind învățământul elementar) reprezintă o etapă mai avansată decât școlile montessoriene sau școala experimentală a Institutului J. J. Rousseau din Geneva.

Decroly consideră educația ca o preparare în vederea adaptării la mediul de viață. În urmare, școala trebuie împlântată în mijlocul realităților naturale, care oferă copiilor posibilitatea de a observa fenomenele naturii și manifestările lumii vii (plante, animale) ca și efortul omului în vederea stăpânirii condițiilor în care i se desfășoară viața. Iată motivul pentru care Decroly susține între altele necesitatea ca: școlile să fie scoase din mediul urban (e vorba firește de școlile elementare și de ciclul inferior de liceu, deci de formarea educativă generală până la 15 ani); localurile să nu constituie clase, ci laboratoare (cu izvoare de lumină, căldură artificială, robinete de apă, mese de lucru, etc.); numărul copiilor dintr'o grupă (clasă) să fie de 15, ori cel mult 25 și să prezinte o omogenitate biopsihică. (În orașe coeducația putând fi practică până la 10—12 ani) ș. a. m. d.

Reforma cea mai adâncă o întâlnim în domeniul metodic și didactic. Programele școlilor curente cuprind, în general, materiile și ansamblul de cunoștințe necesare formării copilului; însă, orânduirea obiectelor de învățământ nu face legătură între diferitele activități infantile; materiile nu sunt raportate intereselor și evoluției gândirii copilului și nu corespund, în bună parte, capacității de asimilare a elevilor; iar școala veche nu prezintă suficiente ocazii pentru promovarea activității libere, spontane și personale. Pregătirea pentru viață implică pe de o parte inițierea copilului în cunoașterea propriei sale individualități, iar de alta inițierea acestuia în înțelegerea și cunoașterea ansamblului de condițiuni ale mediului natural și uman care fac posibilă realizarea tendințelor și aspirațiile personale. Factorul de conexiune dintre lumea interioară (infantilă și adultă) și cea exterioară rămâne și aci sistemul dispozițional dinamic. Decroly distinge patru trebuințe principale care încheagă cea mai mare parte a activității umane: (1) trebuința hranei; (2) trebuința apărării contra pericolelor și dușmanilor; (3) trebuința de luptă împotriva intemperiilor.

lor și (4) trebuința (dinamică) de acțiune, muncă solidară și recreație. La (1) Decroly adaugă trebuința respirației și curățeniei, iar la (4) trebuința de lumină și repaos.

În jurul acestora este organizat întregul sistem școlar și educativ al D-rului Decroly. Evident că aceste trebuințe se diferențiază într'un număr apreciabil de „interese“, care formează tot atâtea nuclee sau „centre“ de asimilare sistematică a cunoștințelor și de pronunțată activitate personală pentru elevi. Neputând desvolta în amănunt aceste idei, ne mărginim să dăm un exemplu. În întâiul an primar la trebuința hranei, în luna Oct.-Nov. „centrul de interes“ dominant îl constituie „fructele“; în anul al doilea, în aceeași lună și la aceeași trebuință, centrul de interes e „apa“ ș. a. m. d.

În general se poate afirma că procedeele metodice și didactice utilizate de Decroly elimină total punctul de vedere adult în organizarea operii școlare și educative; copilul rămâne pivotul constant al acestei opere; iar cucerirea lumii exterioare nu se realizează prin formele abstracte și definitive ale mentalității adulte, ci prin observația directă și munca proprie a elevilor, care descoperă semnificația și rostul acestei lumi prin prisma propriilor interese și aspirații.

Reformele școlare nu se pot opri însă în acest loc. Reorganizarea materiilor de învățământ, interpretarea cunoștințelor și asimilarea lor în lumina tendințelor dinamice ale copilului nu epuizează, ci ridică și mai viu problema psihogenetică și educativă. În adevăr, adaptarea procedeele educative structurii funcționale (biopsihice) a copilului, salvează integritatea și echilibrul acestuia; copilul își trăiește efectiv viața și învață să privească realitățile în față — eliminând păienjenișul abstract al unor formule verbale, care nu au nici măcar avantajul de a fi o „gimnastică“ a spiritului. Școala devine laborator de „vieță“. Dar ambiția educatorului poate îmbrăca și haina năzuinței de a accelera ritmul evoluției psihogenetice, — de a spori câștigul educativ cât mai mult cu putință și chiar de a mări zestrea ereditară. Maturizarea biopsihică se supune unei ordini prestabilite și naturale sau, dimpotrivă, poate fi direct influențată prin educație? În alți termeni, variațiile evolutive din structura individualității copilului depind în mod rigid de factori psihogenetici, ori aceste variații sunt determinate în largă măsură de experiența personală a fiecăruia? Căci, în primul caz, dacă succesiunea stadiilor evolutive este de-

terminată în mod unic de zestrea ereditară, opera educativă se va sprijini numai pe cercetarea riguroasă a diferitelor stadii evolutive spre a găsi cunoștințele corespunzătoare și mai adecuate fiecăruia din aceste stadii; în al doilea caz, dacă ritmul evolutiv poate fi accelerat — fără a distruge echilibrul vieții infantile — școala va încerca să scurteze și să unifice diversele stadii de maturizare ale copilului pentru a asigura cu o clipă mai de vreme integrarea acestuia în lumea adultă.

Ne găsim din nou în fața a două teze. Să amintim mai întâi teza empiristă. Mrs Isaacs, care se situează pe linia tradițională a empirismului englez, susține, pe baza cercetărilor pe care le-a întreprins în școala (de experimentare) dela Malting House (Cambridge), că dezvoltarea intelectuală s'ar datora experienței personale; structura ereditară mentală mână totuși copilul să înregistreze lecțiile realității, iar tendințele acestuia organizează neîncetat anume experiențe, în stare să-i ușureze încercări viitoare. În practica educativă — din școala amintită mai sus — Mrs Isaacs și colaboratorii săi reduc cu totul influența adultă ca și cum dezvoltarea s'ar datora maturizării interne; copiii între 3—8 ani, au în școală un laborator complex de materii prime și instrumente pe care le folosesc nestingheriți, dezvoltând o activitate intensă; ei învață în adevăr să observe și să gândească individual și în grup, dar, remarcă Piaget — care a vizitat școala — această activitate liberă n'a reușit deloc să șteargă diferențele din structura mentală a elevilor și nici să facă inutilă intervenția adultului în domeniul educativ.

Teza nativistă, care susține preponderența și rolul decisiv al maturizării interne în procesul dezvoltării individuale pare a câștiga din ce în ce mai mult teren (cel puțin pe plan teoretic). Din cercetările lui K. și a Ch. Bühler și mai ales din cele datorite lui A. Gesell, rezultă că maturizarea ori creșterea „din interior“ se efectuează prin diferențiere și integrare organică și nervoasă fără concursul direct al experienței, exercițiului ori învățării. Datele psihologiei umane se pot completa cu cele din domeniul infrauman, unde procesul evolutiv este mai rapid și mai scurt, iar succesiunea stadiilor mai ușor de studiat. Shirley constată că tiparele de reacțiune (mers, vorbit, etc.) se supun unei ordine tipice de succesiune. Unele reacțiuni apar brusc, în urma unui lung proces acumulativ, iar diversele lor stadii urmează un curs definit, similar la reprezentanții unei specii date, dar diferit dela specie

la specie. Experimentele privind de ex. „mersul“ și „agățatul“, întreprinse cu ajutorul gemenilor univitelini (identici), dovedesc rolul disparent al exercițiului în apariția acestor forme de comportare. Atât gemenii antrenați, cât și cei neantrenați au început să umble și să se agațe la aceeași etate. Se pare că atunci când e vorba de comportări care depind de maturizarea unor centri nervoși sau de mielinizarea unor conducte nervoase, influența mediului și educației este fără însemnătate. Întâlnim și pe restul planurilor psihice aceeași situație? Strayer, pe temeiul unor cercetări întreprinse tot prin intermediul gemenilor, ne prezintă date privitoare la un nivel psihic mai complex, — acel al achiziției limbajului. Gemenii (din grupele de experimentare), au fost supuși în stadiul primar al dobândirii limbajului unui curs de vocabular, — cu deosebirea că o grupă a fost antrenată cu cinci săptămâni *înaintea* celeilalte. Diferența de exercițiu s'a resimțit în modul de comportare ulterioară și anume: grupa antrenată mai înainte se diferențiază considerabil de cea de a doua atunci când ambele au fost supuse unei antrenări comune (în continuare). Gemenii din cea dintâi grupă (antrenată anterior) a eliminat mai iute silabele duble și își însușia cuvintele nouă mai precis (extinzându-le și sfera de aplicare) decât grupa a doua (antrenată mai târziu).

În urmare exercițiul, în granițele aceluiași stadiu evolutiv, poate crea diferențe de comportare, chiar în cazul gemenilor care posedă o ereditate identică. Se pare că pe măsură ce trecem din zona tehnicilor psihice (dependente de maturizarea neuropsihică) spre zona mai complexă a trăsăturilor emotive, a tendințelor și forțelor dinamice (interese, dorințe, aspirații) importanța factorului ereditar scade. De aici rezultă că influența formatoare a educației e și ea variabilă în diferitele sectoare ale vieții psihice. Poate că, precum educația nu poate schimba culoarea ochilor, nu este capabilă nici să sporească puterea dispozițională a inteligenței; educația poate însă să-i mărească posibilitățile de afirmare ancorând-o de forțe dinamice (tendințe și interese) ce servesc scopuri înalte în viață.

Analiza stadiilor evolutive ridică însă și alte probleme dificile pentru educație. În adevăr dacă succesiunea stadiilor nu este închisă rigid în limitele unor vârste precise (cel puțin atunci când ne referim la dimensiunile complexe ale vieții psihice) este firescă întrebarea dacă toate dimensiunile psihice au un ritm paralel și identic de evoluție. Stadiile evolutive implică un sincro-

nism caracteristic pentru toate dimensiunile psihice? Sau variațiile inter- și intraindividuale dinăuntrul aceluiași stadiu pot fi atât de întinse încât noțiunea de stadiu e o simplă noțiune statistică?

Studiind cazul de pubertate precoce al unei fetițe care prezenta semne de maturitate psihologică-sexuală la 3 ani și 5 luni, Gesell constată că, cu toată această extremă alterare, cursul dezvoltării tiparelor de comportare în domeniul inteligenței, limbajului și locomoției a fost relativ normal și stabil până la 11 ani (etatea fetiței la publicarea rezultatelor cercetării). S'a întâlnit deasemenea și cazul unui copil de 6 ani și 1 lună care avea mustăți, dezvoltare genitală a unui copil de 14 ani, precum și o mărime ce depășea cu mult vârsta sa; etatea mentală a acestuia era totuși aproape normală (6 ani).

De altă parte s'a observat că transferul psihic este mai accentuat la înșii cu o dotație intelectuală superioară, — în sensul că un câștig de experiență de pe un anumit plan psihic se generalizează pe restul planurilor psihice. Faptul ne-ar permite concluzia generală că din punct de vedere al experienței dobândite individualitățile dotate sunt mai omogene și unitare, în vreme ce înșii inferior dotați sunt mai legați de condițiile și echipamentul ereditar.

Lipsa datelor care să confirme existența unei dezvoltări sincronice precise a diferitelor dimensiuni psihologice, ca și abaterile uneori caracteristice pe care le întâlnim în mersul evolutiv al acestora, ne îndreaptă spre concluzia că stadiile sunt concepte teoretice (puncte de reper în funcție de „medii“ statistice), a căror trăsătură dominantă nu este atât suprapunerea unor planuri psihice distincte, cu conținuturi determinate, ci o *înclinare* potențială *generală*, susceptibilă de rezultate variind cu mediile în care se dezvoltă copilul. Din acest motiv în primele stadii de evoluție în care se conturează și se diferențiază dimensiunile și planurile psihice, copilul trebuie să aibă o oarecare libertate înăuntrul unor multiple oportunități de activitate. Despre o orientare propriu zisă (și mult mai puțin de selecție) se poate vorbi abea dela vârsta de 14—15 ani când dispozițiile potențiale relative de activitate personală, au luat forme mai precise încorporându-și conținuturile mediului cosmic, social și cultural. Vieța are legile ei proprii de apărare, căci precum observă Gesell, orice am face, factorii genetici ai maturizării apără echipamentul nativ al omului

față de condiționările extreme ale unui mediu neprielnic de viață. De altă parte însă, educația prin oportunități adecvate și printr'o orientare înțeleaptă poate capta energiile psihice potențiale pentru a le imprima tipare echilibrate, diminuând divergența și diferențierile stadiilor și asigurând individului integrarea într'o ordine socială și comunitară. Căci, dacă puterile și dispozițiile structurale și instrumentale ale vieții psihice nu pot fi sporite decât în limitele fixate de zestrea ereditară, nu este mai puțin adevărat că acestea au infinite posibilități de afirmare funcțională și liberă în cadrul vieții sociale și culturale. Orientarea devine astfel în viața școlară o preocupare mult mai hotărâtoare decât selecția; ea are misiunea să îndrume inșii, cu toate diferențierile categorice ce se observă în domeniul tehnicelor psihice, spre lumea marilor aspirații spirituale, care unifică și coordonează, înlocuind concurența individuală cu colaborarea (colectivă).

PSIHOLOGIE TEORETICĂ

PSIHOLOGIE GENERALĂ

Dr. C. I. PARHON: Rolul hormonilor în viața psihică și raporturile endocrinologice cu psihologia. Analele de Psihologie. Vol. X, 1944 (p. 57—77).

Ca medic și clinician, dl Parhon s'a ocupat îndelung de relațiile dintre manifestările mintale (fie normale, fie patologice) și funcțiunile hormonale. D-sa este printre primii endocrinologi, cari și-au îndreptat studiul în mod aprofundat asupra raporturilor psihologiei și patopsihologiei cu hormonii (sau hormonologia) într'o serie de lucrări, cari datează din 1906 încoace. Articolul prezent este consacrat unei analize sumare a câtorva aspecte ale vieții mintale în determinismul lor hormonal. Voi reda întâi parte din faptele de bază ale articolului, ca pe urmă să încerc o situație a contribuției științifice endocrinologice a D-sale în raport cu contribuția altor reprezentanți de prestigiu ai acestei discipline moderne.

După autor, instinctele sunt în strânsă legătură cu funcțiunile hormonale. Astfel: 1. foamea scade în insuficiența tiroidiană și crește sub influența tratamentului tiroidian (funcția *oregogenă* a glandei tiroide). Foamea mai este influențată și de pancreas și de ipofiză. Foame puternică apare și sub influența unei doze mari de insulină (prezentă în organism sau injectată în scop terapeutic). O influențează deasemeni și secreția glandelor suprarenale: în insuficiența suprarenală (boala lui Addison) lipsa poftei de mâncare este un simptom comun.

2. Rolul hormonilor este tot atât de evident și în *determinarea setei*. Scăderea insulinei intervine moderând setea, iar hipersecreția lobului anterior al ipofizei intervine stimulând instinctul setei. Bolnavii cu insuficiență tiroidiană au sete redusă și beau foarte puțin. În afară de alte glande (suprarenalele, și cele genitale) rol esențial are lobul posterior al ipofizei. Insuficiența acestuia determină diabetul insipid, ce se manifestă prin incapacitatea organismului de a reține apa în țesuturi (setea și poliuria fiind simptomele lui cele mai comune). Injectând bolnavilor extract de lob posterior de ipofiză setea și poliuria dispar, dovadă despre influența moderatoare asupra setei.

Sub numele de *sindrom hiperhidropexic* Dl profesor Parhon a descris un complex simptomatic opus diabetului insipid și caracterizat prin reținerea exagerată de apă în țesuturi (oedeme) scăderea cantității de urină eliminată, reducerea setei, etc. El este atribuit de Dsa *hipersecreției* lobului posterior al ipofizei, acela a cărui insuficiență dă diabetul insipid.

3. Deasemeni este indiscutabil azi rolul hormonilor în producerea instinctului sexual. Castrarea se practica cu scopul de a forma eunucii păzitori ai haremurilor. Foarte demonstrative pentru rolul secreției glandelor genitale sunt experiențele de masculinizare a femelelor și de feminizare a masculilor. Deosebirile morfologice și psihologice dintre sexe (energia, violența și

agresivitatea masculilor, și pasivitatea femelelor) arată apriori că trebuie să existe în mod paralel și deosebiri între hormonii lor. Astăzi se cunoaște suficient de amănunțit constituția chimică a acestor hormoni (sunt substanțe din grupul sterolilor). La femei există 3 hormoni (Pende): *foliculina* (erotizantă), *progesterona* (hormonul instinctului maternal) și *prolactina* (ce determină apariția instinctului de alăptare).

În legătură cu ciocirea la păsări, cercetările D-lui Parhon și Riddle au dovedit influența hormonului paratirodian, ce regulează calcemia, reducând-o la cloști.

4. Instinctul combativ, strâns legat de cel sexual la masculi, este în funcție de hormonul sexual masculin, cât și de glanda corticosuprarenală.

Nu încapă nici o îndoială, după Dl Parhon, asupra faptului că și celelalte aspecte ale vieții mintale sunt influențate de glandele cu secreție internă, cum sunt *emoțiile și sentimentele*. Spre exemplu în sindromul lui Basedov sunt caracteristice stările de euforie și labilitate afectivă. Emotivitatea celor atinși de ipertiroidie este considerabilă (G. Marinescu), pe când cei atinși de insuficiența glandei tiroide manifestă lipsă de afectivitate și tendința spre depresiune.

În emoția de frică — una din emoțiile studiate amănunțit mai ales de marele endocrinolog Cannon — intervine acțiunea adrenalinei, producând simptomele specifice ale fricii (dilația pupilei, sbârlirea părului, etc).

Glandele paratiroide intervin ca factor moderator al afectivității, opus hormonului tirodian și adrenalinei. Cei atinși de insuficiență paratirodiană sunt foarte impresionabili, nemulțumiți, cu tendință spre insomnie.

Toate aceste fapte demonstrează (Maranon) rolul modificărilor biochimice și endocrinale în afectivitate. Intervin, desigur, și alte glande, însă rolul lor nu este așa de bine studiat, susține Dl Parhon.

Deasemeni sunt sub influența factorilor hormonalți tulburările de atenție, memorie, percepție (constituția „eidetică“, spre exemplu), imaginație, voință și inteligență. În legătură cu dezvoltarea inteligenței (capacitatea mintală generală) se știe că idiopia mixodematoasă este datorită lipsei glandei tiroide, de aceea sub influența tratamentului tirodian se constată îmbunătățiri însemnate. În dezvoltarea acestei capacități (și a crecerului) par a interveni și glandele suprarenale.

Trebuie să relevăm faptul că Dl Parhon este printre primii endocrinologi și clinicieni cari s'au preocupat de *legătura dintre glandele cu secreție internă și patologia mintală*. Pentru manifestările mintale cercetătorii contemporani — printre cari reprezentanți ai eredopatologiei, ca Luxenburger — admit o *bază somatopatologică* neîndoelnică (metabolism anormal, structură cerebrală anormală etc.) cu *rădăcini genetice*, adică în ereditate. Totuși, această bază este încă puțin clarificată. Meritul D-lui Parhon în această problemă este, cred, acela de a fi adus un punct de vedere personal (patogenia hormonală ca bază a psihozelor) și o direcție de cercetare foarte importantă. Nu trebuie trecut cu vederea faptul că școala lui Viola și Pende, care a întemeiat *biotipologia umană* (1915) a lămurit problema biotipurilor prin grupele hormonale (grupul excitoanabolic și grupul excitocatabolic) iar școala constituționalistă a lui Kretschmer a adus prețioasă lumină asupra constituțiilor mintale luând ca punct de plecare tipurile clasice de consti-

tuție fizică (în *Körperbau und Charakter*), pe cari Pende le-a legat de grupele hormonale. Aceasta înseamnă că *fecunditatea direcției endocrinologice de cercetare a fost dovedită atât pentru psihologie și patopsihologie, cât și pentru biotipologia umană; înseamnă deasemeni că astăzi avem la îndemână o bază de fapte foarte întinsă pentru concluziile studiului D-lui Parhon.*

1. pentru concluzia că: *diferențele cantitative ale diferiților hormoni explică în mare parte, diferențele, normale și patologice, de constituție mintală dintre indivizi;*

2. cât și pentru concluzia că *„acțiunea hormonilor se compară cu aceea a unui pictor de geniu, care ar realiza o infinitate de nuanțe cu un mic număr de culori”*, cum plasticizează Dl profesor Parhon, eminentul endocrinolog, însemnătatea factorilor regulatori, cari se numesc hormoni.

G. Oancea Ursu.

ȘT. ZISSULESCU: Ce este geopsihologia. (Analele de Psihologie, Vol. X. București, 1944, p. 237—254).

Studiul psihologiei a descoperit, pe măsură ce și-a precizat domeniul de cercetare și și-a accentuat caracterul științific, tot mai multe obstacole de înlăturat pentru ca studiul vieții sufletești a omului să fie cât mai complet cunoscut și explicat. Au fost create numeroase discipline ajutătoare care să ușureze sarcina principală a psihologiei prin contribuția lor. În categoria acestora intră și *geopsihologia*.

În studiul cu titlul de mai sus dl prof. Șt. Zissulescu definește geopsihologia, faptul geopsihic și schițează în câtevava linii domeniul geopsihologiei. Viața implică acești doi poli organism-mediul, fiind o relație strânsă între ei și suferind influența acestora. Dar, influența mediului poate fi de mai multe feluri. Cu influența mediului social asupra vieții sufletești se ocupă psihologia socială, iar cu influența mediului natural asupra acesteia geopsihologia. Autorul și definește, pornind dela definiția lui W. Hellpach, geopsihologia ca pe o „știință care se ocupă cu influența mediului natural asupra vieții psihice”, precizând că „geopsihologia este o știință explicativă care nu caută să-și valorifice singură, pentru viață, rezultatele la care ajunge” pag. 244.

Geopsihologia ne arată, indirect, eroarea în care se găsesc cei care supravaluează importanța mediului social, încercând o explicare a vieții sufletești numai prin mediul social, sau cei care încearcă o explicare a vieții sufletești numai prin ereditate. Geopsihologia ar putea servi, în acest loc, drept punte de trecere.

Observațiuni de această natură, care să semnaleze influența mediului natural asupra vieții sufletești a individualității, au fost notate încă din antichitate, de pe vremea lui Hippocrates (sec. V. a. Ch.). Ele sunt confirmate apoi și de o mare parte din istoricii și filosofii care au urmat acestuia, până în zilele noastre. Între aceștia Montesquieu, Voltaire, I. Kant, H. Taine, Fr. Ratzel și W. Hellpach, trebuie să fie amintiți.

Factorii mediului natural care lasă urme asupra vieții sufletești și influențează evoluția și organizarea acesteia sunt: clima, vremea, pământul și peisagiul. O legătură între acești factori și curgeres vieții sufletești u poate fi contestată, chiar dacă uneori dovada contrarie nu poate fi încă ar-

gumentată și certificată deplin. Rezultatul influenței mediului natural asupra vieții psihice îl confirmă tocmai faptul geopsihic, pe care autorul îl definește ca pe „un fenomen psihic cu intensități și variații diferite, determinat de un factor natural” pag. 245.

În paginile următoare autorul exemplifică apoi legătura dintre mediul natural și viața sufletească. Pentru factorul climă autorul citează unele boli, ca: tripanosoma, verruga peruviana și aphtenul tropical, maladii infecțioase endemice, cu urmări incontestabile asupra vieții sufletești. Tot aci autorul amintește influența mediului natural asupra comportamentului temperamental și influența luminii în deosebi. Autorul aduce în discuție apoi alte fapte destinate să ilustreze această legătură. Periodicitatea anuală cu anotimpurile și periodicitatea zilei cu ziua și noaptea permit stabilirea unei periodicități corespunzătoare și în viața sufletească. Legătura dintre sosirea primăverii și „revoluția sângelui”, petrecută în acest anotimp, este un fapt tot atât de cunoscut ca și curba de lucru sau de odihnă din timpul zilei sau nopții. Lumina și întunecul, căldura și frigul sunt elemente naturale care trebuie puse în legătură cu viața noastră sufletească chiar dacă influența acestora se face simțită numai indirect. (Să ne gândim la structura și compartimentul nordicilor spre deosebire de a sudicilor). Autorul se limitează la aceste câteva fapte, socotite suficiente, pentru a ilustra bogăția și întinderea domeniului geopsihologiei. La acestea s'ar putea adăoga, bineînțeles, numeroase alte fapte, în legătură cu fiecare factor natural în parte.

În partea ultimă autorul precizează că: „Metodele de cercetare ale geopsihologiei sunt cele ale psihologiei generale, cu particularitatea că ele vor fi adecvate obiectului respectiv” pag. 253.

Deși studiul d-lui prof. Șt. Zissulescu numai pune problema el este totuși un prețios auxiliar psihologilor prin sugestiile pe cari le conține și prin perspectivele pe care le deschide și de aceea merită să fie citit cu foarte mult interes.

Dumitru, Salade.

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

N. PETRESCU: Psihologia Popoarelor. Analele de Psihologie. Vol. X. (1943). București, 1944.

Psihologia Popoarelor, cu un program larg formulat, apare la începutul primei jumătăți a veacului trecut, în Germania. Pe urmele întemeietorilor ei, ale lui Lazarus și Steinthal, a căutat Wundt, în primii ani ai acestui secol, să ne dea o operă monumentală, o sinteză a tuturor datelor relative la psihologia popoarelor. Deși mai puțin ambițioasă și cuprinzătoare decât proiectul înaintașilor săi, încercarea lui Wundt n'a mers nici ea în miezul lucrurilor, pentru că ceea ce a dat el acolo a fost o psihologie a limbii, miturilor și obiceiurilor, nu o psihologie a popoarelor ca atare. Și de acest punct de plecare — de a fi de fapt o psihologie a culturii și a diferitelor manifestări spirituale — se resimte și astăzi psihologia popoarelor din Germania, cum se poate vedea până și din ultima lucrare cu acest titlu, aceea a lui Hellpach. De fapt, preocupările cele mai autentice de psihologie a popoarelor au fost până acum nu în Germania ci în Franța, datorită nu numai operii lui Fouillée,

care cu toate insuficiențele ei e prima lucrare propriu zisă de psihologia popoarelor, cât și a altor cercetători — monografiști ca Bontmy, Roz, astăzi A. Siegfried, etc. Aceștia din urmă cu toate că n'au fost călăuziți în cercetarea lor de o schemă de caracter general, perspectiva lor fiind în genere concretă — particulară, totuși n'au promovat mai puțin cunoașterea și noua disciplină. Din Franța, aceste preocupări au trecut apoi și în Germania. O operă cum e aceea a lui Sombart, despre Evrei și viața economică, își datorește desigur unul din temeiurile ei lui Fouillée, nu școlii germane de psihologie a popoarelor.

Dar cu toate aceste merite incontestabile ale gândirii franceze pentru disciplina noastră, nu se poate nega că punctul de plecare și spiritul considerațiilor lui Fouillée, după atâta vreme dela formularea lor, trebuie revizuite serios și puse în acord cu noua mentalitate științifică. Dealtfel ele au provocat și la apariția lor foarte multe critici și rezerve, atât în ce privește rezultatele cât și metoda utilizată. Acestei necesități caută să-i răspundă studiul profesorului N. Petrescu, care încearcă în articolul de față să pună bazele teoretice ale psihologiei popoarelor, deștelenindu-i terenul. El arată mai întâi că preocupările de psihologia popoarelor sunt mai vechi decât se crede de obicei, că se găsesc o sumă de date și observații în acest sens deja la antici. Nu s'a putut ajunge însă înainte la elaborarea și constituirea unei astfel de științe fiindcă lipseau condițiile cele mai strict necesare pentru așa ceva: popoarele erau socotite ca fiind deosebite calitativ. Nu putea fi deci vorba de o comparație între ele și cu atât mai puțin de o disciplină, care să urmărească stabilirea trăsăturilor lor generale. Aceași situație o întâlnim și în Evul Mediu, care parcă accentuiază și mai mult particularismul. Nici chiar în epoca modernă nu încetează discriminările între popoare; avem acum pe aceea între popoare mari și popoare mici. „Înțelegerea psihologiei popoarelor, spune autorul, de care ar fi depins organizarea rațională a omenirii, se mărginea la comunitatea etnică a fiecărui stat". Cu toate condițiile neprielnice, continuă el, materialul pentru o psihologie a popoarelor crește mereu în decursul timpului, mulțumită cu deosebire marilor descoperiri geografice.

Dacă cu toate acestea, psihologia popoarelor n'a făcut progrese mari, lucrul se explică prin faptul că primii ei cercetători n'au știut bine ce-au vrut, sau mai bine zis au vrut prea mult. Psihologia popoarelor trebuie să caute să-și limiteze domeniul, restrângându-se la obiectul său propriu, care e cercetarea spiritului, a sufletului, colectivităților etnice. Natural, ea va face apel și la științele învecinate ca: Etnologia, Istoria și Sociologia, fiindcă notele diferențiale pe care le arată popoarele sunt în funcție de mediu și evoluție. Autorul chiar definește obiectul psihologiei popoarelor ca fiind spiritul etnic, produs de viața grupului în condițiile istorice și social-culturale respective.

Bineînțeles psihologia popoarelor ca și Sociologia, socotește obiectul său, poporul și spiritul acestuia ca un dat primordial. Psihologia popoarelor nu poate fi, deci, redusă la o psihologie individuală amplificată. Cu toate influențele reciproce care există între cele două domenii — sau mai bine zis: aspecte — ele nu sunt identice, pentru că diferența între psihismul individual și cel colectiv este de natură nu de grad. În afară de această primă mare

problemă: a sufletului colectiv și a raportului psihologiei cu psihologia popoarelor, prof. N. Petrescu mai indică ca o a doua chestiune fundamentală a acestei discipline: studiul comparativ al popoarelor, năzuind să scoată în evidență atât asemănarea cât și deosebirile dintre ele. În studiul actual, autorul e, pe drept, de părere că psihologia popoarelor trebuie să se mulțumească cu interpretarea fenomenelor produse de grupele etnice și cu înțelegerea lor în termeni de mediu și evoluție, rămânând pentru mai târziu explicarea cauzală și stabilirea de legi.

Ca încheiere, el atrage atenția și asupra relevanței practice a psihologiei popoarelor, o asemenea cunoaștere constituind un fundament serios pentru înțelegerea dintre grupurile etnice. Socotesc însă și în acest caz că cunoașterea nu poate fi decât un prim pas. Psihologia popoarelor va avea consecințe practice însemnate numai dacă va putea determina o schimbare adâncă de mentalitate, în speță una de etică politică.

George Em. Marica.

PSIHOLOGIE COMPARATĂ ȘI EVOLUTIVĂ

Copilul, revista Asociației pedagogice a învățătoarelor dela școlile de copii mici din România, Anul XI, Nr. 1—2—3, 1943.

E de mult de când n'a mai apărut; după timp, pare a fi și renunțat la viață. Păcat, pentru că este una dintre puținele reviste școlare, care și-a înțeles foarte bine rolul, pe care-l avea de îndeplinit.

Iată de ex. numărul de față. În frunte un capitol cu studii teoretice sau bazate pe experimente și observații judicioase din viața școlii, menite să lămurească anumite probleme de psihologie infantilă; îi urmează diferite capitole cu un bogat material instructiv-educativ în legătură cu „Centrul de interes Apa”, educația bunelor deprinderi, artistică, muzicală, fizică și se încheie cu partea informativă despre azilele de copii din timpul verii din diferitele regiuni școlare ale țării, însemnări pentru mame și educatoare, recenzii, cronică etc.

Și aceste capitole se găsesc în fiecare număr de revistă, variind doar bogăția lor. Așa că învățătoarea dela grădiniță află aci date pentru completarea cunoștințelor sale de psihologie și pedagogie, are la dispoziție un bogat material didactic, de unde își poate alege după cerințe și plac, și găsește îndemnuri de activitate nouă în informațiile referitoare la ce s'a activat în alte părți.

Remarcăm două articole, din partea primă a numărului prezent: „Formarea bunelor deprinderi la copii” de învățătoarea V. Molnar și „Cum să povestim copiilor” de profesoara X. Nicolau, ambele pline de observații practice asupra individualității copilului și îndrumări corespunzătoare pentru formarea caracterului acestuia.

L. Bologa.

PSIHOLOGIE ANORMALĂ ȘI PATOLOGICĂ

CONSTANTIN GEORGIADE: *Timiditățile de caracter patologic*. (Analele de Psihologie, Vol. X, București, 1944, p. 78—137).

Volum după volum, Analele de Psihologie ne aduc colaborarea prețioasă și totdeauna interesantă a d-lui C. Georgiade. Ceea ce atrage cu deosebire în studiile D-sale este noutatea problemei, informația și claritatea prezentării acesteia.

Problema pe care autorul o tratează în studiul de față privește o chestiune din domeniul afectiv și anume Timiditățile de caracter patologic. Studiul este, după cât bănuim, un capitol dintr'o lucrare nepublicată încă.

Timiditatea este un fapt de observație obișnuită, o atitudine frecvent întâlnită în comportamentul indivizilor, mai ales în compartamentul unora dintre aceștia. Pe lângă formele normale de timiditate pe autor îl interesează însă: „timiditățile întrețesute cu manifestări sufletești bolnăvicioase, sau altoite pe un fond psihopatic”, cum ar fi cele „însoțite de fenomene de abulia sau fobie, de predispoziții la psihastenie și melancolie, sau timiditățile asociate cu schizoidie sau schizofrenie” pag. 78. Problemă pe care un gen de psihologi, și chiar de literați, o urmăresc cu interes și atenție sporită. Studiul timidității, ca și problema de altfel, pune un joc de lumini și umbră, de răspunsuri și semne de întrebare. „Timiditatea din punct de vedere psihologic și social se situează între normal și patologic”, zice d-l C. Georgiade la pag. 78 și după cum se știe granița între aceste două sectoare este, adeseori, foarte greu de stabilit. Din această cauză timiditatea a și fost asociată când cu abulia, (Dugas, Janet), când cu fobiile (Steckel), când cu psihastenia (Janet) și în sfârșit când cu schizoidia și schizofrenia (Kretschmer).

D-l C. Georgiade nu neagă posibilitatea de asociere a acesteia în unele cazuri cu abulia și fobia de ex., sau apariția și evoluția ei paralelă cu altele ca de ex. cu psihastenia și schizoidia. Dânsul se opune însă categoric la confundarea lor, arătând deosebiri care le separă și punctele comune care le înrudesc și le învecinează. Autorul analizează și exemple, căutând să combată teoriile care încearcă o apropiere prea mare sau o confundare a timidității cu abulia, fobia, psihastenia etc., arătând în același timp și cum se manifestă această timiditate în legătura ei cu diferite anomalii de temperament și caracter. Comparată cu fiecare din aceste patru anomalii înșirate mai sus, timiditatea este pusă în tot mai multă lumină și delimitată tot mai precis. Iat-o de ex. comparată cu abulia: „Timiditatea față de abulie nu este deci incapacitate de voință prin lipsă de deciziune și energie de mișcare, ci renunțare la acțiune pe bază de deciziune, pe bază de examen voluntar” pag. 85. Și acum cu fobia: „Stringind acum și mai mult comparația aceasta dintre timiditate și fobie putem conchide că dacă cea dintâi este de cele mai multe ori o reacțiune de evitare a anumitor acțiuni, insuficient motivată sau exagerat motivată, cea de a doua este o reacțiune anormală de apărare, isvorită dintr'o conștiință bolnavă care interpretează greșit sau falsifică enorm datele unei situații” pag. 91—92. În cazul psihasteniei, timidul este comparat cu un general care dispune de suficiente forțe și cunoaște pozițiile inamicului dar „se abține” să dea bătălia decisivă, iar psihatenicul cu un general care n'are trupe suficiente și nu se poate decide nici să renunțe la

luptă nici să o dea. Vorbind despre timiditate și schizotimie autorul citează exemplul lui Rousseau, al lui Maine de Biran și Alfred de Vigny, care au fost timizi și schizoizi în același timp și încearcă să arate deosebirile dintre timizi și schizoizi. Autismul, nota comună a timidității și schizoidiei, nu trebuie confundat în cazul timidității cu cel al schizoidiei sau schizofreniei, căci în cazul dintâi el nu are nimic bolnăvicios.

În partea ultimă a studiului de față autorul analizează apoi schizoidia și timiditatea în cazul lui J. Rousseau și al lui Alfred de Vigny, aducând numeroase pilde și citate din viața și operele acestora.

Studiul d-lui C. Georgiade pune în lumină o interesantă problemă de psihologie și în volumul care va cuprinde acest studiu sperăm să găsim, pe lângă constatările și prezentarea problemei în ansamblul ei, sugestii și mijloace terapeutice recomandate pentru a opri sau vindeca evoluția acestor atitudini spre forme patologice. Chestiune deosebit de importantă în procesul de educație.

Dumitru Salade.

PSIHOLOGIE APLICATĂ

PSIHOLOGIE ECONOMICĂ

LINUL S.: *Viața muncitorească în județul Târnava-Mare*. Editura Miron Neagu—Sighișoara 1944.

În cadrul unei Monografii a Județului Târnava Mare, autorul, un bun cunoscător al vieții muncitorești în general, ca unul care a contribuit în largă măsură la educația și îndrumarea tineretului meseriaș, se ocupă în lucrarea prezentă, de o serie de probleme în legătură cu modul în care s'a desfășurat și continuă să se desfășoare viața muncitorilor din acest județ.

Partea introductivă cuprinde date interesante, privite prin perspectivă istorică, asupra felului în care au evoluat concepțiile asupra a ceea ce trebuie să fie viața prin „muncă”.

Capitolul II, tratează despre „Trecutul vieții muncitorești” din județul Târnava Mare, începând cu industria casnică și terminând cu industriile destul de înfloritoare, în special cea metalurgică din Mediaș, Sighișoara, Agnita, etc. Autorul dă date statistice cu privire la organizațiile meseriașilor în breșle încă din secolul al XIV-lea, precum și unele lămuriri prețioase asupra felului în care erau organizate aceste asociații muncitorești.

În capitolul al III-lea, Dl Ștefan Linul, prezintă principalele instituții muncitorești de Stat cum sunt: Asigurările sociale; Camerele de Muncă, Inspectoratele de Muncă; Școlile de ucenici; Judecătoriile de Muncă și Oficiile de plasare.

În legătură cu pregătirea profesională a viitorului meseriaș, autorul subliniază cu toată convingerea, nevoia de a se înființa în centrele industriale mai importante din județ, *Oficii de orientare profesională* (p. 44), pentru ca alegerea unei profesii să nu se facă la întâmplare, ci după aptitudinile naturale ale fiecărui tânăr. „Căci, a munci în profesiunea pentru care ai apti-

țudine, — în deosebi astăzi în vreme de concurență economică în care se găsește popoarele și în care ne găsim și noi, — este nu numai un câștig personal, ci și o datorie națională, neavând nimeni dreptul a-și pierde timpul și risipi puterile în ocupații unde nu are înclinare. De aceea, statele bine organizate pentru lupta economică, au scos de mult alegerea profesiei de sub riscul întâmplării, înființând aproape în toate centrele industriale, „Oficii de orientare profesională” (p. 44).

Capitolul IV, se ocupă cu *Realizările Social-Culturale* în viața muncitorească din Județul Târnava Mare, subliniindu-se realizările în legătură cu întrebuintarea rațională a timpului liber al meseriașilor.

La sfârșitul lucrării, în capitolul V, intitulat „*Concluzii*” autorul atrage luarea aminte asupra multor probleme ce trebuiesc grabnic deslegate pentru ca viața muncitorească din județ să poată să se desvolte în condițiile cele mai optime.

Lucrarea poate interesa pe oricine se ocupă de problemele muncitorești, citindu-se foarte ușor, fiind scrise clar și împodobită cu numeroase fotografii. Menționăm deasemenea execuția tehnică, ireproșabilă a lucrării.

Mihail Peteanu.

ȘTIINȚE ÎNRUDITE

FERSMAN, A. E.: (membru al Academiei de Științe a U. R. S. S.). *Twenty-Five Years of Soviet Natural Science (Douăzeci și cinci de ani de știință sovietică a naturii)*. Moscova, 1944. Editura de limbi străine.

Noua organizare sovietică se caracterizează printr'o deslănțuire a forțelor creatoare în toate domeniile. Dela forța creatoare a omului, până la energia zăcămintelor necunoscute, a pământului, a râurilor și a soarelui, totul a fost mobilizat, organizat și dirijat în slujba progresului. La fundamentul giganticului bilanț pe care organizarea sovietică îl poate face la 25 de ani dela revoluția socialistă (cartea a apărut în 1944), stă știința. Știința a fost aceea care a deschis largi perspective asupra legilor care guvernează viața, a mijloacelor pe care omul trebuie să le utilizeze pentru a pune natura în slujba sa și tot ea i-a dat noi idealuri progresiste. Știința sovietică a devenit ea însăși o forță vie și creatoare. Dar pentru ca să ajungă aici trebuiau noi principii care să o călăuzească. Aceste principii Lenin și Stalin le-a formulat iar omul de știință sovietic le-a realizat. Cartea recenziată cuprinde o caracterizare a științei sovietice cu exemple luate din științele naturii.

Vom menționa câteva din *principiile care stau la baza științei sovietice*.

Știința nu este o creație cu scop în sine. Scopul ei trebuie să fie acela de a ajuta activitatea creatoare din toate domeniile. Industrie, agricultură, organizare socială, toate acestea sunt domenii pentru al căror progres lucrează știința sovietică.

Știința nu trebuie să fie privilegiul celor puțini, instrumentul acestora pentru dominarea oamenilor, ci trebuie să fie un bun al tuturor oamenilor,

un instrument de stăpânire a naturii și punerea ei în slujba progresului omenirii.

Știința nu trebuie să fie un sistem anchilozat, ci trebuie să știe să renunțe la tot ceea ce noile experiențe fac să fie depășit.

„Știința este numită știință tocmai fiindcă ea nu recunoaște fetișuri, tocmai fiindcă nu se teme să arunce tot ce este învechit și depășit și fiindcă apleacă o ureche atentă la vocea experienței și practicei”. Cu aceste cuvinte caracterizează Stalin principiile științei sovietice.

Aceste principii au dus la apariția unei științe cu noi metode de lucru și cu o nouă organizare. Aceste date sunt amănunțit expuse de autor.

Metodele de lucru și organizare a științei sovietice sunt următoarele:

1. *Colectivizarea cercetărilor științifice, combinarea armonioasă a cercetărilor colective cu cercetările individuale.*

Această organizare a muncii științifice în institute și mari școli a avut cauze și efecte multiple. Știința sovietică este pusă în serviciul vieții. Dar problemele pe care viața le pune într'un sector oarecare — al industriei, agriculturii, etc. — sunt atât de complexe încât nu pot fi studiate și rezolvate de un singur om și nici numai de un singur specialist. De aici necesitatea colaborării mai multor specialiști. Dar această organizare are și o mare consecință, aceea a continuității unei probleme și a măririi energiilor puse în slujba ei. Valoarea unui inovator e cu atât mai mare cu cât el știe să facă școală și să-și formeze continuatori. U. R. S. S. are multe institute de cercetări colective. Institutul de fiziologie al lui Pavlov, institutul mineralogic al lui Vernadsky, institutul consacrat problemei radium-ului, etc.

2. *Interrelația creatoare între vechea și noua generație, combinând preuirea pentru cele mai valoroase tradiții ale trecutului cu îndrăzneala ideilor revoluționare și îndepărtarea a tot ce este depășit.*

Noua știință sovietică nu subestimează moștenirea științifică a vechiului regim, dar în același timp nici nu rămâne sclava tradițiilor și prejudecăților. Astfel statul sovietic a înțeles să dea savantului Pavlov întreg sprijinul material necesar pentru ducerea în condiții optime a cercetărilor sale deși, în primii ani, acesta a fost un adversar al regimului. Dar statul sovietic nu preocupă nici o cheltuială pentru promovarea noilor invenții și descoperiri, chiar când acestea sunt în desacord cu datele existente. De ex. geologii erau de acord că Asia Centrală și Caucazul ar fi sărace în minereuri. Cercetările întreprinse sub regimul sovietic au scos la iveală bogate zăcăminte de minereuri și în ultimul timp chiar depozite de metale rare ca de ex. molybden și tungsten. De asemenea statul a sprijinit îndrăzneța idee de a se întemeia o industrie metalurgică în peninsula Kola, în Nordul îndepărtat unde se credea că din cauza frigului și furtunilor, omul și animalele de lucru nu s'ar putea aclimatiza. Dar omul sovietic ajutat de știință a reușit să domine natura și astăzi acolo s'au înălțat fabrici, orașe și sate. Numai gândindu-ne la exemplele furnizate de istoria descoperirilor și invențiilor din toate timpurile și locurile, la greutatea materiale și prejudecățile pe care au trebuit să le învingă, numai atunci ne dăm seama de imensa valoare ce o are pentru progres această înțelegere pentru inovații.

3. *O temeinică unire și o fructuoasă interpenetrație a ramurilor separate ale științei. Aplicarea metodei matematice la toate științele naturii. Ve-*

chea demarcație netă dintre discipline s'a dovedit a nu corespunde necesităților de studiere a naturii. Problemele oferite de aceasta sunt mult prea complexe pentru a rămâne în cadrul rigid al vechilor demarcații. Au apărut discipline noi pentru sectoarele de interpenetrație a fenomenelor. Unele își găsesc explicarea în altele. Atunci când geologia singură nu a mai putut explica structura solului a apărut *geochimia* — creație a științei sovietice — care caută înțelegerea fenomenelor fizice ale pământului prin schimbările și combinațiile structurilor atomice. Deosebită atenție dă știința sovietică relației dintre fenomenelor fizice și cele chimice. Dar aceasta se face nu numai prin fizico-chimia, clasică, care studiază fenomenele de suprafață ale substanței prin metodele diferite ale celor două ramuri, ci și prin noul curent al *chimiei fizice*, care făcând uz de cele mai noi metode ale fizicii, încearcă să analizeze cele mai complicate procese chimice-naturale, să prindă stadiile temporale și nestabile prin care trec pentru a ajunge la ultimul echilibru. Această tendință de cunoaștere a naturii în realitatea sa concretă a dus la formarea numeroșilor oameni de știință sovietici de care cu greu s'ar putea spune în ce domeniu sunt specialiști. Academicianul Vernadsky de ex. este un eminent mineralog, dar și un biolog, geolog și geochimist remarcabil.

4. *Completarea ipotezelor științifice cu observarea de fapte precise, înregistrarea, sistematizarea și analiza lor.*

Știința nu poate progresa numai prin emiterea de ipoteze, oricât de îndrăznețe ar fi acestea. Ele trebuiesc completate cu date precise. Și această muncă de adunare a materialului nu este mai puțin valoroasă și necesară. De ex. știința radioactivității nu este atribuită lui Lebon care a avut intuiția razelor invizibile, ci este legată de numele soților Curie, cari printr'o muncă îndelungată a nenumăratelor recristalizațiuni ale sărurilor de radium, au ajuns la explicarea acestei complexe probleme. În U. R. S. S. această muncă de colectare și sistematizare de material este foarte apreciată. S'au alcătuit lucrări mari ca ex. „Flora Uniunii Sovietice“, „Fauna Uniunii Sovietice“, „Solul“, etc.

5. *Caracterul activ al științei, opus caracterului descriptiv și contemplativ al științei vechi.*

Aceasta este una din caracteristicile esențiale ale științei sovietice. Rolul de bază al științei este de a veni în ajutorul activităților din toate domeniile. Datele furnizate de meteorologie sunt de ex. foarte interesante, dar mult mai importantă este astăzi *climatologia* care permite previziunea schimbărilor climatice și furnizează date pentru agricultură, navigația, etc.

6. *Recunoașterea legilor fundamentale care guvernează toate fenomenele naturale în timp și spațiu, determinația lor mutuală — istorică, cauzală și spațială.*

Ținând seama de acest principiu, geologia sovietică nu s'a mărginit în facerea hărților distribuției mineralelor la date empirice, ci știind că distribuția lor nefiind accidentală ci supusă anumitor legi, a putut prevedea unde și ce fel de minerale se pot găsi.

7. *Combinarea cercetărilor științifice amănunțite, având ca scop prinderea esenței fiecărei chestiuni, cu posibilitatea de popularizare a datelor științei, pentru a le face accesibile marilor mase.*

Aceasta este una din trăsăturile distinctive ale științei sovietice. Popu-

larizarea nu trebuie însă înțeleasă în sensul de diminuare a valorii științifice. Ea reprezintă un efort de prindere a problemei în aspectele sale esențiale și prezentarea în termeni ce pot fi înțeleși și într-o formă atrăgătoare. În afară de marile lucrări ca de ex. lucrarea savantului Timiriazev: „Viața plantelor”, există o mulțime de reviste de popularizare: „Știința și viața”, „Natura” etc.

8. *Aplicarea materialismului dialectic ca metodă pentru prinderea legilor naturii și societății omenești.*

Aplicarea materialismului dialectic la științele naturii a fost formulat de Stalin în felul următor:

a) Conceperea naturii ca un singur întreg și necesitatea de a studia fenomenele în complexul lor și în conexiunea concretă cu toate fenomenele din jurul nostru;

b) Concepția continuității mișcării, a dezvoltării progresive, a schimbării și reînnoirii constante a naturii;

c) Concepția trecerii dela schimbările latente cantitative la schimbările radicale calitative (dela cele joase la cele înalte, cu trecerea constantă dela vechi spre nou);

d) Concepția contradicțiilor interne în fenomenele naturii și lupta contrarelor, ca fiind conținutul intern al oricărui proces de dezvoltare;

9. *Inseparabila conexiune dintre teorie și practică, dintre deducția filozofică, abstractă și aplicările practice ale științei.*

Vechea discrepanță dintre teorie și practică se datora în bună parte și faptului că viața practică nu oferea motive destul de puternice pentru cercetările științifice. Dar în gigantică operă de construcție a U. R. S. S. neîncetat știința este chemată să-și dea contribuția ei. Știința și practica se găsesec într'un raport de stimulare reciprocă.

10. *Amploarea cercetărilor științifice. Organizarea de stat a științei, planul statului pentru cercetările științifice. Descentralizarea instituțiilor științifice.*

Datorită sprijinului neprecupețit pe care statul sovietic îl dă cercetărilor științifice, în U. R. S. S. s'au făcut cercetări de o amploare necunoscută în alte țări. În schimb însă, știința trebuie să dea tot sprijinul operei de construcție a statului socialist. Și cum această construcție nu se face la întâmplare ci în cadrul anumitor planuri, cercetările științifice trebuie să contribuie în primul rând la realizarea acelor planuri. Instituțiile științifice nu mai sunt legate de metropole, ci se dezvoltă acolo unde condițiile practice le cer.

Vom da acum și câteva date statistice asupra realizărilor materiale în domeniul științei. În 1915 sub regimul țarist Rusia avea 150 centre de cercetări științifice. Subt regimul sovietic numărul institutelor științifice a ajuns la 2256. Dintre acestea 570 se ocupă cu științele tehnice, 452 cu științele naturale și matematice, 399 cu problemele agriculturii și 450 cu probleme medicale. Numărul cercetătorilor, mai ales în domeniul științelor naturii, a crescut considerabil. Înainte de revoluția socialistă Academia de Științe număra 52 de cercetători care se ocupau cu chestiuni de fizică și matematică; sub regimul sovietic a crescut la 217. Deasemenea dela 2, câți se ocupau cu probleme de chimie, s'a ajuns la 367. În geologie au fost 11, sunt 302. În biologie 28, astăzi 639. Numărul studenților din toate școlile de grad su-

perior erau în vremea țarismului 100.000. În 1940 numărul era de 600.000. Bibliotecile din U. R. S. S. se calculează a avea un număr de 145.000.000 cărți. De notat că cele mai mari 13 biblioteci din restul lumii ating un total de 30.000.000 de cărți, în timp ce fiecare din cele trei mari biblioteci din U.R.S.S.—Biblioteca Lenin, Biblioteca Academiei din Moscova și Biblioteca Publică din Leningrad — au fiecare aproximativ 10.000.000 cărți. În ultimii ani dinaintea de război se tipăreau anual aproximativ 40.000 lucrări. Un alt merit al organizării sovietice e acela al creerii de institute de știință în toate colțurile Uniunii. În republica socialistă sovietică Kazahstană au fost create 14 institute înalte de știință; în republica socialistă sovietică Uzbekă 26, în republica socialistă sovietică Georgiană 16, în republica socialistă sovietică Bielorusă 19, etc.

Dar cea mai mare realizare a științei sovietice este aceea de a fi contribuit la formarea omului nou, a omului ce se simte stăpân al naturii și stăpân prin rațiune al destinului său. Cu aceste cuvinte pline de optimism încheie și autorul lucrarea sa „Numai mintea îndrăzneată a cercetătorului care este convins de comprehensibilitatea lumii și care este încrezător în forța creatoare a rațiunii umane, numai acea minte poate să cucerească și trebuie să cucerească, convertind ceea ce a fost îndrăzneată viziune în realizare concretă”.

Mariana Pulpaș.

Dr. S. CUPCEA: *Biologia teoretică și aplicată în U. R. S. S.* Buletinul eugenic și biopolitic. Vol. 15 Nov.—Dec. 1944.

Doctorul Cupcea încearcă într-un studiu sintetic să ne prezinte curentele științifice din biologia sovietică. Dsa ne precizează din capul locului faptul că în U. R. S. S. preocupările de probleme centrale ale biologiei au depășit demult zidurile academice, devenind preocupări fundamentale ale opiniei publice. Interesul și preocuparea publicului de atari probleme s'a înverdat îndeosebi cu ocazia sesiunii a IV-a a Academiei de științe agricole Lenin (1936) când s'a dovedit a fi așa de mare încât scriitorul american J. W. Pincus și-a intitulat referatul său: *The Genetic Furore in U. R. S. S.* Intensitatea acestui interes este și explicabilă, pentru că în U.R.S.S., spune autorul:

1. Invățământul, având un caracter realist, a plasat problemele biologice la un loc de frunte;
2. Știința în U.R.S.S. a devenit din știință formală știință aplicată;
3. Institutele de cercetări științifice în U.R.S.S. nu sunt concentrate în câteva centre urbane, ci sunt distribuite omogen pe toată suprafața Uniunii, așa că fiecare provincie își are Institutul său de cercetări.

Dr. Cupcea insistă cu deosebire asupra principalelor curente științifice din biologia sovietică. El ni le descrie nu numai înfățișând fizionomia lor pe plan teoretic, situându-le în raport cu școlile clasice din biologia contemporană, ci ne descrie și aportul lor la înflorirea vieții vegetale, animale și umane din Rusia Sovietică. Acest aport strălucit este dovada vie că Sovieticii sunt realiști, cum îi caracterizează D-sa.

Intrucât studiul d-lui Cupcea încearcă să ne familiarizeze cu un domeniu de creație sovietică, rămăsese *terra incognita* pentru publicul românesc—cât

timp au durat barierele absurde, ridicate în calea circulației valorilor spirituale, voi reda cu câteva detalii cuprinsul lui.

În biologia sovietică se disting două școli: 1. Școala morganistă—mendeliană, care are strânsă înrudire cu neodorwinismul clasic și-i reprezintă mai ales de Dr. Vavilov N. I., Vicepreședintele Academiei de Științe agricole Lenin, Director al VIR-ului și Institutului de Genetică al Academiei de Științe din U.R.S.S.

2. Școala micuriniștă, care a fost inițiată de Miciurin și Timiriazev și este reprezentată astăzi de academicianul T. D. Lâsenko, Directorul Institutului de Genetică și cultura plantelor din Odesa și Președinte al Academiei de Științe Agricole Lenin. Această școală are mare afinitate cu neomarkismul clasic.

Vavilov este un adept al concepțiilor lui Mendel, Iohannsen și Morgan: el pune accentul pe selecția naturală și artificială, crede deasemni că genotipul nu poate fi modificat prin condițiile de mediu și că orice caracter dobândit rămâne limitat la organismul individual fără a se transmite descendenților săi. După el toate varietățile noi de plante au fost obținute pe calea selecției, prin încrucișările mendeliene sau prin mutații. Deci nu prin „educarea plantelor“, ci tot prin selecția variantelor vom putea să ne asigurăm caracterele pe care le dorim.

Pe teren practic Vavilov a îndrumat cele mai mari expediții științifice din istoria biologiei vegetale, spre a aduce în U.R.S.S. toate speciile și variantele cunoscute sau încă necunoscute, cari ar putea fi încetățenite pe solul Uniunii. Astfel în Institutul lui Vavilov sunt în studiu 28.000 varietăți de grâu, purtând toate caracterele posibile. Aproape toate regiunile lumii au fost cercetate, aducându-se sute de mii de soiuri și varietăți, cari apoi, prin încrucișări au asigurat fiecărui colț al U.R.S.S.-ului varietatea cea mai potrivită condițiilor lui specifice (sol, climă, etc.).

După școala lui Miciurin—Timiriazev și Lâsenko experiența practică nu justifică diferențierea lui Johansen între genotip și paratip. Organismul reacționează unitar, astfel că mediul nu modifică numai individul, ci și descendenții săi, deci caracterul speței. În organism nu se întâmplă nici o schimbare fără a avea legătură cu mediul; chiar și mutațiile Morganistilor nu sunt decât reacțiuni la influențe de mediu: Cromosomii, după această școală, nu sunt singurii purtători ai eredității: celula întreagă este activă în procesul de ereditate. De aceea, legile lui Mendel sunt numai excepții, nu regulile generale: *segregarea caracterelor ereditare și proporțiile mendeliene nu sunt găsite în realitatea practică.* Cauza este în faptul că (în hibridări) factorii ereditari nu au simplă coexistență ci se contopesc, ceea ce înseamnă că nu se supun legii segregării, nu revin la formele parentale.

Miciurin este un alter Burbank al Rușilor: un genial cultivator de plante, care din supraveghetor al ceasornicilor gării Coslov a devenit practicianul vestit al încrucișărilor vegetale și a realizat specii noi, stabile, de „hibridi vegetali“ (ex. cireașa lui Miciurin): El a arătat că *particularitățile ereditare a două organisme pot să se unească într'un tot* — prin o pricepută manevră — în așa fel încât se modifică genotipul.

În timp ce Vavilov a inițiat opera de „selecție“ a plantelor, Lâsenko — care crede în „educabilitatea lor“ — a inițiat modificarea intenționată

și adaptată unor cerințe specifice. Nenumărate plante au fost adaptate prin iarovizare (vernalizație) unor condiții de mediu, cari înainte le erau neprielnice. Aceasta înseamnă că rezultatele educării se transmit descendenților că prin iarovizare se modifică genotipul însuși în sensul factorului iarovizant, astfel că culturile devin ereditare iarovizate (obișnuirile dobândite se transmit prin ereditate urmașilor).

Datorită principiilor lui Lâsenko condițiile de cultură ale plantelor au fost ameliorate și nemăsurate terenuri au fost însămânțate cu sămânță iarovizată („educată”).

În practică Vavilor este perfect completat de Lâsenko: primul a asigurat cele mai bune specii vegetale, al doilea le-a dat cel mai bun mediu de dezvoltare, astfel că cele 2 școli biologice au colaborat din direcții opuse la realizarea imensului progres al agriculturii și zootehniei sovietice.

Cercetătorii sovietici au îmbrățișat și problematica biologiei umane în toate aspectele ei, realizând investigații încă neatinse. Unii cercetători tind să accentueze mai mult preocupările privitoare la ereditate, alții stăruiesc mai mult asupra influenței modelatoare a mediului. Primii sunt grupați în jurul Institutului Medico-Genetic Maxim Gorki din Moscova, condus de Levit S. G., în timp ce cei preocupați de influența condițiilor de mediu sunt grupați în jurul școlii reflexologice a lui Pavlov, deci la Institutul de Fiziologie din Leningrad.

Institutul Maxim Gorki este o organizație științifică desăvârșită pentru ereditologie. Investigațiile lui au întrecut tot ce s'a realizat până azi la un Institut similar. Savantul american H. J. Müller — elev al lui Morgan — spune că este „unic pe lume în această materie”. Peste 50 specialiști consacrați — geneticieni, medici, psihologi, pedagogi, biologi etc. — cooperează cu cea mai modernă metodă de studiu la lămurirea problemelor eredității umane, normale și patologice, somatologice și funcționale: Este singurul care și-a organizat, în acest scop, o secție specială de cercetări asupra genurilor cu 1000 perechi la dispoziție.

(Dancea-Ursu.

NOTE ȘI INFORMAȚII

Școala în U. R. S. S. În cadrul asociației pentru strângerea legăturilor cu U. R. S. S. ARLUS, au avut loc la Sibiu numeroase și instructive conferințe, care au prezentat publicului sibian diferitele aspecte ale vieții din U. R. S. S. ca: Literatura în U. R. S. S., Biserica în U. R. S. S. Prefacerea vieții în U. R. S. S. Viața sanitară în U. R. S. S. etc.

Duminecă, 27. V. în cadrul aceleiași asociații, publicul sibian a putut asculta, sistematic și bine documentata conferință a d-lui *prof. Fl. Ștefănescu-Goangă* despre *Școala în U. R. S. S.* Această expunere clară, convingătoare și deosebit de interesantă pe care dl prof. Fl. Ștefănescu-Goangă a făcut-o despre Școala în U. R. S. S. a servit publicului ascultător cheia marilor realizări și transformări din U. R. S. S.

Începând printr-o scurtă caracterizare a timpului prezent conferențiarul a spus că nota caracteristică a vremii în care trăim o constituie ritmul accelerat al prefacerilor materiale, sociale și sufletești. Nici într-o țară însă aceste prefaceri n'au cunoscut ritmul și proporțiile celor din U. R. S. S. Aci totul se clădește din nou: o societate nouă și un om nou. Pentru aceasta însă s'a clădit mai întâi o școală nouă, o școală cu organizare nouă, cu un spirit nou și cu o metodă nouă.

În partea întâia a conferinței dl prof. Ștefănescu-Goangă răspunde întrebării: Care e misiunea fundamentală a școlii în Uniunea Sovietică. Să creeze un om nou. Un om realist, eliberat de prejudecățile religioase și metafizice, capabil să stăpânească natura și să prețuiască munca. În conformitate cu doctrina politică a marxismului, cetățeanul sovietic nu trebuie să fie sclavul naturii și al prejudecăților de tot felul. El trebuie să știe că răul său e pe pământ și în funcție de această concepție să se silească să-și creeze și țara. Misiunea pe care a primit-o școala sovietică, și de care s'a achitat cu succes, este cea mai mare misiune a școlii din istoria educației. Având în vedere tradiția seculară și mentalitatea diferită a peste 50 de popoare, câte trăesc în U. R. S. S., cu tot atâtea limbi și obiceiuri diferite și care numără un total de 200 milioane de locuitori, această reformă va apare în adevăr ca cea mai uriașă înfăptuire, în acest domeniu, dela începuturile istoriei. Pentru realizarea acestei transformări se cereau însă 2 lucruri:

1. să ai viziunea precisă a ceea ce va fi noua societate care urma să fie creată și

2. să ai credința că școala și societatea are puterea de modelare a omului. Și conducătorii U. R. S. S.-ului, începând cu Lenin, au avut această viziune și credință. Școala a fost și este în U. R. S. S. piesa esențială în opera de transformare.

Partea a doua a conferinței d-lui prof. Fl. Ștefănescu-Goangă răspunde întrebării: Care este organizarea, structura și metoda acestei școli? Răspunsul acestei întrebări, poate fi formulat în felul următor: În toate republicile URSS-ului există un singur tip de școală, o școală unică la baza căreia stă principiul: *egale oportunități de educație pentru toți fiii patriei.* Asta înseamnă, spre deosebire de școlile din Apus și dela noi, că statul pune la dispoziția fiecăruia mijloacele materiale necesare terminării studiilor, indiferent de clasă socială, religie etc. Studiile însă nu le pot termina decât cei

care dispun de capacitatea și aptitudinile necesare, constatate pe baza unei severe selecții. Cei care dispun însă de aceste aptitudini și capacități sunt obligați să urmeze toate studiile până la cea mai înaltă treaptă, conform cu aptitudinilor lor. Comunism nu înseamnă, cum greșit se înțelege, precizează conferențiarul, egalitate în cultură, ci egale oportunități de educație pentru toți.

Școala fundamentală sovietică e de 10 ani împărțită în 3 cicluri după cum urmează:

1. ciclul de 4 clase, dela 7—11 ani, numit *semiletca*.
2. ciclul de 3 clase, dela 11—14 ani numit *desetiletca* și
3. ciclul de 3 clase, dela 14—17 ani și care ar corespunde școlii medii dela noi. După primele două cicluri, obligatorii pentru toți, școala se ramifică dând școala profesională propriu zisă cu diferitele ei secțiuni.

După primii 7 ani se face o selecție care recrutează elevii pentru diferitele ramuri ale învățământului profesional, după aptitudinii și după necesitățile sociale. Acestor școli medii profesionale, de 3 ani, le corespund Facultățile muncitorești, tot de 3 ani, de pe lângă fabrici și Uzine, înstitutele pe lângă școlile Superioare (de unde și numele de Facultăți) pentru cultura profesională a muncitorilor. Absolvenții acestor facultăți au dreptul să intre în învățământul superior dacă au aptitudinile necesare.

Pentru acest ciclu fundamental de 10 ani se adaugă ciclul *învățământului superior*, constituit din Universități (cu 5 ani) și Institute speciale, ca: institute agricole, tehnice, medicale etc. (cu 4 ani).

Rolul Universităților și al institutelor speciale este:

- a) de a forma specialiști necesari vieții sociale din U. R. S. S.
- b) de a promova științele teoretice și aplicate și
- c) de a propaga această știință în masele largi ale poporului prin conferințe, ghiduri, lucrări, etc. Această misiune a școlilor superioare din U. R. S. S. ne arată contactul strâns al Universităților cu masele mari ale poporului, la dispoziția cărora stau.

Toate aceste școli îi dau ocazia conferențiarului să compare situația școlilor dela noi și din Apus și să constate diferența fundamentală și categorică dintre acestea și cele din U. R. S. S., acestea din urmă fiind integral puse la dispoziția poporului.

Cu tot caracterul practic al acestor școli superioare — tot învățământul în aceste școli fiind practic și aplicat — dezvoltarea științei n'a rămas în urmă. Dimpotrivă, spune conferențiarul, nici într'o țară din lume nu se fac atâtea sacrificii, materiale și morale, pentru progresul științei și al cercetărilor ca în U. R. S. S. Nenumărate Institute științifice sunt presărate peste tot întinsul U. R. S. S.-ului. Până la 1940 ele erau în număr de 2500.

Controlul științific și dirijarea activității tuturor acestor institute revine *Academiei de științe*, singura și cel mai înalt for în acest domeniu. Personalul acestor institute este recrutat din cele mai capabile elemente care au terminat învățământul superior și care sunt destinate creației de valori științifice, artistice etc.

Educația care se face în toate aceste școli are următoarele 4 caractere:

- a) educație profesională;
- b) educație socială;

- c) educație științifică;
- d) educație politico-filosofică.

a) În U. R. S. S. nimănui nu-i este permis să trăiască din munca altuia, și acest principiu explică suficient de ce educația profesională stă pe primul plan. În U. R. S. S. nimeni nu poate trăi decât din munca proprie deoarece fiecare e obligat să învețe o profesiune. Educația profesională se face pe baze *realiste* și tehnice. Teoria este folosită numai întru cât ajută practicii. Educația în U. R. S. S. se face în spirit de *muncă creatoare*, care constituie fundamentul de bază al școlii sovietice. De aci și tendința de a se întrece în producție și perfecționare pe care o manifestă muncitorii din U. R. S. S.

b) Școala pregătește pentru viață, la propriu nu la figurat, în U. R. S. S. Învățământul se face în echipă, cei buni și cei slabi împreună, prin colaborare și ajutor reciproc. Așa cum se petrece în viață și în societate. Școala însăși e o mică societate și în conducerea ei intră: profesori, elevi, personal administrativ și delegați ai sovietului local, care împreună formează sovietul școlii și are răspunderea întregii educații.

Pe când principiul dela baza școlii apusene și a celei dela noi este concurența, doborîrea adversarului, în U. R. S. S. dimpotrivă este ajutorarea reciprocă. Aci stă temeiul educației sociale care se face în toate școlile republicelor sovietice.

c) Caracterul practic — aplicativ al întregului învățământ sovietic implică și o educație pe latura științifică. Educația științifică impune școlărilor o creație și cunoaștere și în acest domeniu. Cunoașterea amănunțită a regiunii respective, a valorilor și creațiilor ei (muzee, instituții, întreprinderi etc.), sunt cele mai importante activități în cadrul acestei educații.

d) Al patrulea caracter al educației din școlile sovietice e cel politico-cetățenesc. Ideologia, organizarea și misiunea statului sovietic trebuie să fie perfect cunoscută de toți viitorii cetățeni ai patriei. În acest scop ideologia comunistă și doctrina marxistă este predată în toate școlile sovietice. Controlul, dirijarea și unificarea acestei educații îl are o altă înaltă instituție numită *Academia* comunistă și care este cea mai înaltă autoritate în acest domeniu.

După această prezentare a școlii din U. R. S. S. dl prof. Fl. Ștefănescu-Goangă sintetizează caracterele acestei școli în felul următor:

- a) spiritul școlii sovietice — *realist* și *progresist*.
- b) organizarea ei: *unică* și *democratică*.
- c) conducerea ei: prin *soviet* (reprezentanții tuturor celor interesați în cauză) și
- d) metoda ei: *munca creatoare*.

În încheiere dl prof. Fl. Ștefănescu-Goangă se întreabă: Ce a realizat școala Sovietică din toate acestea?

- a) a stărpit analfabetismul în întregime.
- b) a creat o societate nouă și un om nou, făcând din popoarele U. R. S. S.-ului o singură unitate, cu o singură mentalitate, care s'a verificat prin războiul câștigat împotriva Germaniei pacifiste.
- c) a introdus un *spirit de muncă constructivă și progresistă* și

d) a transformat, prin școală, pământul U. R. S. S.-ului în surse de producție, împânzindu-l cu uzine, canaluri, fabrici etc.

Cifrele, susțin și ele cu aceeași hotărîită superioritate concluziile conferinței d-lui prof. Fl. Ștefănescu-Goangă.

Un mare număr de membri ai corpului didactic de toate gradele au asistat și urmărit cu deosebit interes conferința d-lui prof. Goangă, dovadă astfel dorința tuturor de a cunoaște realitățile din U. R. S. S.

D. S.

* * *

Examinări psihologice în școala primară. Ne sosesc scrisori dela învățătorii dela sate în care ni se exprimă satisfacții și nedumeriri cu privire la o serie de chestiuni legate de aplicarea metodelor psihologice în vederea cunoașterii cât mai obiective a individualității elevului de școală primară. La aceste scrisori, în mod obișnuit, se răspunde individual, pentru că majoritatea celor vizați se interesează de anumite probleme de amănunt, de tehnică, etc.

Am primit însă și o scrisoare dela Dl I. N. Bărcan, învățător în comuna Bârla, jud. Teleorman, în care ni se semnalează câteva observațiuni pe care D-sa le-a făcut ani de-a-rândul asupra copiilor dela școala în care a funcționat. Socotind că ele pot folosi tuturor membrilor corpului nostru didactic, primar sau secundar, le dăm publicității în extras.

Dl I. N. Bărcan este un adept convins al aplicărilor psihologice în școală. Încă dinainte de 1938, D-sa începe să examineze inteligența și aptitudinile școlărilor săi cu o serie de teste procurate dela Laboratorul de Psihologie din București sau dela Institutul de Psihologie din Cluj, notându-și cu grijă și meticulozitate toate observațiile făcute asupra comportamentului școlărilor în fișe speciale de observație.

Ca orice cercetător cu mijloace materiale modeste, Dl Bărcan a urmărit în primul rând să dea școlărilor săi îndrumări practice spre anumite meserii, conducându-se după rezultatul observațiilor și examenului psihologic al aptitudinilor lor. Comparând succesul elevilor săi la teste, cu succesul lor ulterior în meserie, îndrumătorul nostru a avut în fiecare an satisfacția de a constata că sfaturile sale nu au dat greș și că succesul în profesiune prevăzut din examinarea psihologică nu se desminte. Faptul acesta i-a întărit și mai mult convingerea în utilitatea metodelor psihologice în cunoașterea individualității elevului în vederea orientării lui profesionale.

A avut însă și câteva desiluzii. Și acestea, mai mult decât succesul, l-au determinat pe Dl Bărcan să ne scrie. A observat anume, câteva cazuri (1—2%) de copii cu un coeficient de inteligență superior, care în școală cât și în meserie, s'au dovedit slabi, incapabili. A crezut că metoda de testare nu este potrivită și a făcut examinarea cu alte metode. Dar toate i-au dat același rezultat. A mai observat un număr identic de copii, care s'au dovedit inferiori la testele de inteligență, dar care atât în școală cât și în atelier s'au arăta destul de destoinici ca să nu-i poți deosebi dintre indivizii normali. Aceste abateri, care păreau să sdruncine valoarea testelor i s'au părut curioase

D-lui N. Bărcan, și de aceea a ținut să ni le semnaleze și să ne ceară explicații. Răspunsul nostru este următorul:

După cum a observat Dl Bărcan însuși, între rezultatele testelor de aptitudini și reușita în viața practică (profesională) există o corelație destul de marcantă. Faptul că există și indivizi izolați, care nu se supun acestor reguli, nu subminează valoarea metodelor psihologice, ci dimpotrivă o accentuează. Fără aplicarea testelor de aptitudini, nici Dl N. Bărcan și nici alții ca dânsul nu ar fi fost în stare să descopere acești copii, care se sustrag regulii și care formează așa numitele „cazuri problemă”. Ele ne arată în mod clar și precis că succesul într-o carieră nu depinde numai de inteligență sau alte aptitudini intelectuale, ci de o structură destul de complexă de factori de natură emotivă și volițională. O inteligență superioară, fără să fie susținută de o motivație puternică și de condițiile adecvate de mediu nu va putea realiza o adaptare fericită la exigențele vieții. Dacă majoritatea indivizilor sunt înzestrați dela natură cu întregul complex de însușiri cognitive, emotive și conative ca să poată face față cerințelor unei profesiuni, există și persoane a căror înzestrare suferă pe anumite laturi și care au nevoie de o îngrijire specială ca să ajungă la armonia și capacitatea de adaptare a celorlalți.

Lucrul acesta trebuie să-l cunoască mai bine în special corpul didactic primar căci el se ocupă de tineretul nostru în plină desfășurare și formație a puterilor lor native. După 15—16 ani, când încetează dezvoltarea majorității aptitudinilor, cu greu se mai poate realiza ceva în această direcție. De faptul dacă un copil are sau nu, în mod armonic, toate însușirile psiho-fiziologice, care să-l facă capabil la o adaptare normală la mediu, trebuie să-și dea bine seama oricine are pe seama sa educația copiilor, iar metodele psihologice sunt, în această privință, un instrument de mare preț în mâna celor care-l știu utiliza și interpreta ca atare.

M. P.

REVUE DE PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE

Directeur : Prof. FL. ȘTEFANESCO-GOANGĂ

Vol. VIII.

Avril—Juin 1945.

Nr. 2.

R É S U M É S

PSYCHOLOGIE DES INTÉRÊTS

(*Psihologia intereselor*, pag. 121)

L'intérêt pour un objet, une personne, une activité ou un champ d'occupations est une tendance d'accorder attention à de telles situations, d'être attiré par elles, de se complaire ou bien d'y trouver satisfaction. Mis en évidence par les pédagogues comme facteur important de satisfaction individuelle dont l'éducation doit tenir compte, scruté par les psychologues dans des études plutôt introspectives avant 1920, l'intérêt se fait place dernièrement dans la psychologie expérimentale, qui le mesure par la méthode de l'association libre, par des tests d'informations, d'exercices et distraction et surtout par des questionnaires.

Les études expérimentales des dernières 20 ans prouvent généralement que l'intérêt présente une plus grande stabilité chez l'adulte que chez l'enfant. A un stade déterminé du développement de la personne humaine on peut obtenir une stabilité plus grande à l'aide d'une méthode objective qu'à l'aide d'une méthode subjective. La corrélation moyenne entre aptitudes et intérêts est de 0,33, si l'on compare les coefficients obtenus par les différents auteurs.

Les recherches personnelles exposées dans cet article ont été effectuées à l'aide d'un questionnaire de l'Institut de Psychologie de Cluj. Ce questionnaire ayant 32 questions, dont 6 pour l'intérêt théorique, 6 pour l'intérêt pratique, 8 pour l'intérêt social, 6 pour l'intérêt économique et 6 pour l'intérêt esthétique, a été appliqué aux étudiante de la I-ère année de l'Université de Cluj dans les années 1938—1940.

Conformément aux résultats obtenus, les intérêts conservent leur rang pour tous les âges étudiés (18—23 ans). L'intérêt social seul change son rang, en se déplaçant du IV-ème rang dans le

III-ème rang et prenant la place de l'intérêt pratique. L'intérêt esthétique est un peu plus grand chez les étudiantes que chez les étudiants, tandis que les autres intérêts sont plus développés chez les étudiants.

En suivant de près la variation des intérêts d'après la faculté à laquelle se sont inscrits les étudiants de la I-ère année, l'on constate des différenciations et des correspondances significatives. Sous le rapport de la cote moyenne, l'on constate chez presque tous les étudiants, indifféremment la faculté, de vifs intérêts théoriques et esthétiques, ainsi qu'un très petit intérêt pour les valeurs économiques. Sous le rapport du rang, l'on peut suivre de près une variation de premier plan dans la configuration des intérêts par facultés, à savoir: 1. à la faculté de droit la prédominance de l'intérêt social et de l'intérêt économique; 2. à la faculté de médecine tous les intérêts occupent le II-ème rang par rapport à la distribution chez les autres facultés; 3. à la faculté des sciences la prédominance de l'intérêt théorique et de l'intérêt pratique; 4. à la faculté des lettres et philosophie la prédominance tout particulière de l'intérêt esthétique.

En rapportant les intérêts au milieu social — village-ville — l'on constate un intérêt social plus vif chez ceux qui proviennent du milieu rural, à côté de l'intérêt économique et un intérêt esthétique plus développé chez ceux qui proviennent des villes. Les autres intérêts présentent des différences tout à fait négligeables d'un milieu à l'autre.

L'amélioration de la méthode de mesurer les intérêts ainsi que l'élucidation de quelques questions, à savoir: intérêts et constitution morphologique, intérêts et milieu, etc. pourraient mettre en évidence le degré de leur utilisation dans l'orientation professionnelle.

Ioan Popa

L'IMPORTANCE DE LA FICHE DE CONNAISSANCE DE L'INDIVIDUALITÉ

(Importanța fișei de cunoaștere a individualității, pag. 146)

D'une enquête internationale entreprise en 1935 par la Société Roumaine de Recherches Psychologiques (Societatea Română

de Cercetări Psihologice) sur „l'étude psychologique de l'élève à l'aide des fiches individuelles“, il résulte que:

1. les psychologues enquêtés reconnaissent, avec peu de réserves l'importance et l'utilité des fiches individuelles;

2. aucun pays n'a introduit obligatoirement l'utilisation de ces fiches dans les écoles, bien qu'elles existent déjà dans beaucoup de pays.

L'auteur expose les considérations d'ordre *théorique, général, scientifique* et celles d'ordre *pratique, applicatif, pédagogique* qui soutiennent la nécessité de la connaissance de l'individualité humaine. Pour les premières l'on mentionne la nécessité de comprendre l'homme et ses nécessités de vie, pour celles de la deuxième catégorie la nécessité de *découvrir* les anormaux et les supérieurement doués et *d'influencer et modifier*, par l'éducation, l'activité et le comportement des individus.

Dans le III-ème chapitre l'auteur a essayé de définir la méthode et de présenter une classification des méthodes de la psychologie. A la fin s'est arrêté à la classification suivante:

1. méthodes d'observation;
2. méthodes expérimentales ou d'examen;
3. méthode des enquêtes.

La méthode des fiches individuelles, qui appartient à la 3-ème catégorie, a l'avantage qu'elle peut utiliser autant les méthodes basées sur l'observation que celles basées sur l'expérience, étant donc une méthode de transition.

Dans le IV-ème chapitre on esquisse l'importance et l'utilité de ces fiches, non seulement dans l'école, mais aussi dans d'autres institutions, à savoir: orientation professionnelle, armée et justice.

Le succès de ces fiches est conditionné par deux catégories de facteurs:

- a) ceux qui les élaborent, et
- b) ceux qui les utilisent.

L'auteur plaide pour une collaboration étroite et soutenue de ces deux facteurs.

Ceux qui élaborent les fiches doivent tenir compte en premier lieu de la réalité et ensuite des considérations théoriques qui sont à la base de l'élaboration. Ainsi ils doivent savoir ce

que peut faire l'éducateur obligé à compléter les fiches et comment doit — on lui présenter les instructions et les fiches.

Ceux qui les utilisent doivent connaître l'importance et l'utilité des fiches, le caractère scientifique de leur travail et respecter scrupuleusement les instructions qui accompagnent les fiches.

Sur la fiche proposée par l'auteur peuvent être notés les résultats de l'examen de l'individualité par *n'importe quelle méthode* et elle doit s'étendre sur *tous les aspects* de l'individualité. Elle doit être utilisée dès que l'enfant entre dans les jardins d'enfants jusqu'à son entrée dans une profession, ou bien dès sa naissance jusqu'à la maturité. Pour réaliser pratiquement la fiche l'auteur donne aussi quelques suggestions et propose la révision d'un modèle existant. Selon ses informations, le plus indiqué serait celui élaboré par l'Institut de Psychologie de Cluj.

Dans le V-ème chapitre (conclusions) l'auteur présente dans une synthèse les avantages qu'offre l'utilisation d'une fiche individuelle et les conditions dont celle-ci doit tenir compte. Son utilisation pourrait procurer un matériel scientifique immense aux Instituts de psychologie, pédagogie, pédologie, hygiène, etc., et contribuer, par conséquent, pour que les prochaines réformes soient basées sur des „réalités“.

D. Salade

PSYCHOGENÈSE ET FORMATION ÉDUCATIVE

(*Psihogeneză și formare educativă, pag. 173*).

Les écoles et les courants „nouveaux“ en éducation s'appuyent sur l'étude des lois naturelles de développement de l'enfant et de l'homme. Tandis que l'école traditionnelle considérait l'enfant homme mûr en miniature et partait de l'idée d'un préformisme psychique, les courants de l'éducation „nouvelle“ relèvent le caractère spécifique de l'enfance et de l'adolescence.

Quelle est la signification réelle de l'enfance dans le cycle de la vie et quelles sont ses implications éducatives? Quelle valeur

et quelles conséquences éducatives ont les stades de l'évolution psychiques? Quelles sont les différences caractéristiques (dans le domaine psychobiologique) entre enfance — adolescence et maturité et quelle est l'attitude juste que l'éducation devrait avoir à l'égard de ces différences? — Voilà les questions auxquelles tâche de répondre l'auteur de cet article, en s'appuyant sur les recherches de Claparède, Dewey, Piaget, Ch. Bühler, Mrs. Isaacs, Shirley, etc.

L'enfance est sans doute une phase biologique utile, ayant des caractères propres et distincts, dont l'éducation doit tenir compte, en assurant une expansion et une manifestation libre des forces psychogénétiques par la création des conditions favorables dans le milieu scolaire. Quant aux différences essentielles entre l'enfant et l'adulte, celles-ci se définissent non autant dans le domaine de la motivation (des tendances fonctionnelles et dynamiques) que dans celui des structures et des techniques psychiques et instrumentales. Or l'ancienne éducation regardait ces différences par une perspective tout à fait inverse. D'où il ressort que l'éducation nouvelle pourra utiliser les énergies dynamiques de la vie infantile par l'organisation et la modification du milieu scolaire de telle façon que l'école soit transformée dans un véritable laboratoire de préparation pour la vie réelle future. Les écoles initiées par Decroly représentent un exemple typique à cet égard.

L'accélération de l'évolution psychique, par la compression ou la suppression des stades de développement, qui présente une grande importance pour l'éducation, retient l'attention de l'auteur. Si les données scientifiques ne permettent pas une conclusion définitive — la notion de „stade“ étant d'ordre statistique — et si l'évolution des différentes dimensions psychiques n'est pas toujours parallèle, il n'est pas néanmoins vrai que les facteurs génétiques défendent l'équipement natif devant les conditionnements extrêmes et exagérés du milieu (Gessell). L'influence éducative est en proportion indirecte avec le degré de détermination génétique: autant une qualité est plus dépendante des facteurs génétiques (et c'est le cas des techniques psychiques), autant l'influence éducative est plus réduite et inversement. Mais, si l'éducation ne peut pas modifier — que dans des limites strictes — la dot héréditaire, dépendante des facteurs génétiques, elle a en revanche un champ immense d'action dans leur utilisation dynamique, con-

formément aux exigences de la vie collective; l'orientation, plutôt que la sélection, scolaire peut assurer la manifestation libre et intégrale de l'individu sur la ligne des multiples fonctions sociales et des aspirations à une vie spirituelle, tout en favorisant l'autoconnaissance et l'autoappréciation à la lumière des forces personnelles de productivité.

D. Todoranu

BCU Cluj / Central University Library Cluj