

REVISTA DE PSIHLOGIE TEORETICĂ ȘI APLICATĂ

Director: Prof. FL. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ

Vol. I

Octombrie—Decembrie 1938.

No. 4

PROFESORUL GORDON W. ALLPORT

Înțelegerea și explicarea personalității umane este, fără îndoială, problema centrală a psihologiei. Ea reprezintă scopul final spre care sunt îndreptate eforturile psihologilor din toate timpurile.

Două sunt curentele de gândire, care frământă psihologia personalității din zilele noastre. Unul ar putea fi botezat curentul analitic, cantitativ, iar celalalt curentul sintetic, configuraționist sau personalist. Primul stăpânește cu deosebire psihologia americană, iar al doilea psihologia germană.

În conformitate cu doctrina militată de primul curent personalitatea umană este o realitate enorm de complexă, cu infinite aspecte și părți. Înțelegerea și explicarea ei este în funcție de înțelegerea și explicarea acestor aspecte și părți, din care ea se compune. Cunoașterea părților, deci, premerge cunoașterea personalității sau întregului. Și, poate, chiar o epuizează. Căci odată părțile cunoscute, cunoaștem totul, întregul nefiind, probabil, decât o combinare a părților, cu însușiri dependente de ele.

Intrucât cunoașterea diferitelor părți și aspecte, din care personalitatea se compune, este azi posibilă pe cale experimentală și statistică, acest curent analitic, care dă întâietate și precădere părților, mai e și un curent experimental și cantitativ. Metoda experimentală îi este metoda favorită, iar interpretarea rezultatelor, dobândite pe această cale, este făcută, cu preferință, pe cale statistică, cantitativă.

În conformitate cu doctrina celui de al doilea curent personalitatea umană este întâiu de toate o unitate, cu însușiri specifice, dependente de această unitate ca atare. Înțelegerea și explicarea ei atârnă de prinderea unității și axei de bază, de care depind toate celelalte părți și aspecte. Cunoașterea întregului, deci, premerge cunoașterea părților. Cunoașterea părților o urmează și poate fi

făcută numai în lumina cunoașterii întregului, care e izvorul de explicare a tot ceea ce găsim în personalitate.

Intrucât cunoașterea personalității umane ca unitate și în întregime ei este o operație enorm de anevoioasă, accesibilă mai mult intuiției decât experimentului și măsurării, metoda întrebuințată cu predilecție de acest curent este metoda intuitivă, numită uneori și metoda înțelesului.

Deosebirea dintre aceste două curente fundamentale, care stăpânesc psihologia personalității din vremea noastră, a mers așa de departe încât ea s'a transformat într'un adevărat antagonism. Acesta este cu deosebire cazul unor gânditori germani, ca Dilthey și Spranger pe de o parte, iar Klages pe de altă parte, care — indiferent de divergențele ce-i separă — socot că psihologia personalității nu are nimic a face cu psihologia clasică a percepțiilor, actelor reflexe, inteligenții, etc., ci e cu totul opusă ei. Ea e o știință a spiritului, în vreme ce psihologia generală de laborator e o știință a naturii. Ori doctrina și metoda acestor două categorii de științe sunt fundamental deosebite. Unele, anume științele naturii, pleacă dela părți și explică întregul prin ele, socotindu-l drept o sumă a lor, în vreme ce celealalte, adică științele spiritului, pleacă tocmă din direcția opusă, anume dela întreg, explicând părțile în funcție de el. Primele sunt bazate pe metoda analitică, accesibilă experimentului și măsurării; cele din urmă pe metoda sintetică a înțelesului, accesibilă numai intuiției. Cele dintâiu vor să ajungă la legi generale, valabile pentru toți oamenii; cele din urmă la înțelegerea individului concret, cu trăsăturile sale specifice, diferite de trăsăturile tuturor celorlalți.

Printre aceia, care au încercat o sinteză între aceste două curente mai mult sau mai puțin opuse, locul cel mai de frunte îl ocupă, desigur, profesorul Gordon W. Allport, dela universitatea Harvard, actualul președinte al Asociației Psihologilor Americani.

Crescut în atmosfera psihologiei americane, care pune atâta preț pe experiment și număr, Allport nu a uitat un moment că oricare ar fi îngrădirile și neajunsurile metodei experimentale și cantitative, ea însemnează totuși un pas decisiv înainte, de care în interesul cunoașterii științifice a personalității umane trebuie să ținem seama. Cunoașterea științifică e în primul rând cunoaștere obiectivă, precisă și controlată, iar metoda experimentală și statistică mijlocul cel mai bun de asigurare a acestui control și de obținere a unei precizii și obiectivități maxime.

Elev al lui Stern și Koehler, Allport și-a dat, totuși, seama din vreme și de limitările metodei experimentale și statistice, în deosebi atunci când ea este aplicată în sens strict analitic, adică numai la studiul părților, din care persoana se compune. În consecință atenția sa a fost aproape delă începutul carierei sale îndreptată și în spre metoda sintetică, personalistă și configuraționistă, care năzuiesc spre prinderea persoanei ca unitate, adică în întregimea ei structurală și formală. În această direcție de sesizare a unității persoanei el a mers chiar mai departe, arătând un viu interes și față de preocupările lui Dilthey și Spranger, precum și față de acelea ale lui Klages, cărora le-a arătat cea mai simpatetică înțelegere. Cunoașterea persoanei umane ca întreg unitar a devenit, astfel, preocuparea sa cea mai de seamă, căreia i-a dedicat străduința cea mai mare.

În această străduință a sa spre o cunoaștere sintetică a persoanei el nu și-a pierdut, totuși, un moment credința în metoda experimentală, precum nici convingerea în eficacitatea controlului științific, pe care statistica ni-l oferă. Meritul său neprețuit constă tocmai în această neobosită încercare de adaptare a acestor două metode — a celor experimentale cu deosebire — la persoana umană văzută în cea mai mare parte prin prisma ideologiei militate de Spranger și Klages, față de care nu și-a pierdut un moment interesul. Și putem spune că această încercare, atât de temerară, dacă nu deadreptul absurdă, a fost încoronată cu succes. Probă în deosebi acel ingenios studiu experimental și statistic asupra tipologiei lui Spranger (5), precum și originala sa lucrare asupra mișcărilor expresive (2), unde metoda experimentală și statistică e aplicată ideilor lui Klages și mai presus de toate monumentala sa operă de sinteză (1), care a cucerit sufragiile unanime atât ale Americii cât și ale Europei.

„Caracteristica cea mai de seamă a omului — sunt cuvintele cu care Allport (1) începe monumentala sa operă — este individualitatea sa. El e o creațiune unică a forțelor naturii. Separat spațial de toți ceilalți oameni, el se conduce dealungul întregii sale vieți într'un fel al său propriu. De fapt natura nu pare a-și fi concentrat atenția sa nici asupra celulei, nici asupra organelor, precum nici asupra grupului social ori asupra speciei, ci asupra organizării integrale a proceselor vitale, așa cum ele au loc în sistemul atât de stabil și de sine stăpânit al creaturii vii, care e omul“. Expresia favorită a lui Goethe: „Die Natur scheint Alles auf Indivi-

dualität angelegt zu haben“, pare a fi și expresia favorită a lui Allport.

Psihologia generală, așa cum ea a fost concepută spre sfârșitul veacului trecut, a fost — după părerea lui Allport — prima încercare de abordare științifică a acestei complicate probleme a personalității umane, de un interes atât de mare pentru întreaga noastră cultură și civilizație. Modelată fiind însă prea mult după spiritul și metoda științelor naturii, a mecanicei în deosebi, această psihologie generală a rămas cu totul prea departe de omul real și concret. Obsedată de ideile și metoda fizicii, ea a alunecat într-o seamă de speculații asupra elementelor componente ale vieții sufletești, pe cât de abstracte, pe atât de îndepărtate de pulsul real al vieții. Am avut, astfel, o psihologie a senzațiilor, o psihologie a reprezentărilor, o psihologie a atenției și gândirii, etc., toate însă în general, adecă cu aplicare la omul tip, existent doar în abstracția minții psihologului, dar nu și în frământarea zilnică a vieții. Raporturile dintre aceste diferite manifestări psihice și mai ales arhitectonica lor, așa cum ea are loc în individul concret, diferit de toți ceilalți indivizi, au fost lucruri, care au scăpat cu totul din câmpul de vedere al vechii psihologii generale.

Psihologia diferențială, preconizată de Galton și apoi Stern, a însemnat primul pas de apropiere spre individul concret. Dar dacă — cum spune Dodge — este adevărat că „tratarea fiecărui individ ca o combinație specială de capacități, realizări și tendințe, s'a dovedit mult mai productivă decât tratarea indivizilor în general, ca și când ar fi cu toți la fel ori decât tratarea lor pe grupe asemănătoare sau tipuri mutual exclusive“, nu mai puțin e drept — adaugă Allport (2) — că „de fapt psihologia diferențelor individuale nu s'a ocupat cu diferențele dintre indivizi, ci doar cu diferențele dintre timpul de reacțiune, oboseală, inteligență și alte funcțiuni asemănătoare, desprinse în mod abstract din viața sufletească totală a individului. Deaceia ceeace psihologia diferențială a dat în studiul personalității este mai mult construirea diferitelor grafice, care exprimă cotele diferitelor funcțiuni mintale, socotite separat. Combinarea specială a acestor funcțiuni, arhitectonica lor, adecă coherența și consistența lor una cu alta, i-a scăpat. Cu alte cuvinte problema organizării funcțiunilor individuale a scăpat psihologiei diferențiale“. Ori, cum a spus Koehler, „dacă studiul comparativ a o sută inimi, socotite împreună, poate fi foarte instructiv, nu e mai puțin adevărat, totuși, că pe plan funcțional o inimă

are mult mai mult a face cu perechea de plămâni ai individului din care fac parte decât cu toate celelalte inimi“. Studiul individului socotit în el însuși, e, astfel, studiul care trebuie să primeze.

O încercare în spre prinderea acestei organizări și structuri individuale a fost făcută și de către diferitele tipologii. Aceste tipologii însă au rămas — crede Allport — la mijlocul drumului, păstrând o poziție intermediară între psihologia generală a omului tip, abstract și psihologia personalității omului concret. Incercări asemănătoare și încoronate de mai mult succes au fost făcute și de către psihologia personalistă și configuraționistă, precum și de către psihanaliză. Incercările primelor două curente sunt încă program în realizare. Spre deosebire de ele psihanaliza a înfăptuit foarte mult, fără a scăpa însă din granițele unei anumite unilateralități, determinate de limitarea sa încăpățânată la anumite domenii, al inconștientului în deosebi, și la anumite metode, precum și de orgoliosul său dispreț — întru nimic motivat — față de realizările celorlalte discipline, care se ocupă cu explorarea personalității umane.

Pornind dela distincția, pe care Windelband o face între științele nomotetice, care urmăresc legi generale și întrebuițează numai metodele admise de științele exacte ale naturii, și științele ideografice, care încearcă prinderea și înțelegerea unui singur eveniment sau individ, pe bază de intuiție, Allport socoate că opoziția dintre aceste două categorii de științe e mai mult aparentă decât reală. „In câmpul medicinei, diagnoza și terapia sunt procedee ideografice, dar amândouă se bazează, totuși, pe cunoașterea factorilor, care determină boala, studiați și precizați de bacteriologie și biochimie, care sunt științe nomotetice“. Psihologia personalității trebuie să urmeze același drum. In consecință: „Studiul psihologic al individualității umane va continua, ca și psihologia generală, să întrebuițeze experimentul, care nu va fi însă aplicat la treapta inferioară a senzațiilor, actelor reflexe, etc., ci la treapta mai superioară a trăsăturilor, intereselor și diferitelor idioame personale. Ea va fi interesată în legile învățării și în principiile genetice, dar va încerca să coordoneze toate aceste lucruri în nexul individualității. Ea va întrebuița metodele standardizate de observare, evitând impresiunile și intuiția de moment, profitând de toată experiența și lecțiile, pe care le poate învăța dela psihologia generală. Interesul ei însă nu se va opri aci, ci va merge mai departe. Ea va îmbrățișa și problema consistenței intra-individuale.

precum și pe aceea a uniformităților inter-individuale; nemulțumindu-se cu descoperirea legilor referitoare la viața sufletească a omului în general, va căuta și descoperirea tendințelor și regularităților vieții sufletești a omului în particular. Pentru aceasta însă nu e nevoie de două discipline științifice. Psihologia se poate ocupa cu ambele categorii de probleme. Lărgirea orizontului ei departe de a o slăbi, o va întări. Individul concret a intrat deja în câmpul ei științific de cercetare și a venit ca să stea. Pentru a-l studia să adaptăm metodele vechi și să creiem altele noi, atât de exacte cât subiectul, pe care-l cercetăm, ne va permite.

Dacă în fața acestei mișcări în creștere mai sunt încă psihologi care declară că studiul individului nu este și nu poate să fie un obiect de știință, ei trebuiesc lăsați la o parte în voia opiniilor lor. Studiul psihologic al individualității umane trebuie întreprins cu profundă seriozitate; loialitatea oarbă față de un ideal anacronic, oricare ar fi tăria ei, nu-l va opri“.

BIBLIOGRAFIE.

1. Gordon W. Allport, *Personality. A psychological interpretation.* H. Holt, New-York, 1937. Pp. XVI+588.
2. Gordon W. Allport și Ph. E. Vernon, *Studies in Expressive Movement.* McMillan, New-York, 1933. Pp. XVI+270.
3. Gordon W. Allport și H. Cantrill, *Psychology of Radio.* Harpers. New-York, 1938. Pp. XVI+276.
4. Gordon W. Allport și H. S. Odbert, *Trait-Names. A psycho-lexical study.* Psychological Monographs. Vol. XLVII, No. 211. 1936. Pp. VIII+172.
5. Gordon W. Allport și Ph. E. Vernon, *Study of Values.* Houghton Mifflin Co. Boston. 1931. (test).

O foarte bogată serie de articole și teste.

PERSONALITATEA

O PROBLEMĂ DE ȘTIINȚĂ SAU ARTĂ?

de Gordon W. Allport

Gândirea psihologică a secolului al douăzecilea a suferit trei mari revoluții. Întâia este psihanaliza freudiană, care a descoperit rolul și importanța adâncimii și emoției în viața sufletească; a doua este behaviorismul, care a descoperit aplicarea metodei obiective la studiul vieții mintale, iar a treia este psihologia configurației, care a descoperit noțiunea de ordine și regulare de sine a minții noastre. Nu e deloc cu neputință ca aceste trei noi curente de gândire să revoluționeze felul de gândire al secolului nostru în aceeași măsură în care științele naturale și biologice au revoluționat secolul trecut. Ne putem foarte bine aștepta ca ele să afecteze profund atât morala noastră, cât și manierele și sănătatea mintală a generației noastre, precum și a generațiilor ce vor veni. Psihologia — se spune foarte des — este destinată să devină *știința secolului al douăzecilea*.

Unul dintre cele mai fundamentale și semnificative evenimente dela începutul secolului al douăzecilea este, desigur, descoperirea — la care au contribuit atât psihanaliza, cât și behaviorismul și psihologia configurației — că personalitatea umană este un subiect accesibil cercetării științifice. Acesta este evenimentul, care — după părerea mea — va avea, mai mult decât oricare altul, consecințele practice cele mai importante, atât pentru educație, cât și pentru etică și igiena mintală.

Înainte de a intra în acest studiu al personalității umane, să ne ocupăm puțin de situația întrucâtva furtunoasă a psihologiei de azi. Patru sunt vânturile care, după părerea mea, s'au întâlnit împreună, provocând o adevărată furtună, în care fiecare tinde să stăpânească pe celelalte, fără ca să se știe care va domina în cele din urmă.

În conformitate cu clasificarea adoptată la proaspăta serbare a tricentenarului Universității Harvard, există patru mari curente, determinate de patru mari domenii fundamentale de cercetare și învățare și anume:

științele naturii fizice
 științele biologice
 științele sociale
 umanitățile.

S'a gândit cineva până acum că în domeniul psihologiei și numai în acest domeniu se întâlnesc toate curente de mai sus, împreunându-se într'o desfășurare atât de tumultuoasă? De fapt e foarte natural să se întâmple așa, deoarece mintea omenească nu poate fi cercetată cu succes decât numai făcând uz de toate resursele și invențiile ei de până acum.

Din *științele naturii fizice* ne-a venit — în psihologie — influența colosală a metodologiei științifice, la care aceste științe s'au ridicat. În istoria gândirii umane — după părerea mea — nu a existat nicicând un caz similar în care o știință să fie așa de mult modelată de o altă știință, cum a fost cazul psihologiei, atât de mult înrâurită de sora ei mai bătrână, fizica. Și cred că nici o altă soră mai tânără nu suferă atât de mult de un complex de inferioritate față de sora ei mai bătrână, cum suferă psihologia. În dorința ei de a emula succesul obținut de fizică, psihologia a căutat să introducă în cea mai mare grabă atât instrumente precise de măsură, cât și interpretarea matematică a rezultatelor obținute cu aceste instrumente. Vai de capul psihologului, care nu este azi acasă cu amplificatorii și circuitele electrice! Influența științelor lumii fizice domină, evident, îndeosebi studiul senzației; resimțită destul de viu e însă în întreaga structură a științei psihologice.

Din *științele biologice* ne-au venit metode superioare și exacte de cercetare, precum și punctul de vedere evoluționist și organic, fără de care psihologia ar avea încă un caracter scolastic. Vântul înviorător, care a venit dinspre biologie, nu a bătut însă nici el blând și cu moderație; dimpotrivă el a bătut cu forța unei vijelii, în așa măsură, încât pe multe locuri a amenințat să înlătore orice urme de umanism, lăsând psihologia cu o plagă de șoareci. Căci este foarte probabil că laboratoarele americane de psihologie întrebuințează azi mai mulți șoareci decât toți bărbații, femeile și copiii, socotiți împreună. După părerea unora psihologia are nevoe,

mai mult decât de orice, de încetarea acestei situații și de acordarea unei atenții mai mari omului.

Influența științelor naturii fizice și a științelor biologice este, deci, responsabilă de obsesia pe care psihologia o are de a se ridica la un nivel științific cât mai înalt cu putință. Progresul metodologic, pe care psihologia l-a făcut în această privință, este într'adevăr considerabil; rezultatele totale, obținute pe această cale, sunt însă departe de rezolvarea problemei personalității umane. Valoarea lor zace încă mai mult în progresul psihologiei senzațiilor și reflexelor, adecă în progresul a ceea ce cineva a numit în glumă psihologia „ochiu-ureche-nas și gât.“

În anii din urmă un al treilea vânt amenință să se transforme în furtună. Științele sociale încep să-și ia cursul lor propriu, care nu vrea să țină seama de cursul celorlalte științe. Ele refuză o colaborare amicală cu științele naturii și științele biologice și pretind că studiul vieții sufletești le aparține numai lor. Sociologii și antropologii nu vreau compromis. Ei pretind că mintea omenească ia naștere aproape în întregime în și prin societate, ca răspuns la nevoile culturale, legate de societate. Limbajul precedă personalitatea, precum o precedă și religia, morala și sistemul economic, în care individul se naște. În consecință personalitatea, ca produs al acestor factori sociali, nu e o problemă de studiu instrumental și biologic, ci o problemă de studiu cultural. Un mare număr de psihologi au și fost convertiți la acest punct de vedere, în parte cel puțin, și de curând au provocat o rebeliune în rândul lor propriu, patru sute dintre ei formând o societate, care se ocupă în mod cât mai realist cu putință cu soarta minții umane, așa cum ea este condiționată și modelată de gigantica mișcare a societății contemporane.

Ultimul cuvânt, care contribuie la furtuna de azi a psihologiei, bate mai blând și mai puțin vorace. În ciuda tuturor celorlalte vânturi, el e, totuși, vântul ce domină. E vorba de vântul dinspre umanități. În cele din urmă, orice s'ar zice, filosofia și literatura și nu științele fizice, biologice și sociale, sunt acelea care au patronat și influențat mai mult psihologia dealungul veacurilor. Psihologia, de fapt, s'a separat de filosofie și artă abia în anii din urmă. Acum cinci ani, Universitatea Harvard șocotea încă a fi mult mai bine ca psihologia să nu aibe departamentul ei propriu, ci să aparțină la departamentul filosofiei.

Să revenim acum la problema personalității. Unul dintre eve-

nimentele cele mai proeminente ale secolului nostru a fost — cum spuneam la început — descoperirea personalității. Personalitatea umană, orice va fi ea, este unitatea concretă și substanțială a vieții sufletești, ce există în forme individuale și specifice bine definite. Dealungul veacurilor, domeniul individualității umane a fost explorat și cercetat de umanități. Filosofii mai artiști și artiștii mai filosofi din toate timpurile și-au făcut din el câmpul lor favorit de interes și cercetare.

Târziu au apărut pe scenă și psihologii. Aproape s'ar putea spune că ei au apărut două mii de ani mai târziu. În tot acest timp lucrul lor a fost făcut, se pare, de către alții și — s'ar părea — într'un mod foarte strălucit. Cu cei aproximativ treizeci de ani, pe care psihologul îi are la spate, el apare oarecum ca un vanitos intrus. Aceasta cel puțin e opinia mai multor literați. Ștefan Zweig, de exemplu, vorbind de Proust, Amiel, Flaubert și alți mari cunoscători de oameni, spune: „Scriitori ca aceștia sunt adevărați titani în observare și literatură, în vreme ce în psihologie câmpul personalității este cercetat de oameni mai mici, mai mult muște, care au doar siguranța de a se ancora de un anumit tipar de știință, în care să-și plaseze platitudinile banale și ereziile minore.”

Intr'adevăr, în comparație cu titanii literaturii, psihologii, care încearcă să reprezinte și să explice personalitatea umană, par lipsiți de eficacitate și uneori, poate, chiar puțin caraghioși. Numai un pedant ar putea prefera colecția uscată de fapte, pe care psihologia poate să le ofere cu privire la viața sufletească a unui individ, cu portretele glorioase și de neuitat, pe care nuvelistul, dramaturgul sau biograful talentat poate să le dea. Artistul creiază viața, pe care o descrie; psihologul doar o compilează. Într'un caz se desăvârșește o anumită unitate, pe deplin consistentă cu sine însăși, oricare ar fi schimbările la care e supusă; în celălalt caz avem mai mult o simplă acumulare greoaie de fapte discontinue și lipsite de legătură între ele.

Un proaspăt critic a definit situația într'un mod destul de tăios. Psihologia, spune el, oridecâteori se ocupă cu persoana umană, nu face altceva decât să spună ceea ce literatura a spus de mult. Și — în comparație cu literatura — chiar cu mult mai puțin talent.

Dacă această judecată atât de puțin măgulitoare este sau nu corectă, vom vedea. Pentru moment ea ne servește, în orice caz,

să ne atragă atenția asupra faptului că psihologia și literatura într'un anumit sens sunt concurente; ele sunt cele două metode prin excelență de cunoaștere a personalității. Metoda literaturii este metoda artei; metoda psihologiei este aceea a științei. Problema noastră este: care metodă e cea mai bună?

Literatura are marele avantaj de a fi început cu multe secole înaintea psihologiei, fiind — în același timp — reprezentată de genii de cel mai înalt rang. Psihologia este tânără, și în cunoașterea și explicarea personalității umane a avut puține genii, dacă din capul locului a avut vre-unul. Tânără fiind, îi stă foarte bine să învețe unele adevăruri de bază dela literatură, care este mult mai bătrână.

Pentru a arăta ce anume poate învăța psihologia dela literatură cu mai mult profit, să luăm un exemplu. În acest scop să alegem unul din cele mai vechi timpuri, pentru a scoate mai mult în relief maturitatea și înțelepciunea gândirii literare. Acum două mii și trei sute de ani, Teophrast, elevul lui Aristot și urmașul său la Lyceum, din Atena, a scris o serie de caracterizări a unora din cunoștințele sale ateniene. Treizeci din aceste caracterizări ne-au fost păstrate.

Schița, pe care am ales-o, este numită „Lașul”. Ea urmează mai jos. Caracterul ei de eternitate, adică de valabilitate peste timpuri, este dela început evident. Fricosul de astăzi este în esență același ca și fricosul din antichitate. Să se noteze deosemena precizie și economia remarcabilă a portretului. Nici un cuvânt nu e cheltuit de prisos. E ca și un sonet în proză. Nimeni nu ar putea adăuga sau înlătura o singură sentință, pentruca întregul portret să nu sufere. Dar să lăsăm portretul:

L a ș u l

„Lașitatea este o strângere a sufletului cauzată de frică. Lașul este acest fel de persoană. Pe mare el ia stâncile drept pirați, iar când marea se agită întreabă cu teamă dacă pasagerii sunt inițiați¹⁾; când privește la cer întreabă marinarii dacă sunt la jumătatea drumului și ce cred ei despre vreme; persoanei de lângă el îi spune că a avut un vis urât; își scoate tunica și o dă sclavului²⁾ și în sfârșit cere să fie scos pe bord. În serviciu activ, când

1) În misterele zeilor Cabeiri.

2) Pentruca să poată să innoațe.

infanteria intră în acțiune, cheamă oamenii de sub comanda sa în jurul său, cerându-le să fie cu ochii în patru, pe motivul că este greu să se distingă cine este inamicul. Atunci când aude sgomotul bătăii și vede oameni căzând, spune camarazilor că cu graba și-a uitat sabia; în acest mod aleargă înapoi la cort și după ce se scapă de sclav, trimițându-l în recunoaștere, ascunde sabia sub perină și-și pierde timpul căutându-o. Dacă vede un prieten rănit și transportat, aleargă repede la el, spunându-i să nu-și piardă voia bună, îl ține de braț pe motivul de a-l ajuta; apoi stă cu el, îl spală de sânge și se așează lângă el pentru a-l apăra de muște — cu un cuvânt face orice afară de luptă. Când trompetele sună sfârșitul luptei, șezând în cort, murmură: „n'ai avea noroc! Nu o să lăsați bietul om să doarmă cu trompetele voastre fără de sfârșit!“ Plin cu sângele camaradului rănit, merge în întâmpinarea soldaților, care se întorc, spunându-le cum a salvat dela moarte pe unul din prietenii săi cu riscul proprii sale vieți; aduce la patul rănitului cum a adus rănitul la cort pe propriile sale brațe“.

Există o trăsătură în acest portret asupra căreia ași dori să atrag atenția într'un mod deosebit. Se poate, anume, constata cu ușurință că pentru a-și face observațiile sale Teophrast se folosește de două situații. Într'un caz lașul călătorește; în celalalt e angajat fără de voce în luptă. În prima situație sunt descrise șapte episoade tipice: iluzia optică grație căreia vede în stânci piraiți, frica plină de superstiție că unii pasageri ar putea aduce nenorocire din cauza nerespectării unui rit religios, dorința sa de a fi cel puțin la jumătatea drumului și prin aceasta al pericolului, consultarea asupra vremii, frica de propriile sale visuri, pregătirea pentru a se salva prin înot și, în sfârșit, criza de nervi care-l face să ceară scoaterea sa pe bord. Și mai subtile încă sunt cele șapte episoade din timpul bătăliei. În total, deci, sunt descrise patrusprezece situații, toate arată în egală măsură lașitate, cu alte cuvinte oricât de diferite ar fi, ele provoacă una și aceeași dispoziție adâncă și dominantă. Astfel actele sale deși sunt deosebite unele de altele, totuși fiecare e echivalent cu celalalt în sensul că fiecare e o manifestare a aceleiași trăsături dominante a lașității.

Pe scurt, acum două mii de ani și ceva Teophrast întrebuița o metodă, care începe să fie azi la modă printre psihologi și care definește trăsătura de bază a unui caracter oarecare cu ajutorul unei serii de reacțiuni echivalente la o serie de stimulente echivalente.

Considerând problema sub un aspect mai general putem spune: aproape toată literatura psihologică a caracterului — fie că e

vorba de schițe, ca în cazul lui Teophrast, fie că e vorba de navelă, roman, dramă sau biografie — pornește dela presupunerea că fiecare caracter are anumite trăsături specifice lui, care pot fi definite prin enararea diferitelor episoade tipice din viața sa. În literatură personalitatea nu este nicicând socotită ca o înseriere de acțiuni specifice, lipsite de legătură, așa cum uneori e socotită în psihologie. Personalitatea — în literatură — nu poate fi întru nimic asemănată unui patinat pe ghiață, cu alunecări în toate părțile și cu alergări la simplă întâmplare, fără nici o legătură una cu alta. O literatură bună nu face nicicând greșale unei atari confuzii, pe care psihologia o face foarte des. În consecință, prima lecție pe care psihologia trebuie să o învețe dela literatură, e ceva în legătură cu natura dispozițiilor durabile și consistente, din care personalitatea se compune. Aceasta este problema trăsăturilor, care, după părerea mea, a fost rezolvată în general mult mai bine cu ajutorul ipotezelor admise de literatură, decât cu acelea al ipotezelor admise în psihologie. Pentru a fi și mai precis eu aș spune că noțiunea de echivalență a stimulării și reacțiunii, atât de evidentă în relatările clasice ale lui Teophrast, pot servi ca un excelent îndreptar în studiul științific al personalității, în care echivalențele pot să fie determinate cu mai multă precizie și cu o mai mare puțință de verificare chiar decât în literatură. Bazată pe resursele de laborator și observație controlată, de care dispune, psihologia are puțința de a stabili, pentru fiecare individ concret și în mod mult mai exact decât literatura, atât domeniul situațiilor echivalente pentru respectivul individ, cât și pe acela al reacțiilor echivalente.

O a doua lecție, pe care psihologia o poate învăța dela literatură, este consistența de sine a faptelor studiate. Nimeni nu a întreat pe marii autori dacă personalitatea lui Hamlet, Don Quijote, Ana Karenina, Hedda Gabler sau Babbitt sunt adevărate și autentice. Descrierile psihologice geniale sunt admis în însași virtutea măestriei cu care sunt făcute. Ele sunt plausibile; ele sunt chiar necesare. Intr'un fel oarecare deosebit de subtil fiecare act este atât o reflectare, cât și o caracterizare a unei anumite personalități unitare și bine definite. Această congruență și adesiune a tuturor actelor împreună rezistă întru toate cunoscutei probe de confruntare a faptelor cu ele înșile, în așa fel încât un mic fragment de conduită se potrivește și verifică cu un altul, și anume în așa măsură încât întreaga personalitate apare ca o unitate defi-

nită și deplin consistentă cu sine însași. Confruntarea faptelor cu ele înșile este singura metodă de validitate, pe care o putem aplica artiștilor (exceptând, poate, opera biografilor, care au și alte metode de verificare și validitate de natură externă). Această metodă însă trebuie introdusă — după părerea mea — și în psihologie, unde în acest sens există abia oarecare începuturi vagi.

Comentând odată unul din caracterele lui Thakeray, Gilbert K. Chesterton spune: „Ea bea, dar Thakeray nu știa“. Gluma făcută de Chesterton isvorește din faptul că toate caracterele bine descrise posedă o anumită „relevanță sistematică“, care se aplică întregii lor structuri interioare. Anumite fapte cu privire la personalitate fiind date, alte fapte relevante urmează dela sine. Desigur, înainte ca atari inferențe să fie făcute, e nevoie de o cunoaștere adâncă și intimă a personalității. În fiecare caz trebuie să cunoaștem trăsăturile și motivele de bază. Profesorul Wertheimer a cuprins aceste trăsături de bază, care reprezintă oarecum inima personalității, din care isvoresc și de care depind toate celelalte trăsături, sub numele de „rădăcină“. El ilustrează acest concept de „rădăcină“ prin cazul unei eleve, excepțional de sârguincioasă la școală, dar și cu o grijă exagerată pentru cosmetică. Socotind faptele la suprafață, între aceste două preocupări nu e nici o legătură, adecă nici o „relevanță sistematică“. Ele se întâlnesc foarte rar împreună. Această contradicție, pe care o găsim la suprafață, dispare însă atunci când considerăm „rădăcina“ lor de bază, de care ele depind. S'a aflat, anume, că această elevă are o profundă admirație (psihanaliștii ar spune fixație) pentru una dintre profesoare, care înafară de faptul de a fi foarte capabilă și sârguincioasă are și o față foarte vie și frumoasă, dar pe deplin naturală. Ori eleva voia pur și simplu să fie ca și profesoara admirată și întrebuințarea cosmeticeii nu avea decât acest scop. Aceleași trăsături și preocupări le putem întâlni la o altă elevă, determinate fiind de o dorință de putere ori de dorința de a captiva băiatul pentru care simte atracție și așa mai departe. Oricare ar fi felul și conținutul explicării, fapt e că toate cazurile pot fi explicate și înțelese în funcție de un motiv de bază, care armonizează inconsistența aparentă a personalității.

Problema, natural, nu e totdeauna așa de simplă. Nu toate persoanele au o unitate de bază evidentă. Conflictetele, schimbările dela o zi la alta și chiar disocierile personalității sunt lucruri comune. O mare parte din literatura, pe care o citim, exagerează

consistența personalității, dând mai mult caricaturi decât caractere. Acest abuz de simplificare îl găsim atât în dramă, cât și în nuvelă și biografie. Confruntarea și acordul dintre diferitele fapte și trăsături apare cu mult prea mare ușurință. Caracterele lui Dickens, de exemplu, sunt o bună pildă de atare supra-simplificare. Interiorul lor nu cunoaște nicicând conflictele; ele sunt totdeauna ceeace sunt. Ele pot întâlni, desigur, împrejurări prea puțin amicale în viață, care să provoace greutăți și conflicte; ele nu întâlnesc însă conflicte isvorâte din propria lor interioritate, independente de împrejurările mediului. Din acest punct de vedere ele sunt pe deplin consistente și în continuă armonie.

Dar dacă literatura adeseori greșește prin o prea mare selectivitate în alegerea episoadelor, ce caracterizează unitatea personalității și printr'o exagerare a acestei unități, psihologia nu mai puțin greșește printr'o neglijare a acestor lucruri. La această situație o duce atât lipsa ei de interes în această complexă problemă a psihologiei, precum și metodele ei de lucru, potrivite mai mult celorlalte probleme de psihologie, mai simple, și mai puțin adaptate acestei probleme atât de complexe și dificile.

Greutatea cea mai mare a psihologului din zilele noastre este neputința sa de a dovedi pe baze de criterii precise ceeace el știe că este adevărat. Ca și literatul el știe foarte bine că personalitatea umană este o structură unitară, bine proporționată și mai mult sau mai puțin consistentă și armonică cu ea însăși, dar nu poate dovedi aceasta. El nu întrebuințează metoda confruntării și verificării episoadelor și trăsăturilor cu ele înșile, așa cum face scriitorul. În loc să emuleze artistul în această metodă, el se refugiază în ascunzișurile corelației statistice.

Un cercetător, preocupat de studiul virilității subiecților săi, stabilește corelația dintre lărgimea umerilor și a șoldurilor dintr'o întreagă populație cu interesele în sport; un altul, preocupat de natura și bazele inteligenței, compară cu grijă coeficientul de inteligență din copilărie cu întărirea diferitelor oase; al treilea compară greutatea fosforului pe corp cu buna dispoziție sau aptitudinea de conducător. Atari cercetări, deși foarte la modă în psihologia personalității de azi, studiază totuși probleme care sunt cu totul sub nivelul psihologiei personalității. Devotamentul și admirația față de microscop și matematică a făcut pe foarte mulți cercetători să înlăture din preocupările lor formele complexe ale conduitei, deși personalitatea umană poate fi prinsă, explicată și

înțeleasă numai în și prin aceste forme. Orbiți de instrumentele fizicei foarte mulți psihologi au uitat să mai întrebuințeze instrumentul cel mai delicat și mai perfect, pe care-l avem până acum în prinderea și înțelegerea faptelor, anume capul lor propriu.

În consecință psihologia are nevoie de tehnica confruntării personalității cu ea însăși, care e singura tehnică în care structura unitară a personalității poate fi prinsă și determinantă. În cele de mai jos și cu scop de exemplificare urmează câteva încercări rudimentare făcute în această direcție¹⁾.

Un studiu este bazat pe lucrările scrise la limba engleză a 70 studenți. Dela fiecare student au fost luate nouă teze: trei în Octomvrie, trei în Ianuarie și trei în Mai. Subiectul tezelor a fost dat de profesor și a fost același pentru toți studenții.

După ce lucrările au fost scrise la mașină și după ce orice altă posibilitate de recunoaștere a autorului lor au fost înlăturate, ele au fost date la doi experimenter, cărora le-a revenit sarcina de a le ceti și de a identifica lucrările scrise de același student. Rezultatele au fost foarte satisfăcătoare pentru ambii experimenter. Potrivirea lucrărilor aceluiași autor a fost mult mai mare decât ar fi fost să fie atunci când această potrivire ar fi fost făcută la simplă întâmplare.

Punctul cel mai interesant este metoda pe care experimenterii au avut-o în vedere pentru identificarea autorului. Ocazional această identificare a fost ajutată, desigur, de anumite trăsături mecanice, care săreau imediat în ochi. Anumite curiozități de punctuație sau gramatică ori anumite adiecții la coloane, etc. sunt atari mijloace, grație cărora identificarea autorului e imediat cu puțință. În majoritatea cazurilor însă identificările nu au avut nimic de a face cu atari curiozități, ci au fost bazate pe *trăsăturile persoanele* ale autorului. Cercetătorii s'au trezit în căutarea unei „calități formale de bază“ a individului. În fiecare teză ei simțiau reflectarea unei anumite calități complexe a scriitorului însuși. Aceste calități diferă dela caz la caz și sunt greu de exprimat în vorbe.

În ciuda greutateii de exprimare în cuvinte a acestor „calități formale de bază“, faptul rămâne însă că ele sunt acelea (și nu diferitele indicii mecanice), pe care judecata identificatorului de

1) Experimentul ce urmează este descris pe larg în lucrarea noastră, *Personalitatea: o interpretare psihologică*. New-York. H. Holt. 1937, pp. 491.

obiceiul se bazează și grație cărora această judecată e în majoritatea cazurilor însoțită de succes.

E interesant să notăm câteva din aceste calități formale de bază, pe care ghicirea autorului se întemeiază. Tezele unui student, de exemplu, sunt identificate grație faptului de a exprima totdeauna „un sentiment viu față de atmosferă; un simț de umor foarte bine balansat; o toleranță jertitoare pentru relațiile și situațiile sociale“. Un alt student manifestă în toate tezele sale „o pozitivă siguranță de sine; opinii definite, nici prea personale, nici prea pline de prejudeții; simț de umor“. Al treilea este „permanent plictisit. Privește la viață ca la o experiență monotona, în care trebuie să iei drumul cel mai ușor“. Al patrulea are „față de oameni și viață o atitudine simplă și optimistă; frazare simplă, directă și declarativă“.

O a treia lecție, pe care psihologul o poate învăța dela literatură, este menținerea interesului față de un singur individ pentru vreme mai lungă. S'a spus despre un mare antropolog englez că deși a scris foarte mult asupra sălbaticilor, nu a văzut totuși nici când în viața lui un sălbatec. Aducându-i-se acest lucru la cunoștință, el a admis acuzația, adăugând însă în același timp „și sper să-mi ajute Dumnezeu să nu văd nici unul“. Un foarte mare număr de psihologi nu au văzut nicidecum un individ și mulți dintre ei — cu regret trebuie să o spun — speră nici să nu-l vadă.

Urmând spiritul științelor mai vechi, ei socot că individul trebuie lăsat la o parte. Știința — insistă ei — se ocupă numai de legi generale. Individul e ceva ce încurcă lucrurile. Ceeace ne interesează sunt numai uniformitățile. Această tradiție a avut drept rezultat creierea unei abstracțiuni goale, numită *sufletul omului adult în general!* Ori sufletul omenească nu există într'o atare formă; el există numai în forme concrete, individuale, profund personale. Nu există nici un suflet în general. Iar abstracția, pe care psihologul o comite în încercarea sa de măsurare și explicare a sufletului în general, e o abstracție, pe care literatul nu o comite nicidecum. Literatul știe prea bine că mintea omenească există numai în forme singulare și particulare.

Deci, de fapt, avem în față întreaga opoziție dintre știință și artă. Știința se ocupă întotdeauna de general; arta totdeauna de particular. Dar dacă această distincție e adevărată, ce trebuie atunci să facem cu personalitatea? Personalitatea nu e nicidecum

generală; ea e totdeauna particulară. Trebuie atunci să o lăsăm cu totul în grija artei? Psihologia, într'adevăr, nu poate face nimic cu ea? Sunt sigur că foarte puțini psihologi ar accepta această soluție, atât de dilematică. Dilema — în ochii mei — e totuși inexorabilă. Sau lăsăm individul concret la o parte, în afară de domeniul psihologiei, sau — ca psihologi — va trebui să învățăm ceva dela literatură, anume să ne ocupăm mai mult de individ, modificând — dacă e necesar — concepția noastră despre scopul științei, în așa fel, în cât în domeniul ei să fie încadrat mai ospitalier și individul.

Cred că cetitorul deja a observat că psihologii, pe care el îi cunoaște, în ciuda profesiunii lor, nu sunt întru nimic mai buni cunoscători de oameni decât restul celorlalți, ce nu sunt psihologi. Cunoașterea și înțelegerea lor de oameni nu e întru nimic mai excepțională și mai ascuțită, în așa măsură, încât ei să poată da sfaturi cu mult folos. Această observație, cred, că e exactă. Eu aș merge chiar mai departe și aș spune că mulți psihologi, din cauza înclinației lor excesive în spre abstracție și generalitate, sunt chiar mai slabi *cunoscători practici* de oameni, decât lumea laică, ne-specialistă în psihologie.

Când spun că în interesul unei științe adevrate a personalității psihologul trebuie să învețe să se ocupe vreme mai îndelungată de un singur caz, adică de un singur individ, s'ar părea că eu caut să aduc apă la moară în favoarea biografiei, al cărei scop este tocmai cunoașterea unei singure vieți, până la epuizare.

Intr'adevăr, între biografia literară, pe de o parte și psihologia personalității, pe de altă parte, există o legătură foarte strânsă. Domeniile lor nu sunt, totuși, identice. Psihologul trebuie să privească unul și același individ în felul său, adică atât experimental și clinic, cu considerații teoretice generale, cât și din punctul de vedere istoric al desfășurării concrete a vieții respectivei personalități. Prin urmare, deși psihologia personalității nu înseamnă deloc biografie științifică, psihologul va profita, totuși, foarte mult cetind și judecând biografia literară. Și îndrăznesc să spun că dacă își învață lecția bine, el poate ajunge să scrie biografii chiar mult mai precise și mai revelatoare decât cele mai multe din biografiile literare.

Biografia a început în Anglia ca hagiografie și ca o povestire de diferite fapte mai mult sau mai puțin legendare. Nimeni — în această vreme — nu era preocupat de obiectivitate ori de adevăr.

Termenul de biografie a fost întrebuințat întâia dată de Dryden, la 1863, și definit de el ca „o istorie a vieții oamenilor particulari“. Ea a atins un punct însemnat cu *Viața lui Johnson*, scrisă de Boswell, un altul cu *Viața lui Scott* a lui Lockart și apoi un al treilea cu *Părinte și Copil*, a lui Edmund Gosse. Biografia engleză, apoi, a avut o carieră cu urcușuri și coborâșuri. Unele biografii sunt plate și lipsite de viață ca eulogiile de pe pietrele de mormânt, iar altele sentimentale și false.

Cu timpul însă biografia a devenit mai riguroasă, mai obiectivă și mai exactă. O bună parte din responsabilitatea acestei faze o are, desigur, psihologia. Biografiile ajung să semene tot mai mult cu *autopsiile* științifice, făcute de dragul înțelegerii și nu al inspirației ori ala elogiului. Există azi biografii psihologice și psihanalitice și chiar biografii medicale și endocrinologice.

Influența psihologiei științifice, deasemenea, e tot mai resimțită și în autobiografie. În anii din urmă am avut tot mai multe încercări de experimentare și descrierea și explicarea de sine, ajunse să fie mult mai bune decât vechile confesiuni ale lui Rousseau, Cassanova sau Barbellion. Două exemple ilustrează îndeosebi această influență a psihologiei în autobiografie și anume *Un experiment în autobiografie* a lui H. G. Wells (1935) și *Dumnezeul în mișcare* a lui W. E. Leonard (1927). Cu toată căldura și intimitatea lor autobiografiile, în comparație cu biografiile, sufer, totuși, de un foarte mare desavantaj. Autobiograful, de obicei, nu se poate debarasa de el însuși, iar cetitorul ajunge să se plictisească cu cetirea laudelor de sine. Cu timpul, poate, scriitorii vor învăța să-și controleze mai mult pornirea lor minunată de a-și justifica faptele prin povestire, iar cetitorii vor ajunge să învețe a suspiciona mai puțin virtutea descoperită chiar de cel ce o are.

* * *

Am menționat pe scurt trei lecții, pe care psihologul poate să le învețe dela literatură pentru a-și îmbunătăți propriul său domeniu. Prima este concepția privitoare la natura consistentă și durabilă a trăsăturii. În această privință fiecare scriitor pornește dela ipoteza că personalitățile, de obicei, sunt o combinare și organizare de dispoziții interne, care pot fi identificate și definite. Metoda pe care literatura o întrebuințează în identificarea și definirea trăsăturilor, anume metoda câmpurilor echivalente de sti-

mulare și a câmpurilor echivalente de reacțiune, trebuie să-și facă loc cât mai în grabă și în psihologie. A doua lecție privește proba confruntării cu sine însuși, pe care o întâlnim întotdeauna în literatură și pe care psihologul o evită aproape în mod constant. Datorită neglijării acestui principiu de validitate de bază, atât de folosit în literatură, psihologul ajunge să piardă unitatea și coerența personalităților, pe care le studiază. A treia lecție e interesul îndelungat pentru un singur individ, în intervale de timp mai lungi. Psihologul, în analogie cu biograful, trebuie să insiste mai mult, chiar până la epuizare, asupra unei singure vieți, chiar dacă prin aceasta mai jertfește din preocuparea sa de vastă — și de obicei prematură — generalizare asupra sufletului omenesc în general, existent doar în abstracția minții sale.

* * *

În expunerea celor trei mari avantaje ale metodei literare, m'am ocupat cu totul prea puțin de meritele psihologiei. E timpul, acum, să spun, totuși, câteva cuvinte și în apărarea profesiei mele. Altfel s'ar putea crede că sunt gata și chiar dornic să dau toată psihologia pe un singur exemplar din *Madame Bovary* și o intrare liberă la Atheneum.

De fapt psihologia are și ea o serie de avantaje asupra literaturii. Caracterul ei disciplinat înlătură pericolul dogmatismului subiectiv, atât de inerent scrisului imaginativ. Uneori literatura trece, deasemenea, cu prea mare ușurință peste proba confruntării de sine a faptelor. Așa de exemplu, într'un studiu comparativ recent asupra biografiilor făcute asupra aceleiași persoane, s'a constatat că fiecare din diferitele versiuni, pe care biografiile le prezentau, luată în parte părea destul de plausibilă, deși, altfel, deosebiri și divergențe dintre diferitele biografii erau foarte mari, așa că puține fapte dintr'o biografie erau găsite și într'alta și invers. În acest mod nimeni nu poate ști care-i portretul cel adevărat.

De fapt bunii scriitori nu sunt obligați de loc să se pună de acord asupra observațiilor și explicațiilor lor, așa cum psihologii sunt. Biografiile pot da interpretări foarte variate despre una și aceeași viață, fără ca prin aceasta să-și discrediteze totuși metoda literară; aceasta nu e posibil pentru psihologi fără riscul imediat de a deveni ridiculi.

Un psiholog este cu adevărat turburat de metaforele arbitrare din literatură. Conținutul și implicațiile a foarte multe metafore este adeseori fals până la grotesc și ele totuși nu sunt criticate. În literatură, de exemplu, poți afla spre marea ta surprindere de psiholog, că docilitatea unei anumite persoane se explică prin „sângele său din vine“, ori că aprinderea altuia vine din faptul că „temperamentul său e ținut în comun cu toate capetele roșii“ ori că intelectualitatea unui al treilea e datorită „frunții sale late“. Unui psiholog, care ar face atari presupuneri fantastice asupra legăturii dintre cauză și efect, i s'ar tăia pur și simplu limba.

Artistul, mai departe, are libertatea și chiar încurajarea de a întreține și distra, precum și pe aceea de a-și spune propriile sale idei și închipuiri. Succesul său se măsoară prin responsabilitatea cetitorului, care adeseori nu cere altceva decât identificarea cât mai rapidă cu personagiile din roman, pentru a scăpa de propriile sale necazuri. Psihologului, din potrivă, nici când nu i se admite așa ceva. El trebuie să instrueze, spunând adevărul, și nu să distreze, iar succesul său e în funcție de criterii mult mai serioase decât aplauzele cetitorului.

În adunarea materialului său literatul culege din observațiile sale proprii, alegând unele date și eliminând altele, care nu-i convin, stricând unitatea personagiului. Acest lucru nu e permis psihologului. El e ținut să respecte faptele și în acest scop trebuie să-și controleze și verifice toate izvoarele sale de informație, din care-și procură faptele. El trebuie să-și dovedească concluziile pas cu pas. Terminologia sa este standardizată, iar întrebuintarea metaforei este aproape cu totul înlăturată.

Aceste restricțiuni, pe care psihologul trebuie să le respecte, fac ca opera sa să fie mult mai obiectivă și mai demnă de încredere, precum și mult mai puțin afectată de părerile și subiectivitatea sa, cu care el ar fi, eventual, înclinat să umplă opera.

Psihologii, care se ocupă de personalitatea umană, se străduiesc, desigur, să spună ceea ce literații au spus de mult și — prin însăși cerințele meseriei lor — chiar cu mai puțină artă, dar, trebuie recunoscut, ei se străduiesc să spună aceste lucruri cu mult mai multă exactitate, precum și cu mai multă utilitate, dacă e să judecăm faptele în legătură cu progresul social, spre care veacul nostru năzuește.

Titlul acestui eseu, ca și titlurile altor multe eseuri, este, de fapt rău formulat. În mod exclusiv personalitatea nu e nici o

problemă de artă, nici una de știință, ci una de artă și știință împreună. Fiecare metodă își are meritele ei, iar la o cunoaștere completă, fie chiar numai cu caracter aproximativ, a infinitei bogății a personalității umane nu aajungem decât cu amândouă.

Dacă în interesul unei bune pedagogii ar fi de așteptat să trag și o anumită concluzie practică, atunci această concluzie ar fi: dacă ești student în psihologie, citește multe, multe nuvele și drame, precum și multe biografii. Dacă dimpotrivă nu ești student în psihologie, citește și atunci toate acestea, dar *necondiționat citește și psihologie*.

CONDUCEREA LA COPII

de George E. m. Marica

1. Printre fenomenele sociale cele mai importante și mai interesante din viața copilului, afară de însăși constituirea grupelor, e fără îndoială fenomenul conducerii. Încă din prima copilărie, dela grădiniță, se pot vedea copii mai afirmați, cu mai multă inițiativă, influențând pe cei din jurul lor, adică încă din această perioadă există conducători și conduși. E o dovadă irefutabilă, cea mai puternică dovadă că societățile umane au un caracter oligarhic. Nu cu mult înainte de război, un sociolog german, activând însă în Italia, Robert Michels, a arătat într'o lucrare de mare răsunet, analizând în special structura socială a partidelor democratice și socialiste, caracterul oligarhic ineluctabil al vieții sociale umane. Această concluzie își primește acum, prin cunoașterea tot mai amănunțită a societăților copiilor și prin scoaterea în evidență a naturii lor ierarhice, dovada definitivă: societățile umane, indiferent de vârsta participanților, fie de copii, fie de adulți, sunt formațiuni structurate, ele au un „sus“ și un „jos“, cunosc cel puțin diriguitori și diriguți. Cercetarea conducerii la copii poate constitui deci un mijloc de verificare și confirmare a rezultatelor și concluziilor scoase din studiul conducerii la adulți. Ea constituie, cred, chiar un mediu foarte propice de cercetare a conducerii în genere, dat fiind că acest fenomen se găsește în forme mai elementare, mai necomplicate la copii. În orice caz, studiind fenomenul conducerii copiilor, putem căpăta indicații foarte prețioase asupra naturii conducerii și asupra activității și funcțiunii conducătorului. Aceasta e împrejurarea care m'a determinat să mă ocup de aceste lucruri. Dar studiul conducerii la copii merită tot interesul, în primul rând, pentru cunoștințele ce ni le dă asupra acestei vârste, nu numai asupra felului cum sunt conduși copiii de către copii, ci — cum conducerea e o apariție corelativă a socia-

lității organizate — și asupra grupărilor lor însăși. Cunoaștere necesară desigur și din interes teoretic, dar cunoaștere necesară mai ales din interes practic: pentru educație. O bună educație înseamnă o educație integrală, o educație care tinde să formeze și să influențeze nu numai viața psihică a copilului, ci și viața lui socială. Dacă aceasta nu s'a prea preocupat până acum de tendințele sociale ale copiilor, dacă nu le-a utilizat, aceasta se datorește numai faptului că nu le-a cunoscut, lipsind până de curând studii științifice asupra comportamentului social al copilului.

În adevăr, studiul vieții sociale a copiilor este de dată recentă. Lucrări apărute înainte de război, asupra acestor chestiuni, nu cunosc decât americane și acelea puține. După război, cunoașterea vieții sociale și în consecință și a conducerii la copii a făcut progrese simțitoare, de ambele părți ale oceanului Atlantic. În Europa, imboldul principal în această privință l'au dat soții Bühler, în special Charlotte Bühler. Ajutată de o serie de colaboratori, aceasta din urmă a reușit numai în câțiva ani, să ne pună la dispoziție un tablou aproape complet al socialității copilului, să ne arate cum se comportă copilul ca ființă socială nu numai static, ci și genetic, scoțând în evidență cum evoluează această socialitate, urmărind-o dela primele ei apariții până la formele așa de complicate și diferențiate din adolescență. Exemplul ei a fost urmat și în alte părți în Germania, astfel că posedăm astăzi un număr destul de important de monografii germane consacrate studiului comportamentului social al copilului (1). Producția germană e mult depășită — cel puțin cantitativ — de cea americană; nu indic aici nici un nume proeminent, în America lucrându-se mai în toate centrele universitare asupra sociologiei copilului (2). Tot în această vreme, adică numai după război, au apărut și câteva lucrări rusești despre viața socială a copiilor — lucrări vizibil determinate de noua structură politică și de noile idealuri de viață colectiviste. Lucrările rușilor — cel puțin cele cunoscute mie, nu mi-au fost accesibile decât cele publicate în limbile occidentale — se ocupă îndeosebi de copiii preșcolari. Lucrările germane și americane au avantajul că ne dau referințe și asupra copiilor mai mici, ca și asupra celor mai mari. Studiile americane se disting chiar printr'un mare efort de exactitate, totul fiind sprijinit și documentat pe bază de cifre și tabele statistice. Cele germane au în schimb avantajul că lucrează cu noțiuni mai precise și mai bine definite. Nu cunosc nici o lucrare franceză asupra vieții so-

ciale a copiilor, mai exact nu cunosc nici o lucrare franceză asupra societăților de copii, afară de lucrarea mai veche a flamanului Varendonck (3). Poate să existe, însă personal, deși am cercetat revistele de specialitate, n'am găsit nimic. Am impresia că pedologii francezi nu s'au ocupat cu această chestiune, ei cercetând, în linia școalei sociologice franceze, influența mediului, a factorului social asupra vieții psihice și spirituale a copilului. Aceasta e semnificația, între altele, a operii așa de originale a lui Piaget.

Nu există până acum o monografie asupra conducerii la copii, o lucrare sintetică asupra conducerii în genere la această vârstă. Există însă câteva monografii speciale, care cercetează conducerea în diferite faze ale copilăriei. Dar cu ceace ne dau ele, cu ceace ne mai pun la dispoziție, în această privință, celelalte lucrări consacrate comportamentului social al copilului în general, ne putem face o imagine destul de clară despre conducerea în această epocă. Desigur, această imagine, așa cum ne-o dau lucrările amintite, nu poate fi socotită definitivă, cercetările ulterioare vor mai aduce multe precizuni; nu cred însă că vor schimba simțitor liniile ei esențiale. Prea coincid în rezultatele lor, cercetătorii diferiți — atât prin școala psihosociologică din care fac parte, cât și prin materialul cercetat — ca să mai putem avea surprize.

Natural vom examina această chestiune în mod genetic, evolutiv, adică concret: începând dela primele fenomene de conducere apărute în lumea copiilor, până la cele mai complicate. Căci conducerea la copii nu apare dintr'odată gata făcută, vreau să spun că ea nu se prezintă dela început bine dezvoltată și diferențiată, ci, ca și celelalte procese și funcțiuni spirituale, ea se consolidează, se complică și se precizează numai treptat, cu vârsta. Nu voi putea da însă materialul concret pe baza căruia îmi sprijin afirmațiile, astfel că ele vor avea un caracter puțin abstract. Nădăduesc însă să-l public, cât de curând, într'o lucrare separată consacrată psihosociologiei conducerii la copii.

2. Când se semnaleză primele fenomene de conducere la copii, de când se poate vorbi de conducere la ei? Ch. Bühler vorbește de tendințe de conducere încă dela sfârșitul primului an. Fără a contesta existența unor gesturi și atitudini de superioritate încă dela această vârstă, mi se pare o exagerare a vorbi chiar de tendințe de conducere la o etate așa de timpurie. Aceasta se datorește desigur noțiunii prea largi de conducere pe care o are autoarea, aproape identică cu orice acțiune a superiorului asupra

inferiorului. Desigur există încă dela sfârșitul primului an copii mai afirmați, mai dominatori, există poate și copii cu mai multă inițiativă, nu există însă conducători. Mă mărginesc aici să aduc împotriva acestei teze un singur argument, dar un argument hotărâtor: lipsa de cooperare între copii, colaborările între ei la această vârstă — colaborările la joc — fiind cazuri sporadice. O cercetătoare americană, Parten, ne-a arătat în mod foarte exact că încă la vârsta de doi ani predomină activitatea singulară și cea paralelă (copiii se joacă alături acelaș joc, însă fiecare pentru sine).

Cred că nu se poate vorbi de conducere nici mai târziu, adică nici în anii următori până cam pe la 5 ani; deși în această epocă superioritatea și inferioritatea sunt trăite ca atare de copii — adică există o conștiință a superiorității (mai ales) și a inferiorității — pe când existența lor înainte, la sfârșitul primului an, e numai presupusă, dedusă de adult după anumite semne exterioare ca: stăpânirea corpului, activitatea sau inițiativa. Nu se poate vorbi nici acum din aceeași cauză: pentru că viața socială nu e încă bine afirmată și consolidată. În primul rând, n'avem până aproape de 4 ani o socialitate continuă. Se știe că pe la 3 ani copilul intră în așa zisa perioadă a încăpățănării, într'o epocă de opoziție față de adulți și în genere de izolare, de nesociabilitate. Apoi activitatea socială existentă se caracterizează prin predominarea activității paralele, o activitate socială foarte rudimentară, care cu greu, cu multă bunăvoință, poate fi pusă în rândul celei sociale. În sfârșit, relațiile sociale propriu zise sunt numai simple fenomene interindividuale, nu sunt structuri obiective, nu formează grupări; în orice caz, copiii nu ajung la o conștiință de grupă. Cercetătoarea americană amintită înainte, Parten, autoarea a trei studii foarte temeinice asupra comportamentului social al copiilor între 2—4½ (4) ani, ne semnaleză totuși câteva figuri de conducători și o serie de fenomene de conducere la acești copii. Dar care e valoarea doveditoare a faptelor relevate de ea? Dintre cei 42 de copii examinați, ea semnaleză numai 3 conducători și dintre aceștia numai unul singur era mai afirmat; toți trei erau însă mai mari de patru ani — deci cazuri limită. Tot această autoare ne spune că procentul de ascultare la copiii observați era foarte mic. Adică nu numai că erau foarte puțini care știau să conducă, dar erau și puțini cari știau să asculte. Ori aceasta e foarte important, fiindcă conducerea nu e constituită prin aceea că există ci-

neva dispus și capabil să conducă, trebuie să existe și o serie de ființe gata să asculte, să colaboreze în acest act social, care e raportul de conducere. Și nici așa zisa conducere mutuală sau reciprocă, semnalată de autoarea noastră la copiii examinați, nu constituie o dovadă mai probantă. Căci această conducere mutuală — o formă de conducere în care ar conduce doi copii (fie deodată fie pe rând) —, mai ales dacă ținem seama că după Parten însăși predomină la această vârstă grupa de doi, — dealtfel toți autorii care s'au ocupat cu viața socială a copiilor de 2—4 ani sunt de acord în această privință — nu e de fapt decât influența reciprocă pe care o exercită cei doi membrii ai grupeii unul asupra celuilalt; lăsând la o parte faptul că nici această diriguire reciprocă nu e frecventă.

Și aceeași interpretare trebuie dată și constatărilor asemănătoare făcute de cercetătoarea rusă Chevaleva-Janovskaja (5), autoarea celor mai prețioase cercetări rusești asupra vieții sociale a copilului. Aceasta a observat că la preșcolari s'ar semnala mai multe grupări cu mai mulți șefi decât la copiii mai mari, la școlari — adică la primii, în terminologia lui Parten, am avea mai multă conducere mutuală —, ajungând la concluzia că grupa cu mai mulți șefi ar fi o formă intermediară între colectivitatea mai organizată, cu un singur șef, și colectivitatea neorganizată, aceea fără nici un șef. În cel mai bun caz, se poate spune că există și sub 4 ani forme rudimentare de conducere de egali, nu există însă încă figura conducătorului bine precizată. Ai impresia că toți copiii sunt conducători pe rând, după cum îi avantajează situația.

Diriguirea copiilor mai mici de 5 ani revine adulților sau copiilor mai mari. În privința aceasta, date sigure și exacte ne dă cercetătoarea vieneză H. Hetzer (6) (astăzi mi se pare profesoară la Universitatea din Berlin), care a studiat jocurile populare jucate de copiii unui cartier sărac din Viena. Copiii până la 6 ani, spune această autoare, sunt conduși în mod exclusiv de copiii mai mari. Ei nici nu constituiesc de altfel grupe de joc proprii, adică grupe compuse numai din copii de aceeași vârstă. Dela această vârstă înainte, autoarea a găsit și grupe proprii de joc, grupe compuse numai din egali și a găsit bineînțeles și conducători, care să fie de aceeași etate, ca și ceilalți copii. Dar compoziția grupărilor de copii până la 10 ani e de cele mai multe ori heterogenă și în consecință conduc și în această epocă copiii mai mari. Dela 10 ani înainte însă, grupările de egali ar constitui aproape regula. Numai la acești copii conducerea ar fi, în genere, în mâna egalilor.

3. În epoca următoare, dela vârsta de 5—6 ani până la vârsta de 8—9 ani, existența conducătorului ne e semnalată de mai mulți autori — Wislitzky (7), Adelberg (8), Reininger (9) — ca să mai poată fi pusă la îndoială. Problema e însă: în ce proporție există acești conducători și care e natura conducerii lor? Căci nu ne putem aștepta, ca dela acele fenomene embrionare de dominație, ce cu greu pot fi numite fapte de conducere, afară dacă nu se dă, cum spuneam, acestui termen un sens larg, natura să facă deodată un salt, astfel că numai la un interval de 1—2 ani să găsim fenomene de conducere bine afirmate. În ce privește prima parte a întrebării, ne dă amănunte destul de precise tot Hetzer. Această autoare a observat că jocurile populare jucate de copiii până la 10 ani au reguli foarte rigide și care sunt respectate întocmai de jucători. După calculele ei, numai 20% din jocurile copiilor de 6-10 ani ar fi jocuri cu posibilitate de execuție individuală, cu posibilitate de manifestare a unei inițiative. Hetzer explică această situație prin labilitatea vieții sociale a acestor copii, care ar face necesară o osatură solidă, un factor puternic de coeziune; funcțiune ce n'ar putea fi îndeplinită de persoana insuficient afirmată a conducătorului. Aceasta ar fi rostul regulilor de joc. În al doilea rând, jocurile mai complicate, jocurile cu o diviziune de funcțiuni inegale, adică tocmai acele jocuri care ar cere și ar face necesară intervenția într'o mai mare măsură a unei personalități ordonatoare, a unui conducător, nu se pot menține multă vreme la acești copii, executarea lor cerând un efort prea mare față de posibilitățile preșcolarului și chiar ale școlarului primilor 2 ani. Acest copil nu e nici capabil să organizeze acțiunea colectivă. În jocurile preșcolarilor, spun Hübsch și Reininger (10), numai puține persoane, 2—3, ar avea roluri și anumite atribuții, ceilalți participanți — deobicei copiii sub 4 ani — fiind niște simpli figuranți. În general, jocurile acestor copii sunt puțin organizate și structurate, ele nu implică o unitate ierarhică bine afirmată, astfel că pot coexista în ele mai multe roluri aproape egale. De aceea, aceste jocuri nefiind bine agregate — numai o structură organică, diferențiată poate face aceasta — se desfac brusc. Bineînțeles că lucrurile se prezintă puțin altfel la 7 ani decât la 5 ani, dat fiind că primul e un copil mai evoluat decât cel de al doilea; dar copilul de 7 ani nu se deosebește totuși în mod esențial — în ce privește comportamentul social și conducerea — față de cel de 5 ani. Conducătorul nu e nici acum conștient de funcțiunea pe care o

îndeplinește. Rombach, un cercetător care a studiat comportamentul social al copilului de 7 ani (11), ne spune că întrebând o grupă de copii care e șeful ei, a constatat că aceștia au rămas foarte surprinși de această chestiune, ei uitându-se întrebător unul la altul; observatorul obiectiv ar fi putut însă distinge destul de bine pe conducător. Adică există conducători, dar ei n'au încă conștiința precisă a situației lor. S'ar mai putea aduce ca dovadă în favoarea acestei presupuneri și faptul că în această epocă se impun, ca conducători, adeseori nu copiii cei mai dotați, ci cei cari au jucării mai multe sau oportunități de joc. Ceeace înseamnă că nu prestigiul personalității hotărăște la această vârstă. Copilul acestei perioade, spune Ch. Bühler, chiar având însușiri deosebite, nu poate să influențeze pe ceilalți, să fie un centru de polarizare a activității sociale; ar exista acum numai contacte personale sau legături fondate obiectiv, nu însă asociații ieșite din devotamentul față de o persoană. Deci nu avem în această epocă manifestări frecvente de conducere.

Să vedem acum care e natura, structura conducerii preșcolarelor. Am amintit înainte că jocurile acestor copii au reguli foarte severe. Avem aici o primă precizare a funcțiunii conducătorului: rostul lui va fi de a păzi executarea exactă a jocurilor, de a observa să nu se calce regulele. Adică el n'are posibilitate mare de inițiativă, nu poate fi un inițiator. În al doilea rând, el nu e, cum se poate vedea iarăși din considerațiile anterioare, nici un organizator. Ne-o arată aceasta și faptul că el nu acționează, nu influențează pe cei din jurul său prin dispoziții organizatorii, ci, în primul rând, prin contagiune. Ceeace se poate spune despre el, judecând după cazurile prezentate de Rombach, care ne-a dat cea mai bună monografie sociologică asupra acestei vârste — să se noteze că el examinează o clasă de copii de 7—8 ani, adică copiii cei mai evoluți ai acestei perioade — e că el e un animator. E copilul care satisface mai bine nevoia de mișcare vie, foarte caracteristică acestei vârste; nevoie de mișcare care vrea pur și simplu să se cheltuiască, fără un țel precis. De aici acele alergări continue în timpul liber, fie fiecare pentru sine, fie mai mulți copii, unul după altul, în rând, în șir. Natural că dând acestei agitații nedeterminate oarecare direcție, fatal conducătorul de 5—8 ani, ia o inițiativă, îndrumă, schițează o organizare rudimentară, adică el e și un inițiator, un îndrumător și un organizator. Accentul cade însă pe activitatea de animare, adică pe latura cea mai

puțin specifică conducerii, cea mai puțin centrală dintre componentele ei. Se vede aceasta din figura și atitudinea agitată a conducătorilor acestei vârste, mai ales din faptul relatat de Rombach că ei acționează, în special, punându-se în capul coloanei pe care o conduc, și întorcându-se din când în când, pentru a anima pe cei din spatele lor. Se mai vede apoi aceasta și din tendința de a comanda a acestor copii conducători: e felul de a acționa al animatorului prin pronunțarea de parole sugestive. Această tendință de a comanda, mai are însă și o altă rădăcină: despotismul acestui conducător. Atingem cu chipul acesta o altă trăsătură a conducerii în această perioadă. Într'adevăr, ceea ce ar caracteriza pe conducătorii de 5—8 ani — un lucru ce s'ar putea spune după Brommauer (12) și despre copiii conducători de 8—10 ani — ar fi atitudinea lor cam despotică față de camarazii de joc, atitudine uneori chiar brutală. Animați de egoismul naiv caracteristic vârstei, ei nu se interesează decât de dorințele lor personale, nu țin seama de ceilalți membrii ai grupei. Și sunt prea dominatori, după cum se poate întrevădea din cele spuse, pentru că le lipsește simțul social, mai exact: pentru că aceasta nu e nici la ei suficient de dezvoltat. Grupa de joc e pentru conducătorii preșcolari mai mult un prilej de potentață a propriei lor subiectivități. Avem și aici confirmată din nou strânsa relație dintre conducere și socialitate. Concluzia care se impune e deci că conducerea imanentă la preșcolari și la școlarii primilor 2 ani e redusă și ea se prezintă încă în forme elementare. Diriguirea copiilor revine într'o bună măsură și acum copiilor mai mari sau adulților.

4. Lucrurile se schimbă în mod simțitor în epoca ce urmează, în epoca prepubertară, adică dela 9—13 ani, mai ales dela 10 ani înainte. Cauza acestei transformări profunde este desigur și de ordin psihic. Prepubertarul e un copil mai independent și mai afirmat decât școlarul; el e apoi și mai îndrăzneț și mai doritor de rivalitate, de întrecere decât acesta. Dar cauza principală a dezvoltării conducerii cred că e progresul pe care-l înregistrează socialitatea în această epocă. Pentru a ne da mai bine seama de aceasta, să înfățișăm, pe scurt, cum se prezintă socialitatea preșcolarului și a prepuberului. Copilul de 5—8 ani, spre deosebire de copilul sub 5 ani, care nu depășește faza contactelor momentane, a relațiilor pasagere, e capabil de relații ceva mai durabile și mai strânse, de grupări chiar; dar numai formațiile sociale ce n'au mai mult de doi-trei membrii sunt mai strânse și mai dura-

bile. Deja către sfârșitul acestei epoci, lucrurile se schimbă puțin, în sensul că găsim acum formații mai legate și mai durabile, având mai mulți membrii, în medie câte 5—6. Rombach a găsit într-o clasă de copii mai dotați (de 7 ani) chiar o grupare având 12 membrii. E drept, aceasta e un caz excepțional, dar nu e mai puțin adevărat că viața socială a copiilor de 7—8 ani are dimensiuni mai mari. După 9 ani înainte, grupările cu 12 membrii nu mai constituiesc o excepție, ci aproape un caz normal; apar acum chiar și grupări mai mari. Clasa școlară, care era înainte un simplu cadru înăuntrul căruia se formau diferitele legături, clici sau grupări, devine cam dela 11 ani înainte o unitate, fiind trăită ca atare de membrii ei, de elevi: aceștia simțindu-se solidari unul față de altul. Grupările prepubertarilor sunt și mai durabile. Pe când la începutul epocii anterioare, o grupare de joc care să dureze două luni era o excepție, după însăși autoarea care a înregistrat acest caz, Adelberg, în epoca de față se semnalează grupări având o durată de 4—5 ani. Dar progresul cel mai important pe care-l marchează viața socială, în această epocă, nu e nici în ce privește extensiunea și nici în ce privește perenitatea, ci în ce privește diferențierea ei. O consecință desigur, între altele, a celor două din urmă momente. Căci o grupare mai mare și mai durabilă nu se poate menține dacă nu se structurează, dacă nu se organizează. Simpla solidaritate mecanică, cum ar zice Durkheim, mai exact simpla asociere nestructurată nu e suficientă pentru a menține astfel de colectivități. În adevăr, în această epocă se dezvoltă o viață socială organizată, se dezvoltă asociațiile constituite pe bază de diferențiere a funcțiunilor sociale, adică se adâncește și se complică ierarhia socială, care era redusă mai înainte numai la doi poli, la două trepte: conducători și conduși. În locul acestei structuri simple, elementare, caracteristică preșcolarilor, avem o structură mai complexă; grupările prepuberilor au o ierarhie mai complicată, cu mai multe trepte. Alături de conducător se mai pot întâlni aici: prietenii lui, figurile mai proeminente ale grupei, membrii ei mai utili, membrii obișnuiți și membrii tolerați.

În asemenea cadre mai largi, se va înțelege ușor de ce conducerea imanentă capătă mai mult relief. Și există acum, indiscutabil, o activitate de conducere mai vie și mai intensivă, întâlnim conducători mai numeroși și mai afirmați. Cei dotați pentru conducere se impun în această epocă mai ușor — prestigiul familiei sau al situației materiale nu mai constituiesc în așa măsură, ca

înainte, un factor de selecțiune și deci un impediment pentru afirmarea conducătorului autentic —, datorită desigur faptului că dotația pentru conducere e mai pronunțată, în genere personalitatea conducătorului mai afirmată și datorită și faptului că necesitatea unei conduceri bune e mai mare. Că activitatea conducătorului prepuber e mai intensivă, ne-o arată fără posibilitate de contesta-re, analiza jocurilor acestei vârste. Jocurile copiilor dela 10 ani înainte nu mai sunt jocuri determinate de reguli fixe, ci sunt jocuri unde copilul are posibilitatea de a varia și influența mersurilor. Pe când jocurile copiilor de 6—10 ani numai 20% din ele erau jocuri cu execuție liberă, între jocurile copiilor de 10—15 ani 67% făceau parte din această categorie, adică $\frac{2}{3}$ din jocurile observate erau jocuri cu posibilitate de execuție mai individuală.

Dar activitatea conducătorului prepubertar nu numai că e mai mare, dar ea e și calitativ alta. E o conducere mai evoluată, mai apropiată de aceea a adultului. Se poate spune că din punct de vedere sociologic, al funcțiunii conducătorului, nu există nici o deosebire esențială între conducătorul prepuber și cel adult. Altfel, desigur, din punct de vedere al conținutului activității sale de conducere, el nu se deosebește aproape deloc de conducătorul preșcolar. Tot conducător de jocuri e și prepubertarul ca și preșcolarul — jocul e activitatea socială centrală a copilului, marea majoritate a grupărilor sunt grupări de joc și la prepuberi —, dar faptul că primul e un copil mai evoluat atât ca fizic cât și ca psihic și faptul că el posedă o experiență mai mare de viață, fac din conducerea lui un alt tip, condiționează și determină o structură de conducere mai complicată, mai avansată și mai completă. Mai întâi, conducătorul prepubertar are o inițiativă mai mare: el poate crea forme noi de joc sau introduce modificări esențiale; uneori el își permite chiar să schimbe regulile de joc. Această independență mai mare de acele cadre rigide care le constituiau regulile în epoca anterioară, nu numai că dă posibilitate conducătorului să aibă o inițiativă mai mare, ea îi dă și posibilitatea să intervină într'o mai largă măsură prin dispoziții organizatorii; mai mult, această nouă situație chiar cere dela el o activitate mai însemnată de organizator. Adică el organizează mai mult decât preșcolarul nu numai pentru că are libertate mai mare de acțiune, dar și pentru a suplini funcțiunea ordonatoare a regulilor de joc. El este acum factorul ordonator principal. Bineînțeles prepuberul n'ar putea face față acestor noi împrejurări, dacă el n'ar fi în-

zestrat cu oarecari aptitudini de organizator. Autorii care s'au ocupat cu prepubertatea ne descriu, apoi, pe tânărul acestei vârste ca pe o ființă activă, vie, hotărâtă și sigură pe el — tot calități necesare misiunii mai mari pe care o poate avea el.

Activitatea organizatorie a conducătorului prepubertar e multiplă și variată. El poate uneori chiar să constituie grupă de joc, caz mai rar însă. De obicei el e cel care propune, de cele mai multe ori, tema jocului și cel care împarte rolurile — cei care-și aleg singuri rolurile o fac aceasta numai cu aprobarea sa tacită — și el e instanța hotărâtoare în ce privește admiterea de noi membri; apoi conducătorul dispune ordinea jocului, îngrijește de posibilitățile lui materiale, însăfârșit îndrumază, controlează și dirijează mersul lui. Și acest conducător stimulează și animează pe cei din jurul său, accentul cade însă la el pe funcțiunea de organizare. Predominarea laturei de organizare e faptul incontestabil că avem de a face cu o conducere evoluată, mai aproape de aceea a adultului, căci activitatea organizatorie e activitatea centrală a conducerii.

Conducerea prepubertarilor reprezintă un tip mai evoluat și în alt sens. Anume în sensul că conducătorul prepubertar are mai mult decât cel preșcolar conștiința funcțiunii pe care o îndeplinește. Intre conducători și conduși începe să se afirme o oarecare distanță, nu însă o distanță care să separe acești doi factori, ci distanța pe care o implică orice ierarhie socială elementară. În tot cazul, acest conducător nu mai comandă în mod inutil ca preșcolarul și nu caută să abuzeze de situația sa deosebită în scopuri personale. Nu mai e apoi un despot, el fiind un conducător animat de un spirit social mai dezvoltat. Toți cercetătorii care s'au ocupat cu conducerea la această vârstă — Leib (13), Broich (14), Reininger (15), Buttgerit (16), Thrasher (17), etc. — ni-l descriu pe acesta ca pe o ființă care nu caută să se impună, în genere, în mod abuziv, o ființă care ține socoteală de dorințele și aspirațiile grupei. El se bucură însă de un mare prestigiu în ochii grupei, dorințele și dispozițiile sale fiind mai totdeauna ascultate. Thrasher, care ne-a dat cel mai complet studiu asupra bandelor de copii și tineri, în special asupra bandelor de asociați — un studiu plin de viață, aproape fascinant —, ne povestește un caz unde conducătorul, prin marea lui autoritate pe care o exercita, a făcut pe tineri, contrar voinței lor, să omoare un polițist, un dușman al bandei lor, ducându-i cu chipul acesta pe toți la închisoare. Consecințele

pentru pedagogie, pentru educație — aceasta în treacăt — a acestui fapt (a poziției autoritare a conducătorului) nu sunt greu de tras. Pentru a influența o grupă de copii normali sau asociați, o clasă sau o grupă voluntară, trebuie să se caute, în primul rând, influențarea conducătorului; ridicându-l pe el, se poate ridica și grupa respectivă.

Că avem un alt tip de conducere, mai evoluat, ne arată nu numai faptul că conducătorul prepubertar e conștient de rostul său, ci și faptul că copiii, tinerii își dau seama acum de calitățile, de însușirile pe care trebuie să le aibă conducătorul. Cu alte cuvinte, prepubertarii au un ideal de conducător. Idealul de conducător al acestei vârste ar fi un copil puternic, curajos, viu și îndemânic. E eroul, căpitanul de bandă, șeful tribului de piei roșii, de indieni, cum zice unul din cercetătorii conducerii prepubertare. Accentul cade, după cum se vede, pe calitățile fizice. Această chestiune a fost cu deosebire cercetată de primii doi autori, din grupul de cinci, care s'au ocupat cu conducerea la prepubertari, amintiți înainte, de Leib și Broich.

Caracterul mai evoluat al acestei conduceri ni-l arată și psihologia mai complexă a conducătorului prepubertar, mult mai complexă decât a preșcolarului. Numai acum se poate vorbi de o psihologie bine conturată a copilului conducător. Iată pe scurt, cum ni-l înfățișează pe acesta Buttgerit, al patrulea autor din cei cinci autori citați înainte, cel care pe lângă că ne-a dat o analiză serioasă a funcțiunii conducătorului, ne-a dat și cea mai amănunțită contribuție la psihologia acestui tip. Copilul conducător ar fi după el o ființă sigură și hotărâtă. El s'ar distinge apoi prin faptul că gândește mai bine decât ceilalți, vede mai repede esențialul și e mai ușor și mai bine stăpânul situației. Se mai deosebește de ceilalți și prin receptivitatea sa mai mare și voința sa mai susținută. E conștient de sine, dar pătruns și de un puternic simț social, de atașament față de comunitate. Conducătorul prepubertar e, în genere, un copil superior celorlalți și ca psihic și ca fizic, viguros, sănătos și foarte dispus la joc. După Reininger el ar fi o ființă armonică și multilaterală, n'ar fi un specialist unilateral, adică un copil care să se distingă numai într'un anumit domeniu, ci un copil care se afirmă superior în mai multe domenii de activitate și în special în cele care formează obiectul interesului societății. Acest conducător, continuă același autor, s'ar afirma pe baza întregii sale personalități, nu ca copilul con-

ducător de 5—8 ani, care reușește să se impună numai mulțumită dorinței sale de joc și activității sale mai intensive.

5. Mai rămâne de înfățișat și analizat conducerea la adolescenți. Chestiune ceva mai complicată, pentru că adolescentul nu e un tip așa unitar, ca copilul propriu zis. Și copiii diferă mult între ei: copiii europeni față de cei asiatici sau de cei primitivi, copiii din clasele avute față de cei din clasele sărace. În medie, copiii din clasele avute sunt mai evoluți, mai avansați ceva decât cei din clasa de jos; condițiile prielnice de viață, adică mediul exterior poate determina uneori modificări importante în sufletul copilului, în orice caz ele pot accelera ritmul evoluției. Dar până la adolescență se poate spune că determinația nativă biopsihică e mai puternică decât cea social-culturală, astfel că deosebiri între diferitele tipuri de copii nu sunt mari și nu tulbură viziunea unitară a acestei vârste. Cu adolescența lucrurile se schimbă, aici determinația mediului social-cultural, a mediului transcendent, e mai puternică decât a celui natural, a mediului imanent. În consecință o psihologie și o sociologie a adolescenței e mai greu de făcut. Pentru acest motiv și mai ales pentru faptul că materialul pe care l'am avut la dispoziție se referă, în primul rând, la adolescentul intelectual, considerațiile ce urmează au o valabilitate limitată. Ele se referă de fapt mai mult la adolescentul intelectual. De altfel cred că numai acest tip de adolescent prezintă aspecte noi și interesante, în orice caz numai el prezintă, într'un mod mai reliefat, comportamentul social specific epocii. Socialitatea și conducerea la adolescenții din pătura de jos, în prima perioadă, (14—16 ani), cred că nu se deosebește mult de socialitatea prepuberă; iar comportamentul social al adolescenților din clasa de jos mai mari de 17 ani nu mai poate fi deosebit de cel al adulților. Se știe că adolescentul din clasa de jos, datorită condițiilor mai grele de trai, se maturizează mai de vreme decât adolescentul mai favorizat din clasa de sus.

O viziune abstractă, prizonieră a unui evoluționism mecanic, ar putea să ne ducă la concluzia că conducerea continuă să se desvolte mai departe din punct de vedere cantitativ, în epoca adolescenței. Faptele nu încurajează însă deloc această presupunere. Conducerea imanentă în adolescență e mai puțin intensivă decât în pubertate. Cauza acestei situații trebuie căutată, în primul rând, iarăși în natura socialității epocii; altfel adolescentul, însuflețit cum e de o mare dorință de afirmare, ar fi oarecum destul

dé bine pregătit, din punct de vedere psihologic, pentru această funcțiune. Desvoltarea progresivă a socialității, dela începutul copilăriei, atât în ce privește extensiunea, cât și chiar intensitatea ei, se oprește la începutul acestei epoci. Pare că natura vrea să facă o pauză pentru a strânge noi forțe, pentru a putea porni apoi cu mai multă impetuozitate. Ai chiar impresia că multe din câștigurile epocii anterioare se pierd acum. Dispar grupările mari și grupările organizate, în locul lor impunându-se iarăși, pe primul plan, grupările mici. Se afirmă acum în special grupările intime și personale. Adică ceea ce pierde socialitatea în cantitate, câștigă în diferențiere. Adolescentul își selecționează tovarășii și camarazii, el nu se asociază cu oricine, ca prepubertarul. Nevoia lui de sociabilitate nu e așa de puternică ca a celui din urmă, el preferă chiar singurătatea societății.

Socialitatea se restrânge și interiorizează deci și cu ea și conducerea, care se transformă în mare parte. Adolescenții nu se mai preocupă de conducătorul grupei, de conducătorul autentic. Interesul lor se îndreaptă spre conducătorul individual, o apariție nouă, absolut caracteristică acestei vârste. În răspunsurile tinerilor anchetați de Leib, de ex., revine mereu ca un leitmotiv nevoia unui conducător individual, a unei ființe care să înțeleagă și să ajute pe tânăr să iasă din impasul sufletesc ce condiționează această vârstă. Dar acest conducător individual (autorii germani îl numesc „Einzelführer“) nu poate fi socotit ca un conducător pentru că nu îndeplinește funcțiunea corespunzătoare. El poate fi socotit ca: prieten, îndrumător, model, protector, confident, dar nu conducător propriu zis. Fără îndoială, conducerea consistă în influența unei persoane și nu în ordinea și determinația impersonală a legilor și organizației, dar aceasta nu înseamnă că ea se reduce la un raport personal-subiectiv. Legătura între conducător și condus e o legătură obiectivă care trece prin intermediul grupului, adică legătura pe care o au cei doi poli, o au în calitate de membri ai colectivității și nu *qua persona*. Desigur, între conducător și unul sau mai mulți dintre membrii grupei sale pot fi și legături personale, legături subiective, dar nu acestea constituiesc fundamentul raportului de conducere.

Există totuși și o conducere autentică la această vârstă, adică există și conducători de grupuri în adolescență. Nu e o activitate de conducere prea frecventă, însă e o activitate diriguitoare interesantă din punct de vedere calitativ, ea prezentând aspecte noi.

Ceeace distinge această conducere față de formele anterioare, e caracterul ei mai social. Aceasta ne-o arată atât rolul accentuat conciliator al conducătorului la adolescenți cât și tendința lui de a se face apărătorul celor slabi și cât mai ales funcțiunea lui de reprezentant al colectivului. Adică acest conducător nu numai că trebuie să se bucure de aprobarea condușilor și nu numai că el trebuie să fie un bun camarad, dar rolul său se reduce, în special, la reprezentarea colectivului. Aceasta e impresia ce o lasă câteva cercetări făcute asupra unor clase de liceu. E de altfel mentalitatea de conducere cea mai conformă cu sensibilitatea individualistă a acestei vârste. În sprijinul interpretării noastre vine însă îndeosebi amănuntul, relevat de unii din cercetătorii amintiți, că conducătorul adolescent nu mai are o poziție așa de autoritară ca conducătorii mai mici. Evident acest conducător, ca orice conducător, ține și el ordinea grupului său, unifică acțiunea colectivă, o animează și o organizează, dar funcțiunea lui principală nu e nici de a anima și nici de a organiza ci în primul rând de a reprezenta grupa respectivă. Accentul cade pe această din urmă activitate. N'avem însă nici aici numai o simplă schimbare de accent, ci și afirmarea unei noi dimensiuni, care exista și înainte dar nu era așa dezvoltată. Cu alte cuvinte, conducerea nu numai că se structurează în această epocă diferit, dar ea se și îmbogățește, se complică.

Pasul pe care-l face adolescența în această privință îl putem măsura mai bine, dacă comparăm conducerea din această epocă cu conducerea din epocile anterioare. Am văzut înainte că conducătorul preșcolar era un egocentric, nu ținea seama decât de dorințele sale; de aceea el era în mod fatal și un despot. Conducătorul prepuber se prezintă deja ca un tip mai social, altfel el nici n'ar putea fi un bun organizator al acțiunii colective. El nu merge însă chiar așa de departe cu respectarea voinței colective, încât să ajungă numai un simplu reprezentant al ei. Numai la conducătorul adolescent întâlnim acest factor social bine dezvoltat și această potențare era fatală să aducă după sine și o deplasare de accent, o nouă structură a conducerii, în care conducătorul devine, în primul rând, reprezentantul grupului. De altfel, această situație se poate observa și acolo unde conduc adulții pe adolescenți. Experiența de toate zilele ne arată că dacă conducătorul adult vrea să câștige pe adolescenți, el trebuie să caute să micșoreze depărtarea între el și conduși, să caute să nu conducă dela „distanță“, dând im-

presia unei perfecte camaraderii și egalități. Prin această desvoltare a funcțiunii reprezentative, evoluția conducerii se poate spune că e terminată.

Am scos până acum în evidență funcțiunea conducătorului adolescent, latura centrală a conducerii. Să vedem, în rândurile ce urmează, cum se prezintă acest tip de conducere și pe alte laturi. Vom examina în special aspectul psihologic al conducerii la adolescenți, adică psihologia acestui conducător. Judecând după răspunsurile tinerilor adolescenți, anchetati în această privință, conducătorul adolescent trebuie să fie o ființă armonică, o personalitate. Pretențiile adolescenților, în această direcție, ar fi chiar mai mari decât ale prepuberilor; de aici greutatea mai mare a afirmării unui conducător, la această vârstă. Căci, care e tânărul, care poate rezista spiritului critic așa de ascuțit al acestei vârste? I se cere conducătorului să fie o personalitate exemplară: să trăiască și să realizeze el însăși îndrumările pe care le dă. Dar această integrare și organizare mai mare a personalității se face și pe un plan psihic superior organizării personalității conducătorului din epoca prepubertară. Sinteza personalității nu se mai face în jurul unor calități ca: curajul, dibăcia, vitalitatea ci a unor calități ca: maturitatea, stăpânirea de sine, seriozitatea, obiectivitatea, conștiința răspunderii. Idealul de conducător în această epocă e maturul, cumpănitul, bărbatul. Către sfârșitul acestei epoci, când obiectivarea începe să câștige iarăși terenul pierdut la începutul ei, în pubertate, se cere conducătorului să fie animat de o idee, adică idealul de conducere, acum, e un conducător stăpănit și în-suflețit de un ideal. De aceea influența acestui din urmă tip de conducător e o influență mai puternică și mai durabilă. Suntem în pragul conducerii la adulți. Ne apropiem de problema conducerii la adulți și în sensul că adolescenții, către sfârșitul acestei epoci, dela 17—18 ani înainte, încep să ia parte la grupările adulților.

6. Am schițat în paginile anterioare numai caracteristicile esențiale, principale ale conducerii, cadrele mari în care se desvoltă ea în cele trei faze ale epocii preadulte, în care o întâlnim. Înăuntrul acestor cadre, cum e și firesc, găsim însă forme multiple și variate. Conducerea ia forme diferite — în special din prepubertate înainte — după natura grupei (structura și țelul ei), după spiritul și mentalitatea ei, ca și după materialul uman existent, după personalitățile ce se găsesc în grupă. În unele se impun conducători autoritari, în altele conducători mai democrațici, în

unele haimanele sau chiar candidații caselor de corecție, în altele copii ordonați. Conducerea mai diferă și după sexe, după cum grupările sunt formate din băieți sau din fete adică după cum conduc băieții sau fetele. E o distincție importantă, aproape tot așa de importantă ca aceea pe epoci, în orice caz originară, ea apărând odată cu primele manifestări ale conducerii. Fetele se comportă altfel în materie de conducere decât băieții, încă din epoca preșcolară. Se poate spune că considerațiile de până acum se referă, în primul rând, la conducerea băieților. Această chestiune merită amintită nu numai pentru importanța ei, dar și pentru că e aspectul cel mai bine tratat al problemei. Nu numai că ea a fost cercetată temeinic până la epuizare, dar a fost cercetată de mulți autori — Leib, Broich, Herrmann (18), Fuxloch (19), Hübsch-Reininger — ajungând cu toții la aceleași rezultate.

Conducerea are o importanță mai mică la fete ca la băieți, influența ei e mai mică la ele; dealtfel găsim aici și conducători mai puțin reliefați. Fetele ar fi mult mai nesigure în alegerea conducătoarei, ajungând mai greu la o înțelegere. Nevoia de conducere la fete — evident nevoia de dirijare imanentă — e mai puțin intensivă la ele decât la băieți. Deosebiri care se explică prin psihologia diferită a sexelor și prin natura diferită a jocurilor lor, care iarăși își au ultima explicație în felul de a fi diferit al sexelor. Băieții s'ar subordona mai ușor unui conducător, unui tovarăș superior pentru că ei nu-și simt prin aceasta personalitatea diminuată, concurența la băieți având loc în domeniul obiectiv al realizărilor. Altfel la fete. Subiectivitatea lor nu tolerează așa ușor o personalitate proeminentă de aceeaș vârstă. Așa s'ar explica că ele accentuează mereu că conducătoarea să fie modestă, liniștită, să țină seama de dorințele grupei. Tot aici și-ar avea rădăcina și prețuirea de către ele a egalității, ca și cerința să conducă toate, pe rând sau cel puțin conducătoarea să fie ceva mai în vârstă; de aceea fetele care se subordonează foarte greu celor de aceeaș vârstă, se subordonează foarte ușor adulților, tocmai invers decât băieții. Mai bine o regulare obiectivă decât o ordine personală. Pe când băieții doresc ca conducerea să fie exercitată numai de unul singur sau în orice caz de puțini camarazi, fetele refuză, în genere, conducerea uneia singure, mai ales când aceasta e o simplă egală.

Această deosebire și în genere funcțiunea mult mai redusă a conducătoarei față de conducător, se vede foarte bine în jocurile celor două sexe. Băieții preferă jocurile de luptă, adică jocurile de

întrecere, fetele pe cele în formă de cerc, care sunt simple, ritmice, se repetă mereu și pașnice. În aceste jocuri fetele au toate cam aceeași funcțiune, atitudinea și rolul lor fiind determinate până în amănunt de regulile jocului; de aceea nu e nevoie de o conducere personală. Funcțiunea conducătoarei se limitează la introducerea și deschiderea jocului; inițiativa și independența ei e altfel foarte redusă. Jocurile fetelor au, după autorii citați, ceva limitat, nivelator; ele creiază un mediu omogen unde nu există în genere partide diverse sau opuse. Cu totul altfel în jocurile de luptă ale băieților, unde totul tinde la măsurarea forțelor. Individul aici e independent — bineînțeles în limitele regulilor jocului — el trebuie să aibă inițiativă și să se adapteze mereu. Și cum jocurile sale presupun în genere o diviziune inegală a funcțiunilor și uneori grupe opuse, ele implică în totdeauna un minimum de organizație, conducere și subordonare.

7. Pentru a ne putea da mai bine seama de drumul parcurs, să facem o comparație între conducerea copiilor și conducerea adulților. În felul acesta vom face și un rezumat, o sintetizare a considerațiilor anterioare.

Activitatea socială centrală a copiilor e, cum am spus, jocul, iar grupările lor cele mai frecvente sunt grupările de joc. Grupări care tocmai în virtutea acestui fapt sunt puțin durabile, lucru care micșorează în mod fatal câmpul de manifestare al conducătorului. Acțiunea acestuia e redusă și pentru motivul că grupările amintite sunt mici și labile, adică fără prea multă coeziune. Dar chiar dacă grupările copiilor ar fi mai mari, mai bine organizate și mai durabile decât sunt, cred că tot n'am avea la copii o conducere prea intensivă și complexă, pentru că jocul nu cere o intervenție de mare amploare. Altfel deja la bandele de tineri, care sunt asociații existențiale, și mai ales la adulți, a căror grupări nu sunt constituite în vederea jocului ci în vederea unor trebuințe și necesități vitale. Aici e nevoie și e posibil, în adevăr, o influență conducătoare activă și susținută. Aceste concluzii ieșite din simpla analiză fenomenală a socialității copiilor sunt confirmate în special de Buttgerit, un cercetător care s'a ocupat cu conducerea la copiii din primele 4 clase de liceu. Conducerea acestor copii, spune el, nu e o conducere în sensul unei influențări puternice și durabile, într'o anumită direcție; acțiunea conducătorului e momentană, ea limitându-se la o intervenție dela caz la caz. Și ea nu e — cel puțin așa reiese din datele altor cercetători — nici o in-

fluențare complexă, multiplă a individului sau a grupei. O altă cauză a acestei influențe mai reduse a copilului conducător — pe lângă cele amintite — e și influența diriguitoare pe care o exercită adulții, suplinind într'o mare măsură influența conducătoare a egalilor.

Conducerea copiilor se mai deosebește de conducerea adulților și prin caracterul ei elementar, simplu. Intre conducători și conduși nu se interpune acel strat izolator, care e clasa de sus — cum e cazul în colectivitățile cele mai mari și cele mai importante ale adulților — ce determină și influențează conducătorul în favoarea sa, monopolizând uneori în mod exclusiv designarea lui. Conducătorul nu e mediatizat la copii, cum e cazul chiar și la marea majoritate a comunităților non-civilizaților. El e totdeauna expresia întregului colectiv, a tuturor condușilor. Și el nu e mediatizat numai de nici o colectivitate intermediară, dar nici de vreun sistem de norme și tradiții. Adică conducerea la copii nu e instituționalizată.

Cu aceasta am atins și cel de al treilea caracter al conducerii copiilor: caracterul ei spontan. Conducătorul la copii se afirmă în mod nemijlocit, dela sine, spontan. Designarea lui are caracterul unei autoselecțiuni, fiind recunoscut în mod tacit sau în orice caz fără nici o formalitate. Această din urmă trăsătură se referă nu atât la structura intimă a conducerii cât la modalitatea designării conducătorului.

8. Ca încheiere aș vrea să indic unul din învățămintele pe care le putem trage din studiul conducerii la copii pentru înțelegerea conducerii în genere. Am văzut care e tipul de conducător caracteristic lumii copiilor. E acel copil superior care reușește datorită dotației sale, ca și împrejurărilor favorabile, să influențeze pe cei din jurul său: stimulându-i, animându-i și mai ales organizându-le activitatea; situație predominantă în care el se afirmă și se menține mulțumită încrederii de care el se bucură în ochii camarazilor săi și numai atâta vreme cât ei văd în el pe exponentul aspirațiilor lor. De un conducător spiritual nu se poate vorbi în copilărie, poate cel mult — și în mică măsură — în partea a doua a adolescenței. Nu întâlnim în grupările spontane ale copiilor nici diriguitorul, șeful adică acel superior care datorește poziția sa excepțională nu încrederii și consimțământului condușilor ci unei autorități streine, adică unui factor heteronom. Acolo unde el există la copii, cum e cazul monitorului din clasele primare sau

inferioare de liceu, n'avem de a face cu grupări spontane ci cu grupări impuse copiilor de adulți. Deasemenea nu există la copii nici conducătorul în sensul de reprezentantul, mandatarul grupului. Toate aceste tipuri sunt apariții mai târzii, se dezvoltă și afirmă numai în epoca adultă. În epoca preadultă, în copilărie și adolescență, nu există decât un singur tip de conducător — afară de despot care se găsește și în lumea copiilor, dar care n'are nimic de a face cu conducătorul —: acel amintit. E tipul de conducere genuin, originar, celelalte cum am văzut fiind apariții ulterioare, putem spune diferențieri din acest fond primar. E în orice caz tipul primordial și cel mai general, fapt care-i dă dreptul să-și revendice cel dintâi noțiunea de conducere. Cred că numai pentru acest tip de influență dela superior la inferior trebuie rezervat termenul de conducere. Pentru celelalte tipuri indicate, care apar în urma lui, trebuie găsiți alți termeni. În orice caz și dacă le denumim în acelaș fel, trebuie să ne dăm seama că o facem aceasta într'un sens nespecific. Deaceea, chiar dacă n'am fi avut alt câștig din studiul conducerii la copii — ceea ce nu e cazul — cercetarea lor a meritat pentru că ne-a dat un lucru esențial: noțiunea adevărată a conducerii.

BCU Cluj / Central University Library Cluj
BIBLIOGRAFIE.

1. Bibliografie completă asupra literaturii germane, în ce privește studiul comportamentului social al copilului dă *Ch. Bühler* în cele două lucrări sintetice ale sale: *Kindheit und Jugend*. Ed. III, Leipzig, 1931 și: *The social behavior of the child*, în volumul *Handbook of Child Psychology*, edited by Murchison, 1931.
2. Date biografice numeroase în ceea ce privește literatura americană închinată psiho-sociologiei copilului se găsesc la *Murphy și Neucomb*: *Experimental Social Psychology*, 1937.
3. *Varendonck, I.*: *Recherches sur les sociétés d'enfants*. Bruxelles, 1914.
4. *Parten, M.*: *Social participation among preschool children*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 27, 1932—1933; *Leadership among preschool children*. Idem; *Social play among preschool children*. Idem. Vol. 28, 1933—1934.
5. *Chevaleva-Janovskaja, E.*: *Les groupements spontanés d'enfants à l'âge préscolaires*. *Archives de Psychologie*. Vol. 20, 1927.
6. *Hetzer, H.*: *Das volkstümliche Kinderspiel*. Wien, 1927.
7. *Wislitzky, S.*: *Beobachtungen über das soziale Verhalten im Kindergarten*. *Zeitschrift für Psychologie*. Vol. 107, 1928.
8. *Adelberg, H.*: *Führertum im Kindergarten*. *Zeitschr. für pädag. Psychologie*. Vol. 31, 1930.
9. *Reininger, K.*: *Das soziale Verhalten von Schulneulingen*. Wien, 1929.

10. *Hübsch, L. și Reininger, K.*: Zur Psychologie des Kinderspiels und der Geschlechtsunterschiede im Kindergartenalter. Zeitschr. für angew. Psychologie. Vol. 40, 1931.
11. *Rombach, J.*: Das soziale Verhalten des Siebenjährigen. Zeitschr. für angew. Psychologie. Vol. 30, 1928.
12. *Brommauer, W.*: Spielwille und Führerschaft, in volumul *Persönlichkeit und Kindesalter*. Leipzig, 1937.
13. *Leib, A.*: Vorstellungen und Urteile von Schülern über Führer in der Schulklasse. Zeitschr. für angew. Psychologie. Vol. 30, 1928.
14. *Broich, K.*: Führeranforderungen in der Kindergruppe. Zeitschr. für angew. Psychologie. Vol. 32, 1929.
15. *Reininger, K.*: Über soziale Verhatungsweisen in der Vorpubertät. Wien, 1925.
16. *Buttgereit, H.*: Führergestalten in der Schulklasse. Zeitschr. für angew. Psychologie. Vol. 43, 1932.
17. *Thrasher, F.*: *The Gang*. Chicago, 1937.
18. *Herrmann, G.*: *Formen des Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen*. Leipzig, 1929.
19. *Fuxloch, K.*: *Das Soziologische im Spiel des Kindes*. Leipzig, 1930.

ATITUDINEA FAȚĂ DE NAȚIONALISM ȘI INTERNAȚIONALISM

de Maria Draser

1. *Problema.* Prin atitudinea față de naționalism sau internaționalism înțelegem totalitatea de idei, sentimente și tendințe, pe care o persoană le are față de națiune și stat. Orice atitudine e, cum a spus Dl. N. Mărgineanu (5), o idee învăluită într'un sentiment și în slujba unei tendințe. Cu alte cuvinte ea înglobează atât factori intelectuali, cât și factori emotivi și voliționali. Hotărâtori sunt îndeosebi factorii emotivi și voliționali, mai puțin factorii intelectuali, adică ideea; accentul cade pe ceea ce simțim față de o instituție sau față de o valoare socială, iar nu pe ceea ce gândim despre ea. Astfel atitudinea față de naționalism și internaționalism e mai mult dispoziția de a avea o idee sau alta despre naționalism, sau internaționalism și mai puțin conținutul acestei idei. În același timp și în baza definiției de mai sus atitudinea față de naționalism-internaționalism nu e ceva rațional și conștient, ci mai mult ceva irațional și inconștient, pe care rațiunea și conștiința mai mult îl justifică decât îl creiază, suferindu-i în același timp influența. Ea e deci un fenomen emotiv dinamic și mai puțin unul intelectual static.

În lumina definiției de mai sus în primul rând putem conchide că atitudinea e o stare mintală și psiho-motorie, cu un pronunțat colorit afectiv-volitiv, adică o pregătire pentru un răspuns.

În al doilea rând atitudinea formează o predispoziție persistentă, de lungă durată, care e în măsură să determine faptele cuiva. Dacă, de exemplu, cineva are o atitudine pozitivă pentru războiu, el nu va contribui în nici un fel la răspândirea pacifismului. Ceea ce însemnează că atitudinea, de orice natură ar fi ea, depinde nu numai de situațiile de dinafară, de stimulenții externi, ci mai ales de factorii interni, adică de anumite dispoziții și încli-

nații constante. Dacă factorii externi, circumstanțele de mediu, ar fi la baza atitudinilor, atunci ele s'ar schimba în continuu. Ori noi știm că ceea ce caracterizează ființa umană e în primul rând comportarea consecventă față de situațiile de natură deosebită. Dacă cineva e naționalist toată viața lui, aceasta nu se datorește influenței externe, căci circumstanțele de mediu se pot schimba și pot fi la un moment dat chiar nefavorabile atitudinii naționaliste. Individul respectiv însă își va păstra în mod consecvent atitudinea lui, deoarece aceasta corespunde naturii lui dispoziționale, înclinațiilor inerente persoanei sale.

Ar fi totuși greșit să susținem că atitudinile s'ar baza numai pe factorii interni, dispoziționali și că factorii externi nu ar avea nici o importanță. De fapt lipsiți de importanță nu sunt nici ei. Pe dispozițiile native, care reprezintă baza biologică a atitudinii, se greșează experiența fiecăruia. Fără această experiență dispoziția nativă ar fi lipsită de conținut și ar rămâne, probabil, neactualizată. Prin aceasta urmează că atitudinea nu e determinată numai de individ, adică de constituția sa nativă, ci și de societatea în care el trăiește. Ea nu e numai un produs al inconștientului, ci și al experienței sociale și deci al culturii în sensul cel mai larg al cuvântului. CU Cluj / Central University Library Cluj

Cum se formează aceste atitudini? Judecând după cercetările psihologilor americani formarea lor pare să fie cu puțință pe patru căi diferite.

O cale e reprezentată prin integrarea unei serii de experiențe ce se aseamănă între ele, într'un răspuns care, în viitor, va fi mereu același, datorită faptului că experiența a fost organizată atât din punct de vedere cognitiv, cât și din punct de vedere afectiv. În felul acesta, copilul, de exemplu, își formează atitudinile de aprobare sau respingere față de anumite situații nespecifice, după felul în care acestea l-au satisfăcut.

În al doilea rând o atitudine se formează printr'un proces de diferențiere. În acest caz individul ia o atitudine specifică ca o consecință directă a unei concepții generale. Astfel o concepție generală unitară se reflectează în cazurile particulare și le dă coloritul specific. De exemplu: cineva poate avea o atitudine negativă față de război, fiindcă e în contra naționalismului și pentru internaționalism sau umanitarism.

Cele mai multe atitudini însă nu se formează nici prin integrare, nici prin diferențiere, ci printr'o singură experiență emo-

țională puternică, care se universalizează și generalizează și asupra experiențelor, care ar fi posibile în viitor. Felul acesta de formare a atitudinilor denotă o lipsă de maturitate spirituală, căci a extinde valabilitatea unei experiențe particulare asupra tuturor celorlalte nu dă dovadă de mult simț critic și e un procedeu caracteristic mai mult copiilor. Totuși cele mai multe atitudini ale oamenilor maturi sunt formate în acest fel. Așa, de exemplu, de multe ori ajunge o singură experiență defavorabilă comunismului, trăită cu mare intensitate emotivă, pentru a face din cineva un naționalist înflăcărat.

A patra cale de formare a atitudinilor e reprezentată prin cazul când am ajuns la anumite atitudini față de valorile sociale prin lectura noastră. Atitudini astfel formate întâlnim în special în domeniile mai abstracte, ca știința, arta, etc., care cer o aprofundare și explicare spirituală mai mare. Dar și în celelalte domenii lectura poate fi hotărâtoare pentru atitudinile noastre. Pentru a ne da seama de acest lucru să ne gândim numai la propaganda, care se face zilnic prin presă, reviste și așa zisele cărți tendențioase, în deplin uz atât în țările naționaliste, cât și în cele comuniste.

Prin înșasi natura ei, atitudinea socială formează puntea de legătură dintre individ și societate. Ea este aspectul subiectiv al instituției sociale, reoglindirea valorii sau culturii în interioritatea noastră și formează realitatea ei subiectivă, adică realitatea psihologică din lăuntrul nostru. Aspectul obiectiv îl formează realitatea materială sau nematerială a instituției, adică ansamblul cultural exterior nouă. Această realitate, la rândul ei, nu e decât proiectarea în exterior a trăirilor, care se concretizează în forme diverse, ca biserica, școala, statul, arta, etc. Aspectul subiectiv al culturii și instituției, adică atitudinea socială, formează obiectul psihologiei sociale; aspectul obiectiv obiectul sociologiei. În acest mod atitudinea specială e puntea de legătură dintre psihologie, pe de o parte și sociologie, pe de altă parte.

Articolul de față se ocupă cu măsurarea atitudinilor sociale pe baza metodei preconizată de Prof. L. L. Thurstone.

2. *Istoric.* Măsurarea atitudinilor sociale a trecut prin mai multe faze, a căror descriere a fost făcută într'un număr precedent al revistei. Diferitele tehnice de măsurare a atitudinilor sociale, preconizate de Bogardus, Fl. Allport și mai la urmă Thurstone, nu au fost însă aplicate și atitudinii față de naționalism-

internaționalism. Studiul de față este prima încercare în acest sens. O considerare indirectă a naționalismului a fost făcută de G. W. Allport în studiul său asupra compoziției atitudinilor politice și de către Ruth C. Peterson și D. D. Droba în studiile lor asupra atitudinii față de război și Marie B. Thiele în studiul ei asupra patriotismului.

3. *Tehnica*. Studiul de față urmează întru toate tehnica de elaborare a testelor pentru măsurarea atitudinilor sociale, precognizată de Thurstone și adaptată la noi în țară de N. Mărgineanu, care a făcut o largă expunere asupra ei.

a) *Colectarea opiniilor*. În conformitate cu tehnica sus numită prima fază de elaborare a testului pentru măsurarea atitudinii față de naționalism și internaționalism este colectarea tuturor opiniilor, care exprimă această atitudine. În acest scop formularul, care urmează imediat mai jos, a fost distribuit la 300 studenți dela cele patru Facultăți ale Universității din Cluj. Dăm acest formular:

„Scopul acestui studiu e cunoașterea tuturor părerilor posibile asupra naționalismului și internaționalismului.

Mai jos urmează o serie de păreri asupra naționalismului și internaționalismului. Citește-le cu băgare de seamă și apoi scrie noi păreri deasupra liniilor dedesubtul listei. Aceste noi păreri pot fi ale tale sau ale altora. Pe noi ne interesează toate părerile cu puțință, indiferent ale cui sunt.

Părerile trebuiesc să reprezintă o anumită opinie despre naționalism și internaționalism, care opinie să poată fi susținută sau combătută de cineva. Ele trebuiesc să fie cât mai scurte cu puțință. Să fie formulate într'o singură frază, așa cum sunt cele din listă. Caută să scrii cât mai multe păreri. Poți continua și pe contrapagină.

Lista de păreri asupra naționalismului și internaționalismului.

Naționalismul este singura noastră salvare.
 Internaționalismul înseamnă progres, naționalismul regres.
 Naționalismul și internaționalismul trebuie să meargă mână în mână.
 Internaționalismul distruge românismul.
 Internaționalismul este un ideal demn de sacrificiu.
 Internaționaliștii ar trebui împușcați.
 Internaționalismul poate fi bun în principiu, dar nu merge în practică.
 Naționalismul e supremul ideal.
 Toată suflarea românească trebuie să fie pentru naționalism, așa cum Italianii sunt pentru fascism și Germanii pentru național-socialism.
 Toți internaționaliștii și comuniștii trebuiesc băgați la închisoare.
 Idealul omenirii e înfrățirea generală.
 Internaționalismul e un adevărat dezastru.

Scrie noi păreri...

În formularele acestea, pe lângă unele îndrumări generale, am dat și zece opinii model, formulate scurt și fără echivoc, pentru a da subiecților posibilitatea de a se orienta în ce direcție și cum trebuie formulate noile păreri. Răspunsurile puteau fi date anonim, pentruca orice bănuială că studiul nostru urmărește alt scop decât cel științific, să fie evitată. Dintre formularele împărțite, s'au reînapiat ceva mai mult decât o sută, iar numărul opiniilor obținute s'a ridicat la vre-o 500, fiecare student dând în medie aproximativ 5 răspunsuri.

b) *Seleționarea opiniilor.* Din totalitatea opiniilor obținute am selecționat 100 de sentințe, eliminând pe acelea care erau identice sau foarte similare, precum și pe acelea lipsite de sens logic și claritate. Pentruca eliminarea să nu fie subiectivă, am recurs întotdeauna și la ajutorul altor persoane și am eliminat numai acele păreri asupra cărora acordul tuturor era deplin. Dăm lista celor o sută de păreri selecționate.

Lista părerilor selecționate.

1. Numai un popor naționalist poate fi de folos omenirii.
2. Idealul ar fi să ajungem la o împăcare între naționalism și internaționalism.
3. Mântuirea omenirii poate veni numai dela internaționalism și comunism.
4. Internaționalismul nu este nici ideal, nici rațional.
5. Internaționalismul este „fata morgana” a omenirii.
6. Sunt pentru naționalism, dar nu pentru șovinism.
7. Naționalismul e o etapă istorică spre internaționalism și cosmopolitism.
8. Numai popoarele decadente sunt pentru internaționalism.
9. Un popor tânăr și viguros este totdeauna naționalist.
10. Atunci când străinii încearcă să ne știrbească drepturile, sunt categoric pentru naționalism.
11. Naționalismul e cauza războaielor și ca atare trebuiește depășit.
12. Sunt pentru naționalismul nobil, neșovăit, gata pentru orice sacrificiu.
13. Sunt pentru un naționalism înfăptuit prin noi, pe baza tradiției noastre, nu pentru unul copiat sau adus din alte părți.
14. Să cultivăm naționalismul în cadrele adevărului.
15. Un stat fără naționalism este destinat pieirii.
16. Internaționalismul este glasul biblic al înfrățirii dintre popoare.
17. Naționalismul ar trebui să fie ținta sfântă a oricărui cetățean.
18. Internaționalismul înseamnă ignoranță și regres, deoarece exclude emulația culturală a popoarelor.
19. Internaționalismul nu e bun, nici în principiu, nici în practică.
20. Internaționalismul este o idee otrăvită.

21. Naționalismul este ceva natural, internaționalismul ceva construit și artificial.
22. Să ne ferim de internaționalism și de comunism ca de ciură, ele fiind opere jidovești.
23. Orice popor, în momente de grea încercare, are nevoie de naționalism.
24. Cultura și civilizația nu pot exista fără naționalism.
25. Sunt pentru naționalism, dar pentru un naționalism luminat și rațional.
26. Cred că internaționalismul este și va rămâne o utopie.
27. Internaționalismul poate fi bun în teorie, dar nu cred că va merge și în practică.
28. Naționalismul e prea bun frate cu capitalismul.
29. Cred că internaționalismul și comunismul ar duce la o mai mare dezvoltare a culturii și a civilizației.
30. Naționalismul înseamnă războiu.
31. Naționalismul e demn de orice sacrificiu.
32. Numai naționalismul ne poate da forța necesară, de care avem nevoie, pentru a învinge dușmanii poporului român.
33. Ordinea și disciplina socială e asigurată numai de naționalism.
34. Naționalismul nu exclude buna înțelegere dintre popoare.
35. Consider internaționalismul superior naționalismului.
36. Consider naționalismul superior internaționalismului.
37. Naționalismul trebuie impus cu forță.
38. Internaționalismul și comunismul trebuiesc impuse cu forță.
39. Nu sunt contra internaționalismului, dar sunt de părere că el trebuie primit cu anumite rezerve.
40. Cred că o bună parte din ideile internaționalismului și comunismului sunt juste.
41. Nu admit în nici un fel internaționalismul.
42. Pentru a iubi umanitatea, trebuie mai întâi să-ți iubești neamul.
43. Că naționalismul e bun, ne arată Germania și Italia.
44. Atunci când naționalismul este înțeles ca trambulină oratorică și mijloc de parvenire, el e pur și simplu dezastruos.
45. Numai prin naționalism putem ajunge la internaționalism și umanitarism.
46. Naționalismul constructiv este singura cale de dezvoltare a valorilor unui popor.
47. Idealul internațional ca formulă logică merge, dar mă îndoiesc că poate fi tradus în practică.
48. Naționalismul e singura posibilitate de afirmare și consolidare a unui popor.
49. Naționalismul și internaționalismul se completează reciproc.
50. Naționalismul e singura forță creatoare a unui popor.
51. Naționalismul înseamnă progres, internaționalismul regres.
52. Internaționalismul înseamnă progres, naționalismul regres.
53. Infrățirea generală ar fi un suprem ideal, dar numai dacă s'ar putea realiza prin națiuni.
54. Internaționalismul nu distruge românismul.
55. Cred că internaționalismul ar fi realizabil, dacă naționalismul nu i-ar sta în cale.

56. In vremurile noastre, naționalismul e singura politică sănătoasă.
57. Naționalismul e o fază de evoluție depășită.
58. Am o deosebită stimă pentru alte națiuni, însă imi iubesc poporul meu mai mult decât pe oricare altul.
59. In primul rând sunt om și numai în al doilea rând român.
60. Atât relele, cât și beneficiile internaționalismului și comunismului sunt exagerate.
61. Intreaga lume trebuie convertită la internaționalism și comunism.
62. Lucrătorii nu pot fi invinovățiți pentru faptul că sunt comuniști.
63. Comunismul e o schimbare mult prea radicală, ca să o putem incerca.
64. Internaționalismul sau comunismul poate fi grosolan și simplu, dar are de partea lui adevărul.
65. Poliția e pe deplin îndreptățită să impună pe comuniști.
66. Internaționaliștii și comuniștii sunt cele mai distructive elemente ale civilizației noastre.
67. A lupta pentru idealul internațional și comunist, este un lucru vrednic.
68. Nu-mi vine să cred că comunismul internațional va reuși să rezolve problema capitalului și a muncii.
69. Programul comunist e greșit în întregime.
70. N'ar trebui să fim contra comunismului înainte de a-i fi dat un timp mai lung de probă.
71. Imi iubesc țara și neamul, deoarece m'am născut în ea, dar ași iubi la fel oricare altă țară în care m'ași fi născut.
72. Ași dori să cunosc țările și popoarele străine, dar de trăit nu ași trăi decât în țara mea.
73. Credința față de propria națiune nu trebuie să fie pusă mai presus de credința față de propriile convingeri morale și sociale.
74. Nu pot fi naționalist fiindcă văd prea multe defecte la poporul meu.
75. Faptul că-mi iubesc poporul nu mă face să simt mai puțină simpatie față de alte popoare.
76. Prefer să fiu un cetățean al lumii, decât cetățeanul unei țări.
77. Naționalismul și internaționalismul trebuie să meargă mână în mână.
78. Internaționaliștii ar trebui împușcați la zid.
79. Toți internaționaliștii și comuniștii trebuie băgați la închisoare.
80. Idealul omenirii și al fiecărui om în parte ar trebui să fie înfrățirea generală a popoarelor.
81. Consider internaționalismul supremul ideal al omenirii.
82. Toată suflarea românească trebuie să fie pentru naționalism, nu însă pentru unul habotnic și exclusiv.
83. Naționalismul conține valori pozitive, internaționalismul valori negative.
84. Internaționalismul e naționalismul celor fără patrie.
85. Sunt pentru naționalism, dar pentru unul de fapte, nu pentru unul de vorbe.
86. Naționalismul e constructiv, internaționalismul distructiv.
87. Internaționalismul e constructiv, naționalismul e distructiv.
88. Realizarea internaționalismului ar însemna o stare de lăncezeală în ceea ce privește creațiile și inovațiile culturale.
89. Numai ignoranții și incompetenții sunt pentru internaționalism.
90. Mă îndoiesc că idealul internațional va putea fi cândva împlinit.

91. Cred că evoluța naturală a omenirii duce la internaționalism.
92. Numai internaționalismul va pune capăt războaielor și va asigura pacea.
93. Internaționalismul nu exclude iubirea de neam, dar cere înțelegerea și respectarea celorlalte popoare.
94. E mai bine să sacrificăm o parte din drepturile noastre, numai să prevenim războiul.
95. Internaționalismul poate nu este perfect, dar este pe un drum bun.
96. Toată lumea ar fi pentru internaționalism dacă l-ar înțelege.
97. Numai întărirea naționalismului va duce la progresul general al omenirii.
98. Naționalismul, înțeles sub aspect constructiv, este o formă socială ideală.
99. Nu prea îmi bat capul cu internaționalismul și comunismul, deoarece nu cred, că va avea vreo șansă, să fie adoptat și la noi.
100. Naționalismul este pulbere în ochii ignoranților.

c) *Clasificarea opiniilor într'un continuum psihologic.* Opiniile selecționate prezintă o variație continuă, dela atitudinea cea mai favorabilă internaționalismului, până la atitudinea cea mai favorabilă naționalismului. Acest continuum psihologic, ca și unitatea de măsură, metrul, poate fi împărțit în anumite unități, care să ușureze măsurarea atitudinii și variației ei. Lungimea psihologică dela părerea cea mai favorabilă până la cea mai nefavorabilă, am împărțit-o în 11 grupe. N'am luat nici unități prea mici, adică atâtea clase câte păreri sunt — în cazul nostru o sută — și nici unități prea mari, cum ar fi de exemplu două clase dintre care una ar cuprinde păreri favorabile, iar cealaltă cele nefavorabile naționalismului. Thurstone a constatat că numărul 10 corespunde mai mult exigențelor practice însă fiindcă e nevoie și de o unitate de mijloc (pentru păreri neutrale), a luat numărul 11. Avem deci 11 clase, prima prezintă atitudinile cele mai nefavorabile naționalismului (sau cele mai favorabile internaționalismului), a șasea atitudinile neutrale, iar clasa unsprezece atitudinile cele mai favorabile naționalismului (sau cele mai nefavorabile internaționalismului), clasele 2, 3, 4, 5, pe de o parte și 7, 8, 9, 10, pe de alta, formează clasele intermediare.

Problema care ni se pune acuma, este distribuirea celor 100 păreri în aceste 11 clase. Procedeu european ar fi, dacă unul singur, specialist în materie, cu încă doi sau trei indivizi, ar hotărî în ce clasă să intre diferitele păreri. Aceasta metodă însă — după cum ne-au arătat principiile lui Thurstone — ar fi una subiectivă, căci acela care ar face clasificarea și dacă și-ar da cea mai mare osteneală să fie obiectiv, n'ar reuși. Cum se poate elimina aceasta subiectivitate? Clasificarea științifică obiectivă, unanim acceptată,

ar fi când toată tinerimea română de exemplu, ar fi de acord asupra unei clasificări. Ca toți studenții români să facă clasificarea este ceva irealizabil în practică și nici nu e necesar fiindcă — după cum am amintit mai înainte — un fragment al populației poate reprezenta foarte bine populația întreagă. Thurstone a putut constata că un fragment de populație, suficient reprezentativ pentru experimentul nostru, îl formează 40 de indivizi. Dacă se face clasificarea cu două grupe de câte 5 indivizi, rezultatele prezintă încă diferențe, la două grupe de 10 inși diferențele descresc. Diferențele devin aproape nule la două grupe de câte 40 de indivizi. Ridicarea acestui număr la 100 ori chiar la 300 de indivizi, nu aduce nimic în plus în ceea ce privește obiectivitatea clasificării. Deci 40 de indivizi sunt un fragment de populație suficient reprezentativ pentru populația întreagă.

Inafară de instrucțiile principale scrise, conform modelului, precizat de Dl. N. Mărgineanu, au mai fost date oral și alte explicații secundare, menite a le interpreta în cazul că persoana, care urma să clasifice, nu era destul de lămurită asupra ceea ce avea să facă. În general aceste instrucții au fost date numai la cererea ei. Excepție s'a făcut atunci, când din studierea clasificării, la început, rezultau lămurit anumite neînțelegeri. Așa de exemplu unii puneau părerile cele mai favorabile naționalismului la clasa I și invers. În atari cazuri se atrăgea atenția asupra erorii și clasificarea începea dela capăt. Lămuririle cu privire la faptul dacă o părere intra la o clasă sau alta erau refuzate. Se trăgea atenția că judecata și cântărirea părerii privesc pe fiecare în parte.

După fiecare clasificare am înregistrat imediat rezultatul într'o tabelă specială, în care prima coloană arată numărul opiniei, iar coloanele următoare, notate cu I, II, III, etc., clasele în care părerile au fost plasate. Cifrele care se găsesc la punctul de întâlnire a unei clase respective cu una dintre opiniile, ne indică numărul indivizilor, care au clasificat în sensul acesta.

d) *Valoarea fiecărei păreri sau poziția ei în continuul psihologic.* Din tabela clasificărilor putem vedea că cele 40 de persoane n'au clasificat la fel, ci în mod mai mult sau mai puțin diferit. Una și aceeași părere a fost plasată în mai multe clase așa încât n'am obținut o identitate de clasificare, ci numai o clasificare asemănătoare. Scopul clasificării a fost să găsim poziția fiecărei păreri în continuul psihologic, care merge dela clasa I (atitudinile cele mai

favorabile internaționalismului) până la clasa XI (atitudinile cele mai favorabile naționalismului). Cu alte cuvinte, am vrut să cunoaștem clasa în care o părere va intra, judecând după consensul de clasificare a celor 40 persoane. A fost deci necesar să înlăturăm divergențele, care s'au ivit în clasificările făcute. Pentru asta am recurs la calcularea mediei aritmetice, care ne arată valoarea mijlocie a fiecărei păreri și în același timp locul pe care-l ocupă în continuul psihologic. Media aritmetică a fiecărei păreri este egală cu suma frecvenței clasificărilor într'o clasă sau alta, înmulțită cu clasa respectivă și împărțită cu 40, adică numărul clasificărilor.

e) *Criteriul echivocității*. Media aritmetică nu ne ajunge pentru selecționarea părerilor celor mai bune, care să alcătuiască testul de atitudine sociale. Trebuie să ținem seama și de un alt lucru și anume, de gradul de echivocitate a fiecărei păreri. Am putut observa că unele opinii au fost plasate aproape de toate persoanele în aceeași clasă pe când altele, din contră, le-am regăsit aproape în toate cele 11 clase. Aceasta se explică prin faptul că primele au un înțeles bine definit, lipsit de echivocitate, pe când celelalte sunt lipsite de înțeles clar și provoacă nedumeriri la clasificare. Se impune deci, o selecționare a părerilor și după gradul lor de echivocitate de care media aritmetică nu ține seamă. De exemplu, se poate întâmpla să avem două păreri cu media aritmetică 6,00, cu toate că una a fost plasată de toții indivizi la clasa VI ($40 \times 6 : 40 = 6$), pe când cealaltă a fost pusă de 20 persoane la clasa VI, de 10 la clasa V și de 10 la clasa VII ($20 \times 6 + 10 \times 5 + 10 \times 7 : 40 = 6$). Deci dacă comparăm aceste două păreri, din punct de vedere al mediei aritmetice, valoarea lor este egală, pe când dacă ținem seama și de criteriul echivocității, prima este mai bună decât a doua.

Gradul de echivocitate al unei păreri îl putem obține prin calcularea variației medii, care este egală cu suma abaterilor dela media aritmetică împărțită la numărul lor. În Tabela I redăm media aritmetică și variația medie, calculate pentru fiecare părere în parte. Variația medie a format criteriul primei selecționări, prin care am ales 60 de păreri din cele 100, eliminând pe acelea a căror variație medie a fost mai mare și al căror înțeles, astfel, a fost mai puțin clar și mai echivoc.

T a b e l a I.

Media aritmetică și variația medie a celor 100 păreri.

N.	MA.	Vm.	N.	MA.	Vm.	N.	MA.	Vm.
1	10.3	0.6	35	2.6	1.1	68	6.8	0.7
2	5.9	0.2	36	9.1	1.1	69	9.0	1.5
3	1.3	0.5	37	9.9	1.3	70	4.2	0.9
4	8.8	1.1	38	1.7	0.9	71	5.3	1.3
5	7.6	2.4	39	4.1	1.1	72	7.4	1.3
6	8.2	1.9	40	3.4	0.8	73	5.4	1.3
7	4.9	1.0	41	9.6	1.7	74	4.3	1.2
8	8.6	1.2	42	8.2	1.1	75	5.9	0.6
9	8.2	1.3	43	8.7	1.3	76	2.5	1.1
10	8.4	1.3	44	5.9	1.2	77	6.0	0.0
11	8.5	1.0	45	6.7	1.0	78	1.3	1.3
12	3.5	1.1	46	9.8	1.0	79	1.2	1.2
13	9.2	1.1	47	6.1	0.8	80	1.1	1.1
14	8.4	1.0	48	10.4	0.8	81	0.2	0.2
15	9.9	1.0	49	6.7	0.0	82	1.3	1.3
16	1.8	0.8	50	10.7	0.5	83	9.6	1.0
17	10.3	0.8	51	9.7	1.3	84	7.0	1.5
18	9.2	1.0	52	1.7	0.8	85	8.6	1.3
19	8.9	1.0	53	6.6	1.6	86	9.8	1.1
20	9.5	1.2	54	4.2	1.3	87	1.9	1.2
21	9.3	1.3	55	4.1	0.9	88	8.2	1.2
22	9.9	1.0	56	9.7	0.9	89	9.3	1.2
23	8.7	1.1	57	4.4	1.5	90	7.1	1.2
24	9.6	1.2	58	8.8	1.1	91	2.9	0.9
25	8.7	1.1	59	3.3	1.4	92	2.0	0.8
26	8.3	1.5	60	5.8	0.8	93	4.2	1.4
27	6.4	1.7	61	1.4	0.6	94	4.7	1.0
28	5.3	1.3	62	4.3	0.6	95	3.8	0.8
29	2.4	0.7	63	6.9	0.9	96	2.7	1.0
30	3.7	1.3	64	3.3	0.8	97	9.7	1.1
31	10.2	0.7	65	9.6	1.0	98	9.1	1.1
32	9.7	0.9	66	10.0	1.0	99	6.9	1.2
33	9.9	0.9	67	2.3	1.0	100	3.7	1.7
34	7.4	1.0						

N=numărul părerilor, MA=media aritmetică, Vm=variația medie.

Până acuma, nu ne-a interesat faptul dacă o persoană aderă la o opinie sau nu. Din contră, am cerut persoanelor, care ne-au făcut clasificarea părerilor într'un continuum psihologic, să fie cât mai obiective și să cântărească fiecare opinie după valoarea ei intrinsecă și nu după valoarea subiectivă, care o prezintă pentru fiecare în parte. Astfel scara de opinii, obținută pe baza criteriului echi-

vocității, nu ne spune încă nimic despre atitudinile față de naționalism și internaționalism, ale populației respective. Ea ne arată numai „unitatea de măsură“ exactă și obiectivă și în acelaș timp cea mai proprie fragmentului nostru de populație, deoarece a fost creiată în funcție de el.

f) *Criteriul popularității.* Pentruca testul, în care vor intra păreri selectionate, să prezinte un grad de fidelitate și validitate destul de mare, era necesar, să mai selectionăm unele opinii, pe baza criteriului popularității. În acest scop, am scris cele 60 păreri în formă de test și le-am distribuit la 111 indivizi, obținând o anumită frecvență a fenomenului. Aici deja a intervenit atitudinea subiectivă a individului, care trebuia să se declare pentru sau contra unei păreri, semnând cu semnul plus (+) opiniile cu care a fost de acord și cu semnul minus (—) păreriile cu care n'a fost de acord.

Pe baza celor 111 teste reînapoiate, am construit curba lui Gauss, stabilind frecvența indivizilor pe fiecare părere în parte. Am numerotat cele 60 păreri dela 1 la 60, de data asta nu după numărul lor inițial, ci după media aritmetică, anume dela părerea cu media cea mai mică până la părerea cu media cea mai mare. Păreriile care au fost semnate sau de prea mulți indivizi, sau de prea puțini, pentru poziția pe care ele o ocupă în linia curbei, cu alte cuvinte, păreriile care s'au abătut prea mult dela regula de frecvență, la care majoritatea celorlalte s'a supus, au fost eliminate. Atari păreri, deși după criteriul echivocității au fost găsite bune, n'au putut fi socotite ca atare, deoarece s'au abătut în porție prea mare dela regula de frecvență, la care majoritatea celorlalte s'a supus. Atari păreri sunt: 1, 9, 27, 29, 39, 41, 45, 47, 50, 55.

Diagrama dela Figura I arată grafic procedeul definit mai sus.

Am văzut deci, că dintr'un total de 100 păreri, am eliminat 40 în baza criteriului echivocității și alte 10 păreri în baza criteriului popularității. Ne-au rămas astfel încă 50 păreri, care s'au dovedit destul de bune pentruca testul, pe care îl vor alcătui, să aibe o fidelitate și validitate satisfăcătoare.

4. *Rezultate.* Cele 50 păreri selectionate ne-au oferit două scări de câte 25 păreri, care au format testul combinat din forma A și B (vezi Draser, 3). Scara A am obținut-o luând păreriile care aveau număr fără soț, adică 1, 3, 5, 7, 9, ... iar scara B, luând opiniile cu număr cu soț, adică 2, 4, 6, 8. Motivul pentru care am

elaborat două scări pentru măsurarea aceluiaș fenomen psihologic, anume a atitudinii față de naționalism și internaționalism, e mai mult de ordin practic. Necesitatea unui test paralel se simte mai ales atunci, când avem de studiat de două ori acelaș fenomen la aceeași subiecți. Cazuri de acestea se ivesc destul de des. Dacă de exemplu dorim să studiem influența unui anumit factor asupra atitudinilor sociale — în cazul nostru asupra naționalismului și internaționalismului — trebuie să studiem aceste atitudini la su-

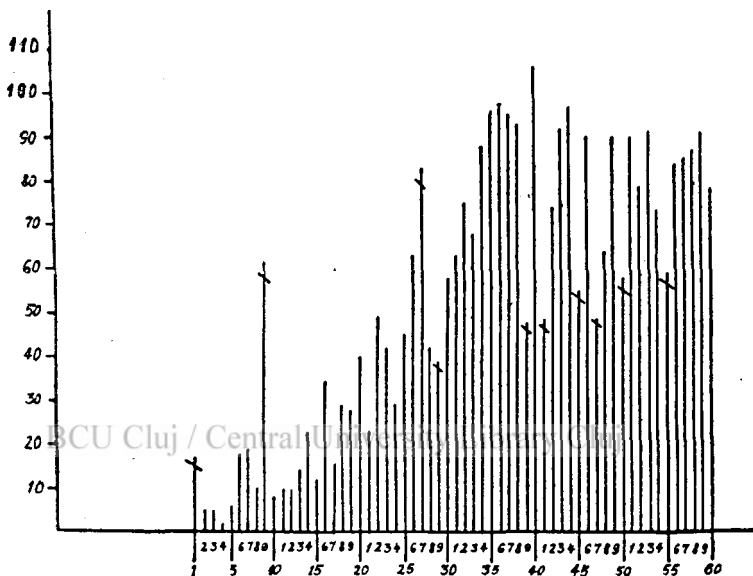


Fig. 1. — Criteriul popularității.

biect, înainte ca factorul amintit să-și fi exercitat influența, cu testul A și după aceea — ca să evităm de a-l pune pe subiect să răspundă de două ori la aceleași chestiuni — cu testul B. Presupunem de exemplu, că dorim să știm influența unui film naționalist sau comunist asupra atitudinii față de naționalism—internaționalism. În acest scop, vom aplica forma A înaintea asistării la film și forma B după aceea. Diferența, obținută prin deviația curbei primului test dela curba testului al doilea, ne va indica influența filmului respectiv asupra atitudinii naționaliste sau internaționaliste. Un alt caz, care ne cere două examinări, se poate ivi, când dntr'un motiv sau altul, socotim că examinarea cu forma A nu e satisfăcătoare, sau prezintă oarecari nereguli. Atunci, pentru a nu repeta acelaș test, aplicăm a doua oară forma B. Sistemul tes-

telor paralele e de altfel respectat în majoritatea cazurilor, când e vorba de măsurarea unui fenomen psihic. Prin testele duble, examinatorul e pus în condiția de a putea repeta experimentul, asigurându-se astfel atât exactitatea măsurării, cât și posibilitatea de control.

a) *Media fiecărui individ la scara A și B.* Odată ce am stabilit scara A (părerile cu număr fără soț) și scara B (părerile cu număr cu soț) la testul nostru, am calculat media fiecărei scări pentru fiecare caz din cele 111 teste aplicate. Cu alte cuvinte, am tradus în valorile lor medii toate părerile pentru care a optat un su-

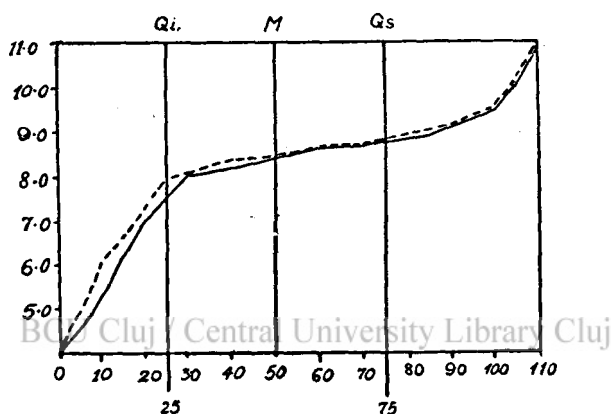


Fig. 2. — Ogiva lui Galton obținută cu scara A și B.

biect. Aceasta atât pentru scara A, cât și pentru scara B. Am sumat apoi valorile medii pentru fiecare test în parte, împărțind cele din urmă la numărul lor. Astfel am ajuns la media fiecărui individ la cele două scări. Comparând mediile obținute cu cele 2 teste, putem constata că diferența dintre ele este neînsemnată, ceea ce ne indică că testul este valid.

b) *Reprezentarea grafică în ogivă.* Pentru a vedea în mod grafic diferența dintre forma A și B, Figura 2 redă ogiva lui Galton.

Diferența dintre cele două ogive este neînsemnată.

c) *Reprezentarea grafică a frecvenței.* Acelaș lucru poate fi constatat în Figura 3, care dă cele două curbe de variație în unități de cotă brută și în Figura 4, care redă aceleași curbe în unități de cotă sigma.



d) *Analiza statistică a curbei.* Analizând din p. d. v. statistic curba de variație, atât acea în unități brute, cât și acea în unități

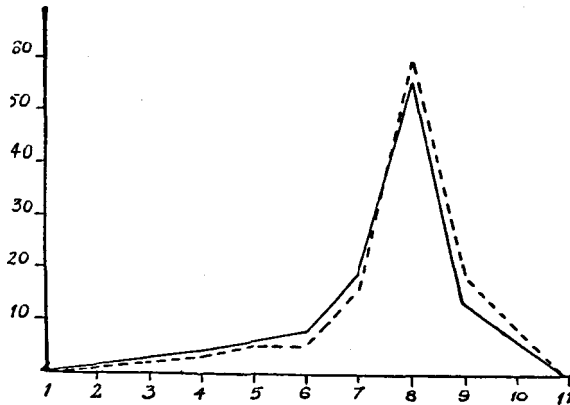


Fig. 3. — Curbele de variație (în unități de cotă brută), obținute cu scara A și B.

sigma, putem constata că e vorba de o curbă de variație asimetrică, anume asimetrică spre stânga. Cu alte cuvinte, variația indivizilor se face în așa fel, că majoritatea lor se grupează în spre dreapta,

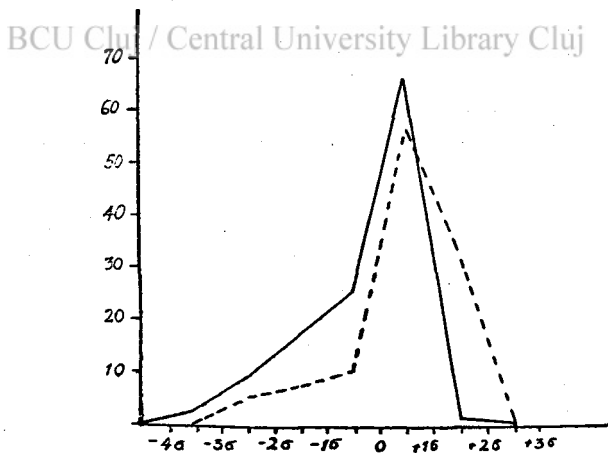


Fig. 4. — Curbele de variație (în unități de cotă sigma), obținute cu scara A și B.

adecă — în cazul nostru — la atitudinile favorabile naționalismului.

Dacă variația ar fi fost simetrică, atunci majoritatea indivizilor s'ar fi grupat la mijloc, adecă la clasa VI, iar un egal număr spre dreapta și un egal număr spre stânga. O atare variație simetrică a fost obținută de Thurstone în America. Aceasta în-

seamnă că atitudinea Americanilor față de naționalism—internaționalism e de așa natură, încât majoritatea indivizilor au o atitudine mijlocie, reprezentată prin părerile dela clasa VI, iar unii, mai puțini la număr, atitudini favorabile internaționalismului, și alții, cam în acelaș număr, atitudini favorabile naționalismului. Acest lucru nu se întâmplă în cazul nostru. Atitudinea Românilor față de naționalism—internaționalism e de așa natură, încât majoritatea lor se clasifică aproximativ la clasa VIII, adică două clase înspre dreapta și nu la mijloc.

Odată ce am constatat acest fapt, trebuie să facem evaluarea rezultatelor în două etaloane: un etalon logic, care depinde de logica intrinsecă a părerilor, indiferent de frecvența lor și un etalon psihologic, care depinde de popularitatea părerilor, indiferent de valoarea lor logică.

Tabela II reprezintă *etalonul logic* așa cum a fost stabilit prin consensul a 40 persoane, care au judecat și au cântărit fiecare opinie în parte, hotărând cota ei.

T a b e l a II.

Etalonul logic al atitudinii față de naționalism—internaționalism.

Cota

1.0—2.9 Extrem de favorabil internaționalismului.

3.0—3.9 Foarte favorabil internaționalismului.

4.0—4.9 Favorabil internaționalismului.

5.0—6.9 Poziție intermediară.

7.0—7.9 Favorabil naționalismului.

8.0—8.9 Foarte favorabil naționalismului.

9.0—11.0 Extrem de favorabil naționalismului.

Tabela III ne arată *etalonul psihologic*, care depinde de variația indivizilor. El e așa numitul etalon în quartile, decile și centile, adică în unități convenționale de măsură.

T a b e l a III. *Etalonul psihologic.*

Scara	C E N T I L E										
	10	20	25	30	40	50	60	70	75	80	90
A	5.3	7.1	7.5	8.0	8.2	8.4	8.6	8.7	8.8	8.8	9.2
B	6.0	7.4	7.9	8.0	8.3	8.5	8.6	8.8	8.8	9.0	9.2

Numărul 25, 50, 75, indică quartilele.

Media aritmetică a fiecărei păreri e la baza etalonului logic. Ea fixează locul fiecărei păreri dela 1.0 la 11.0 cu mijlocul la 6.0, fără a se preocupa dacă mijlocul e într'adevăr cel mai frecvent, iar extremele tot mai puțin frecvente, pe măsura ce se îndreaptă spre mijloc. Astfel prin mijlocul logic înțelegem totdeauna clasa VI sau cota 6.0. Prin mijlocul psihologic dimpotrivă înțelegem mijlocul de variație pe care îl obținem, aranjând indivizii în ordine ierarhică, dela cel mai favorabil internaționalismului la cel mai favorabil naționalismului, indiferent dacă acest mijloc corespunde sau nu cu mijlocul logic. Comparând tabela II cu tabela III, putem constata că în cazul nostru această corespondență lipsește (etalonul logic = 6.0, etalonul psihologic = 8.4). Aceasta se explică prin faptul că etalonul logic e unul și același în orice țară și presupune că majoritatea lumii are o atitudine mijlocie reprezentată prin cota 6.0, pe când etalonul psihologic e altul și altul dela țară la țară, nu presupune nimic și studiază poziția reală a atitudinii pe care cetățenii țării o au. În cazul nostru, atitudinea Românilor e în medie cu 2.4 unități de cotă spre dreapta, adică spre naționalism.

5. *Fidelitatea și validitatea testelor.* Tabela IV ne dă coeficientul de fidelitate, (b) indicele de fidelitate, (c) eroarea etalon a cotei și (d) validitatea teoretică a testului.

T a b e l a IV.

Coef. de fidelitate	Indicele	Eroarea etalon	Validitatea teoretică
0.86	0.93	0.96	0.97

Coeficientul de fidelitate ne arată gradul de încredere pe care-l putem avea în test. El e obținut pe baza „probei fidelității prin înjumătățire“. Rezultatele celor două forme A și B corelează 0.86, ceea ce înseamnă o corelație foarte ridicată. Indicele de fidelitate ne arată corelația dintre test — care e o măsurare imperfectă a atitudinii — și măsurarea perfectă a atitudinii, pe care am putut-o obține atunci când numărul testelor, cu care am măsurat-o ar fi infinit. Eroarea etalon a cotei ne arată probabilitatea de 2 contra 1, că orice cotă brută a oricărui individ e cuprinsă între plus 0.96 și minus 0.96 dela valoarea ei. Validitatea teoretică ne arată gradul de acoperire a criteriului, adică a atitudinii

față de naționalism-internaționalism. Ea fixează limita de exactitate peste care nu putem trece. Orice limită care trece peste 0.90 e foarte satisfăcătoare. Validitatea testului nostru ridicându-se la 0.97, poate fi socotită drept foarte satisfăcătoare.

6. *Concluziuni.* Din cele expuse până acuma, putem trage două concluzii. Prima se referă la atitudinea față de naționalism-internaționalism a studențimii române, studiul căreia a format scopul teoretic al lucrării noastre. Rezultatele obținute ne-au arătat că studențimea română, în medie, prezintă o atitudine favorabilă naționalismului în proporție de două unități de clasă peste medie.

A doua concluzie se referă la testul elaborat în forma A și B, care a format scopul practic al lucrării și care a apărut în cadrul testelor elaborate de către Institutul de Psihologie al Universității din Cluj. După cum am văzut, testul obținut prezintă un grad de fidelitate și validitate foarte mare și în consecință, ne oferă un mijloc foarte bun pentru măsurarea atitudinii sociale față de naționalism—internaționalism.

BIBLIOGRAFIE

1. *Allport Fl. și Katz D.*, Students Attitudes. Craftsman Press. New-York. 1930.
2. *Allport, G. W.*, Attitudes. Capitolul 17 din *Murchison*, Handbook of Social Psychology. Clark University Press. 1935.
3. *Draser, M.*, Atitudinea față de naționalism. Institutul de Psihologie. 1938. (Test).
4. *Droba, D. D.*, The attitude toward war. The University of Chicago Press. 1929. (Test).
5. *Mărgineanu, N.*, Măsurarea atitudinilor sociale. Revista de Psihologie. 1938, 1, 10—32.
6. *Mărgineanu, N., Chircev, A., Draser, M. și E. N. Mărgineanu*, Măsurarea atitudinilor sociale. Instrucțiuni. Institutul de Psihologie. 1938.
7. *Mărgineanu, N.*, Elemente de Psihometrie. Studii și Cercetări publicate de către Institutul de Psihologie al Universității din Cluj. 1938.
8. *Peterson, Ruth*, The attitude toward war. The University of Chicago Press. 1931. (Test).
9. *Thiele, M.*, The attitude toward patriotism. The University of Chicago Press. 1931. (Test).
10. *Thurstone, L. L.*, The measurement of social attitudes. J. of Soc. and Abnorm. Psychol. 1932, 26, 249—269.
11. *Thurstone, L. L. și Chave, E. J.*, The measurement of attitude. The University of Chicago Press. 1929.

PSIHOLOGIE TEORETICĂ

PSIHOLOGIE GENERALĂ

ALLPORT, G. W.: *Personality. A psychological interpretation. (Personalitatea. O interpretare psihologică)*. Henry Holt, New-York. 1937. Pp. XIV+588.

Gordon W. Allport este un american, care și-a făcut educația culturală, în special științifică, în Europa occidentală. Acest fapt este de cea mai mare importanță pentru a înțelege concepțiunea psihologică a acestui gânditor și mai ales atitudinea pe care o ia față de individualitate, ca manifestare concretă a vieții sufletești. În voluminoasa operă „Personality” cetitorul își va da seama de construcția specială a autorului prin faptul că nu arareori va asista la adevărate eforturi, mai clare, sau mai puțin clare, de împăcare a două perspective, prin care poate fi privită individualitatea: o perspectivă intuitivă calitativă, în dese rânduri feomenologică, pornită dela personalității și caracterologii germani, și una exterioară, analitică, și cantitativă, ținută în mare cinste de aproape toți psihologii americani. Cât reușește această împăcare și în ce parte atârnă balanța prin preferințele ascunse sau manifestate ale celebrului profesor dela Harvard, se va vedea din cele de mai la vale.

Elev al lui W. Stern, autorul psihologiei personaliste, G. W. Allport ajunge la problematica psihologică discutată în cartea de care ne ocupăm, prin intermediarul și baza acestei concepțiuni. Psihologia trebuie să se fundamenteze ca o știință a individului. Psihologia generală, urmărind sufletul omenesc general, sau comun, este ceva abstract. Aceasta, din motivul foarte simplu, fiindcă viața în general are caracterul de bază de a se întrupa în individualități. Individualitățile sunt sisteme unice prin care viața poate trăi. Deaceia e necesară o psihologie a individualității, care să urmărească viața sufletească așa cum se manifestă ea în formele ei concrete. Către o astfel de psihologie a individualității a tins *psihologia diferențială*. Aceasta însă, s'a ocupat cu variațiunea în general, nu cu particularul. Ea lua o funcțiune psihică și-o urmărea cum ea variază într'un grup de indivizi, însă nu urmărea cum această funcțiune trăește și se manifestează în mod unic în întregul concret din care face parte, adică în individualitate. Psihologia diferențială a mai dus și la o perspectivă exterioară a individualității, prin faptul că formula, prin corelații, profile și psihograme. *Psihanaliza* înseamnă un nou pas înspre psihologia individualității, prin faptul că urmărește formele fundamentale (dorințe) pe care se clădește individualitatea. Totuși, fiind vorba de cazuri patologice, psihanaliza căuta întotdeauna cauzele generale ale acestor cazuri, denunțând astfel o psihologie a individualității. Din aceste încercări fac parte apoi *tipologia*, care păcătuște tot prin abstracțiuni, fiindcă încadrază individualitatea într'un tip numai printr'o parte a sa, ceea ce este specific rămânând neconsiderat. Vin apoi *psihologia*

logia configurației, psihologia înțelegerii și psihologia personalistă care se încadrează aici prin accentul lor asupra întregului.

Toate aceste curente au simțit necesitatea unei psihologii care să fie știința individualității, o știință a înțelegerii și explicării, formelor specifice prin care viața sufletească se manifestă și se dezvoltă.

În cap. II autorul lămurește conceptul de individualitate. Avem impresia că pentru expunerea acestei probleme face risipă de cunoștințe, uneori se dedă chiar la scolasticism. După ce urmărește sensul cuvântului individualitate (Personality) etimologic, teologic, filozofic, juridic, sociologic, biologic, trece la sensul psihologic al lui. Importante în acest loc sunt noțiunile fundamentale pe care se bazează individualitatea bio-psihică. Astfel avem noțiunile de: organizare,erarhizare dinamism și în cele din urmă de unicitate (distincțiune). Bazat pe aceste însușiri ale individualității autorul o cuprinde sub următoarea definițiune:

„Individualitatea este organizarea dinamică dinăuntrul unui organism a sistemelor psiho-fizice, care determină acomodarea specifică a sa, la mediul din care face parte” (P. 48).

E dela sine înțeles că prin faptul că individualitatea e organizarea dinamică, care determină o manifestare sau comportare specifică (unică), deci un stil de manifestare propriu, autorul accentuează o perspectivă calitativă — venită — după cum am spus — dela nemți — asupra ei.

Cap. III se ocupă de caracterologie ca una din cele mai vechi și totodată substanțiale încercări de cunoaștere a individualității. Caracterologia literară înfățișează descriptiv, uneori sugestiv — simbolic un personaj (individualitate) prin câteva atribute esențiale. Astfel a procedat în mod genial Theophrast și J. de la Bruyère. Tot din caracterologie face parte și psihologia morală cunoscută din timpuri antice precum și fiziognomia. Fiziognomia, care urmărește cunoașterea individualității prin trăsăturile feții, în timpurile mai noi s'a lărgit adaugându-se și conformația corpului ca o trăsătura prin care se studiază individualitatea. În această direcție sunt cunoscute tipurile lui Kretschmer. Phrenologia (Gall) este considerată tot o contribuție la caracterologie, prin faptul că e una dintre primele cercetări științifice care a sesizat în mod deosebit diferențele interindividuale, în ceea ce privește prezența cantitativă a funcțiilor sufletești. Etiologia lui St. Mill precum și organizarea sentimentelor a lui Shand și Mac Dougall, pentru care individualitatea este o configurație specifică de sentimente, fac parte din aceași direcție. Inceputul caracterologiei experimentale se face în Anglia prin Galton.

Partea doua a lucrării se ocupă cu dezvoltarea individualității. Cap. IV urmărește bazele individualității: ereditate și mediu. Conform concepțiunii lui Stern, Allport accentuează că individualitatea este un produs convergent între ereditate și mediu. Accentuează în mod deosebit calitățile formatoare ale mediului, întrucât ereditatea aduce numai o *dispozițiune generală de a trăi*, iar formele ulterioare de manifestare se fac prin concursul mediului. Când vorbește despre individualitatea copilului (individualitatea din primul an) arată mai temeinic această concepțiune. După ce arată, că însușirile native sunt importante pentru determinarea individualității, accentuează totuși, că ele sunt numai niște simple latențe la îndemâna transformatoare a circumstanțelor de mediu.

În capitolul V arată aspectele de bază ale creșterii. Primul aspect este *diferențierea*. Astfel avem diferențiere dela sistemele simple la sisteme complexe. Primul aspect al diferențierii este specializarea. (Ex. specializarea celulelor nervoase).

Din punct de vedere psihic e importantă *diferențierea funcțiilor* și structurilor dela omogenitatea primitivă a copilului, la complexitatea integrată a maturului. Alt aspect este *integrarea*. Pe măsură ce aspectele vieții sufletești se diferențiază se întâmplă un proces invers: Integrarea lor tot mai accentuată în structuri funcționale, până la structura cea mai încăpătoare: individualitatea. Primele integrări de reacțiuni sunt reflexele condiționate, urmează apoi obișnuințele, trăsăturile, eul și individualitatea. Integrarea nici când nu este complectă! Al treilea aspect al creșterii este *maturizarea*, care înseamnă dezvoltarea organismului, dictată de condițiunile sale interne. Ultimul aspect al dezvoltării este *învățarea*, sau dezvoltarea prin contactul cu mediu (experiență).

Cap. VI urmărește problema *eului*. Formarea conștiinței de sine, aproape inexistentă la copilul mic, se dezvoltă prin sesizarea trăirilor interioare și prin raportul dintre aceste trăiri cu un dat exterior. Societatea are un rol deosebit în formarea conștiinței de sine (sugestia). Ca derivate ale conștiinței de sine sunt date: *stima proprie*, *sentimentul de inferioritate* și *tendința de compensație* (discutate în termeni psihanalitici).

Cap. VII tratează problema transformării *motivelor*. Capitolul mai bine ar fi fost numit stabilizarea și structualizarea motivelor de reacție. Individualitatea matură se caracterizează prin stabilirea anumitelor motive statornice, în numele cărora activează, renunțând la motivele întâmplătoare dictate de împrejurări. Această fază se numește autonomia funcțională a motivelor; autonomie față de împrejurări. Aceasta e prima tendință înspre structualizare și definirea, sau spre maturizarea individualității.

În cap. VIII se trece la „individualitatea matură”, care se caracterizează prin determinațiune și stil de a fi specific. Acestea vin dela conștiința eului formată. Eul însă, în maturitate, se extinde dela formele sale personale și subiective la formele sale *obiective* (câte odată și universale). El înseamnă posesiune materială sau sufletească și exteriorizare în diferitele creații, materiale sau culturale. Extinderea lui poate merge încât să cuprindă în mod ideal întreaga lume. Atunci trece la o viziune asupra lumii.

Partea a treia a lucrării se intitulează: „Structura individualității”. Cea mai importantă problemă este problema *elementelor constitutive*. Aici autorul dă cele două directive opuse: Directiva funcțiilor generale, oricum s'ar numi ele: trebuințe sau factori și teoria specificității, care, negând existența unor funcțiuni generale susține că comportamentul și în consecință individualitatea este o structură de acte specifice dictate de condițiunile mediului intern și extern. Teoria specificității susținută experimental de G. L. Thorndike, în domeniul învățării, de May și Hartshorne, în domeniul caracterului și de cercetările dela Minnesota, în aptitudinea tehnică.

În capitolul IX, Allport pledează pentru existența funcțiilor generale. Aduce, prin cercetările de mai târziu, corecturi serioase teoriei specificității, susținând că la coeficientul de integrare obținut de May și Hartshorne, cu privire la funcțiunile caracterului, se pot trage concluziuni pentru existența unor funcțiuni generale și nu specifice, cum susțin ei. Fără în-

doială că nu există funcțiune perfect integrată, adică perfect identică cu sine însăși; e vorba mai mult de similaritate de acte și posibilități înăuntrul unor funcțiuni, decât de o identitate.

Capitolul X tratează în mod special teoria trăsăturilor, sau a funcțiunilor generale. Aici determină noțiunea de trăsătură (trait), punându-o în comparațiune cu habitudinea, față de care este mai profundă și cu atitudinea, cu care se confundă dacă atitudinea este generală. O trăsătură fundamentală poate deveni determinanta unui tip într'o individualitate. În sens strict, nu se poate susține că sunt trăsături comune între mai mulți indivizi. Numai trăsătura personală este ceva real și concret. Totuși, datorită condițiunilor similare în care se dezvoltă indivizii sunt și anumite trăsături asemănătoare sau comune.

În cap. XI se vorbește despre natura trăsăturilor. O trăsătură arată un mod mai mult sau mai puțin statornic, prin care o individualitate reacționează la lumea înconjurătoare. Această trăsătură, sau caracteristică nu este ceva rigid, ci supus variațiunilor, dictate de condițiunile momentane în care individualitatea se manifestă. Aceasta este forța dinamică a trăsăturii, prin care ea este încadrată în scopurile organismului. Orice trăsătură se definește printr'o directivă și printr'o manieră de expresie. Deasemenea trebuie accentuat, că nu există trăsături complet independente. Sunt unele trăsături cari ocupă loc de frunte în individualitate. Acestea se numesc cardinale.

Cap. XII tratează despre unitatea individualității. Această unitate se bazează pe unitatea originară a organismului, pe interdependența funcțiunilor, și pe unitatea de scop a individualității.

Partea IV-a a lucrării se ocupă cu „analiza individualității”. În primul rând este tratată problema metodelor. Socotește ca metodă centrală a psihologiei observația, urmată de înțelegere prin interpretare. De aici trebuie să plece toate celelalte metode. Pentru studiul individualității sunt necesare mai multe metode spre a urmări diferitele sale aspecte.

În capitolele următoare se ocupă de construcția unei psihograme, de corelația și integrarea trăsăturilor (cap. XV), apoi de perspectiva analitică a individualității vizată prin teste (cap. XVI). Mai important este cap. XVII, unde autorul dă concluziunile propriilor sale cercetări din *comportamentul expresiv*. Prin aceasta autorul își arată preferința de a privi individualitatea *deși experimental* (american!) totuși prin aspectele totalitare, cum este spre ex. expresivitatea (german). Perspectiva analitică este necesară, însă e parțială. Ea contribuie la adunarea faptelor.

În partea V-a se ocupă de înțelegerea individualității. În două capitole vorbește de condițiunile prealabile ale înțelegerii individualității (similaritate cu obiectul observat, conversație, interview, etc.), apoi de procesele de intuiție și inferență necesare pentru a ajunge la forma ultimă de prezentare a individualității ca un întreg specific. Capitolul ultim (XX) vorbește despre psihologia personalistă și despre psihologia individualității. Prima este reprezentată de W. Stern și are baze metafizice, a doua a lui Allport, având și tendințe empirice. Ambele se revoltă contra psihologiei vechi, care studia psihicul ca pe un schelet, în formele sale generale, lipsit de înfățișarea sa concretă.

Zevedeu Barbu

A. MANOIL: *La psychologie experimentale en Italie. (Psihologia experimentală in Italia)*. École de Milan. Paris. Librairie Félix Alcan 1938. Pp. VIII + 489.

Această carte a lui A. Manoil prezintă cercetările de psihologie experimentală făcute în Italia de Gemeli. Cartea cuprinde trei părți și anume:

1. Cercetări de psihologie experimentală făcute de Gemelli înainte de fondarea Universității catolice din Milan.

2. Cercetări în cadrul laboratorului de psihologie al Universității catolice din Milan și

3. Aplicările psihologiei.

În prima parte, autorul urmărește cercetările lui Gemelli asupra fenomenelor emotive și cercetările de psihofizică. În legătură cu fenomenele emotive Gemelli a stabilit că ele sunt de natură psihofiziologică.

În partea a doua ni se prezintă contribuțiile lui Gemelli la psihologia percepției. Autorul insistă mai ales asupra importanței pe care Gemelli o dă procesului de semnificare, ca și asupra rolului pe care îl joacă trebuințele în formarea actului perceptiv. Tot în partea a doua ni se prezintă cercetările pe care le-a făcut Gemelli în legătură cu studiul electro-acustic al limbajului. Concluzia la care a ajuns Gemelli în urma acestui studiu, e că limbajul reprezintă un fenomen motor în care fonemele, silabele, cuvintele și frazele nu sunt decât separații convenționale.

Partea a treia e rezervată cercetărilor de psihologie aplicată. Aci ni se prezintă:

1. Aplicările psihologiei la armată (selecția aviatorilor) și

2. Aplicările psihologiei la industrie.

Cu privire la selecția aviatorilor, Gemelli a accentuat necesitatea introducerii examinărilor psihologice. Acestea se fac cu patru categorii de teste:

- a) teste cu privire la percepție,
- b) teste cu privire la activitatea motrice,
- c) teste cu privire la atenție și
- d) teste cu privire la emotivitate.

În legătură cu aplicările psihologiei la industrie, Gemelli a făcut patru categorii de cercetări și anume:

- a) asupra reacțiilor psihomotrice,
- b) asupra mișcărilor voluntare,
- c) asupra dexterității manuale și
- d) asupra adaptării activității umane la activitatea mașinei.

După cum se vede din cele schițate mai sus, școala psihologică a Universității catolice din Milan reprezintă una din principalele manifestări ale mișcării psihologice italiene. Conducătorul acestei școli, profesorul Ag. Gemelli, s'a format științific la școala de istologie a lui Golgi, la cea de biologie și neurologie a lui Nussbaum și Edinger, ca și la școala psihologică a lui Külpe și Kiesow. El a făcut eforturi considerabile de a stabili o diferență precisă între psihologie și alte științe, ca și între psihologie și filosofie. Prin aceasta, cum arată autorul în prefață, „școala psihologică de la Milan” reprezintă o însemnată contribuție la constituirea psihologiei ca știință autonomă. În toate domeniile psihologiei teoretice, experimentale

sau aplicate, Gemelli a făcut cercetări și a adus contribuții reale și interesante. Expunerea sistematică și clară a acestor contribuții face ca lucrarea lui A. Manoil să constituie un însemnat aport în literatura psihologică.

Avram Giurcă

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

GUSTI D.: *Paralelismul sociologic. Sociologie Românească*, 1937, p. 379—385.

Articolul despre care e vorba e o comunicare pe care Prof. D. Gusti a ținut-o la al XIII-lea Congres Internațional de Sociologie (Paris, Sept. 1937). Ne oprim asupra acestei comunicări, fiindcă cuprinde principiar și bine lămurit, atitudinea sociologică a grupului de cercetători și gânditori în fruntea căruia e Prof. D. Gusti. Ca să răspundă problemei oficiale a congresului și anume problemei echilibrului social, autorul își schițează fundamentele concepției sale sociologice, ajungând în cele din urmă la enunțarea formulei paralelismului sociologic, prin care răspunde direct întrebării sus numite.

Obiectul concret al sociologiei, adică societatea, cuprinde cu necesitate indivizi care trăiesc împreună deci „care duc o seamă de relații unii cu alții și care se supun în comun unor principii de organizare”. Societatea este totalitatea sintetică a indivizilor componenți, supusă unui principiu de organizare și conducere care-i pecetluiește unitatea. Unitatea socială nu este numai o simplă coexistență, bazată pe o solidaritate de simțire, ci are un caracter prin excelență activ, *voluntar*, prin care urmărește anumite scopuri. „Voința dă așa dar societăților umane relativa lor autonomie față de *cosmosul* inconjurător, deaceia o socotim ca esență a vieții sociale”.

Caracterul voluntar duce la un alt caracter fundamental al societății și anume la mișcare-devenire și transformare. Societatea în timp și istoria sunt același lucru, după cum se exprimă sintetic și frumos autorul. Sociologia studiază numai manifestările voinței sociale — cu alte cuvinte — nu ajunge la esență, ci numai la modul în care aceasta (voința) apare în diferitele sale manifestări, economice, juridice, spirituale, etc. Aceste manifestări formează *fenomenologia* vieții sociale. Trebuie să ne oprim puțin în acest loc. Intrucât sensul conceptului de fenomen, acceptat de Prof. D. Gusti nu e obișnuit în gândirea filosofică, socotim în această privință, potrivit o scurtă discuție.

Câtă vreme se vorbește literal de *fenomenologie*, lumea este aplicată să înțeleagă acest concept — pe bună dreptate — așa cum a fost definit de curentul de gândire husserliană. (Trebuie să i se acorde măcar atât efortului filosofic depus de Husserl, încât, dacă cineva astăzi aude de fenomenologie să se gândească deadreptul la el). Inșă fenomenologia socială a profesorului D. Gusti nu este fenomenologie în sens husserlian. Pe când la Husserl fenomen înseamnă „ceceace se arată pe sine”, ceceace se deschide esențial, în cestalalt caz, fenomen e ceceace arată altceva, ce îl depășește, el e numai semn; fenomenele sociale sunt manifestările, sau modurile în care apare voința socială; „unitatea socială nu ne apare niciodată prin esența ei, prin voința socială, ci se desfășoară fenomenologic într'o mulțime de activități sau *manifestări*. Prin urmare studiul sociologic, care-și pro-

pune să studieze realitatea, nu ajunge în contact direct cu voința socială, ci numai cu manifestările de viață ale acesteia, cum sunt manifestările economice, juridice, politice, religioase, etc.". Deci avem pe de o parte esența nemanifestată în sine, iar pe de alte parte, fenomenul, ca aparență a acestei esențe. Aceasta s'ar părea că duce la o concepțiune kantiană a fenomenului, pentru că avem o pozițiune în sine (voința socială) și o pozițiune manifestată (activitățile sociale). Nu putem cunoaște ființa socială, decât mijlocit, adică prin receptivitatea teoretică a noastră, care de astădată se numește cunoaștere sociologică. Cu alte cuvinte, însăși această cunoaștere sociologică, ca armatură subiectivă, ne oprește numai la manifestări, la aparențe.

Dacă ar fi așa, atunci termenul de fenomen e corect întrebuințat în spirit kantian. Însă autorul nu ne asigură că dela voința socială, ca esența nedestăinuită, la manifestările sociale este un proces de subiectivare, datorit receptivității umane. Din contră, această voință socială trăiește obiectiv — adică nu numai fiindcă nouă ne apare astfel — în manifestările sociale. Mai mult, „Putem deduce desigur, din studiul manifestărilor sociale și putem caracteriza, pornind dela ele, și voința socială". Un raport de deducțiune între o realitate în sine și fenomen e imposibil pe plan kantian. Câtă vreme acest raport este posibil, atunci și voința socială e un fenomen, încă mai fenomen decât manifestările sociale.

Concluziunea este că autorul întrebuințează în mod particular noțiunea de fenomen și în special de fenomenologie. Să spunem în mod paradoxal, că e vorba de un *fenomenalism obiectiv* (în nici un caz fenomenologie). Aceasta însămnă, că o realitate, ca să se manifeste, cu dela sine putere, se acopere cu o îmbrăcăminte. Imbrăcămintea nu e altceva decât atributele, aspectul fenomenologic al unei realități, iar realitatea ascunsă, pe care o putem deduce, esență.

Textul pe care îl avem la îndemână ne îndreptățește la o astfel de înțelegere neobișnuită în filosofie. Dată fiind această particularitate am ridicat problema nu atât în numele unei critici, cât mai ales în numele unei încercări de limpezire.

Să revenim.

Fiindcă din manifestările sociale putem cunoaște ființa societății, una din problemele sociologiei este și clasificarea unităților sociale. Astfel se ajunge la unități (autonome) și la subunități sociale.

Condițiunea de existență a unei unități sociale este satisfacerea necesităților fundamentale ale indivizilor componenți. Aceste necesități sunt materiale și spirituale, ducând la activitățile economice și spirituale (arta, religie, etc.). Manifestările economice și spirituale, ca să devină sociale, trebuie să fie reglementate și organizate. În acest scop apar alte două manifestări: etico-juridice și politico-administrative.

Pe de altă parte, orice societate este înrăurită în manifestările ei de cadrele: cosmic, biologic, psihic și istoric.

În partea ultimă este dezvoltată teoria paralelismului sociologic prin care se răspunde problemei echilibrului social. Există un paralelism între manifestările sociale. Astfel manifestările economice, spirituale, etico-juridice și politico-administrative există, se dezvoltă și se determină toate deo-

dată în orice unitate socială. Aceeași viață paralelă e necesară și între cadrele sociale; deasemeni și între activitățile sociale și cadrele sociale. Distrugerea uneia din activități și substituirea ei prin alta, sau distrugerea unui cadru, înseamnă o abatere dela legea vieții paralele a condițiilor de existență ale unei unități sociale și de aici și distrugerea echilibrului social.

Zevedeu Barbu

KATZ D. and ALLPORT F. H.: *Students' Attitudes. (Atitudinile studenților)*. The Craftsman Press, INC, Syracuse. New-York, 1934, p. XXVIII + 408.

Lucrarea de care ne ocupăm în rândurile de față, cuprinde o serie de probleme în legătură cu atitudinile, opiniile și activitățile studenților. La probleme s'a ajuns prin cercetări statistice, obținute în urma aplicării mai multor chestionare asupra studenților dela Universitatea din Syracuse. Chestionarele, în ceea ce privește întocmirea lor, îndeplinesc cerințele științifice, bazându-se mai ales pe caracterul de adresare directă. Cartea în discuție cuprinde XXI de capitole.

Începând cu Cap. II, autorii prezintă un chestionar din care se văd motivele care determină intrarea studenților în Colegiu. Sunt date mai multe tipuri de motive, ca: pregătirea pentru vocație, dorința părinților, atracția prestigiului social și athletic al Colegiului, etc. Tabela I prezintă procentual părerile studenților în legătură cu aceste motive. În acelaș capitol, sunt cuprinse tabele interesante care dau motivele prin care să se selecționeze studenții în Universitate, precum și acelea care determină rămânerea în Colegiu.

Cap. III cuprinde rezultatele obținute printr'un chestionar asupra preferințelor pe care le au studenții în legătură cu factorii activi ai vieții de Colegiu, cum sunt: contactul cu profesorii, societățile de desbatere, activitatea muzicală, etc. Tabela IV dă rezultatul statistic al acestui chestionar.

Tot în acest capitol se cuprind și cercetările făcute în legătură cu idealul concret al studentului. Aici se pune întrebarea ce tip de student preferă subiecții: pe cel mai echilibrat, activ, athletic, sofistic, popular, etc. Deasemenea, acest capitol cuprinde o tabelă interesantă cu privire la opiniile studenților asupra aportului și satisfacerii diferitelor studii în viața lor.

În Cap. IV, se pune problema notițelor și opiniilor studenților din diferite puncte de vedere, asupra acestei activități. (În ce condiții îi satisface și ce sugestii dau în legătură cu aceasta). Importantă în acest capitol, este și o statistică în legătură cu opinia studenților despre libertatea academică. Părerea medie ar fi: libertate cu tact și nu prea radicală, atât din partea profesorilor cât și din partea studenților.

Cap. V se ocupă în mod special cu tipul studentului preferat, așa cum am enunțat și în Cap. III. De remarcat este faptul că tipul cel mai preferat al studentului este acela care duce un stil pragmatic de viață.

Cap. VI cuprinde problema acomodării studenților la situațiile cerute de Colegiu, precum și beneficiile și neajunsurile pe care văd'ei că le aduce Colegiul.

În Cap. VII, problema este restrânsă la raportul dintre studenți și alegerea profesiunii lor. Astfel, se pune problema dacă studenții sunt hotărâți definitiv asupra profesiunii și mai ales forma și variațiunile acestei

deciziuni. De asemenea, se pune problema factorilor determinanți în alegerea unei ocupațiuni: plăcerea, capacitățile, oportunitățile materiale, sociale, etc. Astfel, se poate vedea, din Tabela Nr. XXVI (p. 110), că factorul care predomină este plăcerea pe care o simți în diferite activități.

Cap. VIII, cuprinde atitudinile studenților față de societățile studențești. În general, reiese că aceste societăți sunt necesare pentru participarea comună la anumite activități, mai ales extrașcolare.

În Cap. IX—X, se continuă discuția asupra organizațiilor studențești.

Cap. XI—XII, se ocupă despre mentalitatea creată de grupurile studențești.

Cap. XIII, cuprinde problema înșelăciunii în viața studențească sub diferitele ei aspecte: copieri, intervenții, etc. Rezultă că în general, există un procent de 32,9%, care folosesc astfel de mijloace.

Cap. XIV, se ocupă de posibilitățile unei educații la un loc a celor două sexe. Concluziile sunt pentru această educație.

În Cap. XV se pune problema vieții religioase a studentului, din punctul de vedere al credinței în Dumnezeu, în miracole, etc. Rezultă din cercetări că majoritatea studenților acceptă o ființă rațională superioară, care conduce Universul. În miracole, după cum se vede în rezultatele obținute, studenții nu prea cred.

Cap. XVI se ocupă cu atitudinea studenților față de Biserică, împărțind studenții după confesiuni. În general, 37,7% din studenți, cred că este necesară numai o etică nu și o religie, sau cel mult (25,5%) o credință religioasă personală, la care poate ajuta câteodată și Biserica.

În Cap. XVII, autorii se ocupă de schimbările religioase petrecute în timpul vieții din Colegiu. În general, se constată un proces de intelectualizare a ființei superioare. Factorii schimbării sunt: cunoștințele, influențele personale, maturizarea, influența profesorilor, etc.

Cap. XVIII se ocupă cu concluziile sumare asupra unei organizări a vieții studențești, privind problema în lumina datelor obținute până aici.

Cap. XIX, dă sugestii interesante psihologice, sociologice și politice. În ultimul Cap. (XXI), autorii se ocupă rezumativ de atitudinea studențești, care pot avea o influență politică: conservatoare, radicală, etc.

Cap. XX se ocupă de tehnica măsurării atitudinilor.

În ultimul Cap. (XXI), autorii se ocupă rezumativ de atitudinea studenților față de profesiuni, de rasă, de națiune, de morală și de religie.

Lucrarea lui D. Katz și F. H. Allport, prezintă o reală valoare științifică atât prin bogăția materialului cât și prin felul cum este tratată problema atitudinii sociale a studenților de la Universitatea din Syracuse. Ea constituie o completare a cercetărilor ce s'au făcut în această direcție.

Anatole Chircev

PSIHOLOGIE DIFERENȚIALĂ

ANASTASI A.: *Differential Psychology. Individual and Group Differences in Behaviour. (Psihologie diferențială. Diferențele individuale și de grup în conduită)*. Macmillan, New-York, 1937. Pp. XVIII+616.

Partea întâia se ocupă cu principiile fundamentale, care stau la baza diferențelor individuale. După o introducere istorică asupra momentelor importante în care ideea diferențelor individuale a apărut și s'a cristalizat,

se trece la analiza naturii și întinderii acestor diferențe, precizându-se conformarea lor la curba lui Gauss, etc. Capitolele următoare studiază cauzele diferențelor individuale, așa cum ele sunt date în aportul ereditar și influența mediului. O atenție deosebită este dată influenței familiei și studiului gemenilor. Urmează un capitol asupra creșterii mintale și influenței, pe care ea o are asupra diferențelor individuale. Următoarele două capitole se ocupă de legătura dintre caracterele fizice și psihice și de problema constituției biopsihice, rezumând ideile fundamentale din biotipologia contemporană. Ultimele două capitole se ocupă de variația diferitelor trăsături psihice înăuntrul fiecărui individ și de problema organizării mintale individuale, dându-se importante referințe asupra rezultatelor obținute în analiza factorială, care se ocupă cu această problemă din urmă.

Partea a doua se ocupă cu diferitele categorii fundamentale de diferențe individuale, ca: subnormalul (cap. XII), geniul (cap. XIII), diferențele dintre sexe (cap. XIV și XV), diferențele de rasă și relațiile dintre diferențele de rasă și cultură (XVI—XVIII), diferențele dintre populația urbană și rurală și individul ca membru al diferitelor grupuri sociale.

Lucrarea este scrisă clar, sistematic și cu deosebită competență. Ea însemnează, fără îndoială, cel mai bun manual de psihologie diferențială, pe care-l avem astăzi și de aceea o recomandăm cu toată căldura.

N. Mărgineanu

FREEMAN, F. S.: *Individual Differences. The Nature and Causes of Variations in Intelligence and Special Abilities. (Diferențele individuale. Natura și cauzele variațiilor în inteligență și aptitudini speciale)*. H. Holt and Co., New-York, 1934. Pp. XII+356.

Lucrarea este scrisă cu trei ani înaintea celei de sus și e mult mai modestă ca pretenții și realizare. Raportată la vechea și excelenta lucrare a lui Ellis, S. R. (*The Psychology of Individual Differences*), ea însemnează, totuși un progres, chiar dacă acest progres e limitat numai la punerea la curent cu noile contribuții din acest important domeniu.

După o scurtă introducere istorică, urmează un detaliat capitol asupra naturii și extinderii diferențelor individuale, urmat de alte două în care se analizează influența factorilor ereditari și de mediu. Următoarele trei capitole se ocupă cu diferențele individuale dependente de rasă, sex și vârstă. Capitolul următor se ocupă cu diferitele aptitudini speciale, ca: aptitudinea aritmetică, mecanică, muzicală, la desemn, etc. Capitolele precedente se ocupă cu diferențe individuale cu specială considerare a inteligenței. Ultimul capitol se ocupă cu dezvoltarea fizică și organizarea personalității umane.

N. Mărgineanu

P. TH. YOUNG: *Motivation of Behavior*, (The fundamental determinants of human and animal activity). (*Motivarea comportamentului*). New-York, John Wiley & Sons, Inc.; London, Chapman & Hall, Limited; 1936. Pp. XVIII+562.

Titlul acesta ne-ar putea face să credem că e vorba de o carte de psihologie generală. Cu toate acestea „Motivarea comportamentului” e un studiu de psihologie diferențială. Insuși autorul ne vestește în prefață că

vrea să examineze „determinarea comportamentului uman și animal în *aspectele sale variate*“.

Psihologia motivației este încă foarte puțin cunoscută, deși în ultima vreme numeroase studii sunt consacrate acestei importante probleme din psihologie. Importanța motivației în explicarea comportamentului — mai ales a celui uman — este în afară, azi, de orice discuție. Nu există act delă baza căruia să lipsească anumite motive determinante și explicative, chiar dacă uneori acestea nu sunt cunoscute. Nici un organism nu reacționează dacă nu este stimulat, nu activează și nu lucrează dacă nu este împins la aceasta de anumite motive. Numai împins de forțele anumitor trebuințe și dorințe, omul se străduiește să adune averi, să ocupe ranguri sociale înalte, să fie aprobat și respectat. Fără trebuința foamei, probabil, omul — și animalul — n'ar mai strânge hrană și n'ar mai mânca.

Pe de altă parte, observând comportamentul indivizilor, vedem că variază foarte mult, delă caz la caz. Intr'un fel lucrează individul în grup și cu totul altfel când este singur. Deasemenea, reacțiunile celui timid și fricos sunt cu totul altfel decât acelea ale unui individ curajos și îndrăzneț. De ce?

Aceasta este întrebarea fundamentală la care caută să răspundă psihologia motivației. *De ce fac lucrul acesta și nu altul, și dacă-l fac pe acesta pentru ce nu-l fac altfel decât așa, cum îl fac?* Acestea sunt probleme centrale în psihologia motivației și frecvența lor în domeniul psihologiei, mai ales când e vorba să explicăm comportamentul sau conduita cuiva (inadaptat, criminal, geniu, adolescent, etc.), e inutil s'o arătăm. Psihologia motivației sau motivațională e tocmai studiul condițiilor (de orice natură ar fi acestea), care deșteaptă și directivează comportamentul organismului. (p. 45).

Vieța fiind un proces care se scurge între cei doi poli organism-mediu, este firesc ca și condițiile motivării să fie date parte în organism, parte în mediu. Inșă asupra acestui punct părerile sunt împărțite. Young face un studiu genetic al factorilor de motivație, ținând cont de aceste curente diferite și căutând calea de mijloc.

Organismul uman vine pe lume inzestrat cu o serie de trebuințe, care se dezvoltă și se spiritualizează când organismul vine în contact cu mediul social-cultural. Pe acestea se altoiesc o serie de alte trebuințe dobândite, al căror număr și structură depinde de structura organismului și de complexitatea mediului în care trăiește acest organism.

De cealaltă parte, mediul prezintă o serie întreagă de stimulenți, care diferă delă mediu la mediu (sat-oraș, nord-sud) și care activează diferit asupra fiecărui individ. Deși motivele fundamentale de acțiune ale organismului uman sunt aceleași pretutindeni, totuși numărul, organizarea și erarhizarea lor diferă delă individ la individ. Altă atitudine are cel cu o structură picnică, în fața vieții, și alta cel cu o structură astenică, din cauză că alta este rezonanța pe care o produc stimulenții — chiar dacă sunt aceeași stimulenți — asupra fiecăruia din ei. Alte motive ocupă locul de frunte în viața unui fricos și cu totul altele în viața unui om curajos, determinând astfel două atitudini opuse.

Intre motivele de acțiune ale organismului uman, mai importante sunt: trebuințele, dorințele, aspirațiile, interesele, sentimentele și idealurile. Un

loc de cinste ocupă factorii de natură socială — pe lângă cei de natură biologică — al căror rol e uneori hotărâtor în determinarea comportamentului. E destul să ne gândim la trebuința de afirmare proprie, cu dorința de succes și prestigiu, la goana după titluri și avuție pentru ca să ne putem da seama de puterea teribilă cu care lucrează aceste forțe asupra organismului. (Vezi cap. VIII, Motivația socială).

În analiza și explicarea comportamentului uman factorul motivației trebuie să ocupe de acum încolo un loc important, fiind cheia de boltă a înțelegerii comportamentului. Numai cunoscând motivele de bază ale conduitei umane, întretăierea lor dinamică și felul lor de acționare asupra organismului, putem înțelege și explica comportamentul individului. Și aceasta e o problemă omniprezentă în psihologie.

Problemele care se întretes în cele 10 capitole ale acestei cărți sunt cu mult mai interesante și mai numeroase decât am reușit noi să le sesizăm. Având în vedere, însă, importanța problemei și magistrala ei tratate din studiul lui Young, nu putem motiva această sumară și incompletă expunere decât prin credința că cei interesați își vor completa singuri informația, recurând direct la izvor, și prin speranța că vom mai putea reveni asupra ei.

D. Salade

PSIHOLOGIE COMPARATĂ ȘI EVOLUTIVĂ

MAIER, N. R. F. and T. C. SCHNEIRLA: *Principles of Animal Psychology*. (*Principii de psihologie animală*), MacGraw-Hill, New-York, 1935. Pp. XIII+529.

În America, ultimii ani au prezentat o foarte bogată producție în materie de psihologie animală. Nu numai articolele cuprinzând cercetări experimentale sau discuții teoretice privitor la probleme limitate, dar și tratatele și manualele de sinteză au apărut din belșug. Chiar în cadrele acestei publicațiuni, în numerele anterioare, am trecut în reviste două din cele mai importante. Mă gândesc la cartea lui Moss, ale cărei capitole sunt diferitele probleme mari ale psihologiei comparate desprinse oarecum de spețele animale, și la tratatul lui Warden, Jenkins și Warner, în care, după primul volum de principii și metode, se încearcă o aplicare a psihologiei la diferitele spețe animale, în mod filogenetic.

Manualul lui Maier și Schneirla, *Principles of Animal Psychology*, pe care-l prezint azi, ocupă o poziție intermediară între cele două. Autorii studiază diferitele probleme psihologice filogenetic, însă nu după o schemă generală, pe care ar încerca s'o aplice fiecărei spețe, ci după probleme psihologice, cum se relevă ele dela speță la speță. Astfel problemele psihologice apar cu necesitate din complexitatea crescândă a structurii și funcțiunii organice.

Cartea are o calitate fundamentală: este psihologică prin excelență. Un spațiu limitat, strict necesar, este acordat problemelor de zoologie, anatomie sau fiziologie. În schimb chestiunile psihologice sunt amplu dezvoltate, fără ca totuși autorii să facă mult caz de erudiție, fapt care facilitează

mult cititul. Fiecare animal este considerat ca trăind într'un mediu psihic propriu, jucându-și pe scena sa drama vieții, și tocmai de aceea autorii au evitat schematizarea metodică. Autorii nici nu consacră propriu zis capitol special pentru metode, deoarece metodele sunt prea legate de natura speței animale și de problema de cercetat.

Cartea are trei părți. În prima parte autorii se ocupă de trăsăturile fundamentale ale comportamentului, așa cum reese din studiul animalelor până la mamifere. Partea doua e consacrată mecanismelor care permit modificabilitatea comportamentului, pentru ca în a treia parte să se discute natura modificării (învățarea), așa cum o întâlnim îndeosebi la mamifere. Tot aici sunt discutate acele procese psihice (inteligentă, etc.) care sunt socotite ca fiind superioare. Rar o carte de psihologie comparată în care să fie așa de larg expusă psihologia mamiferelor. Păcat numai că dintre mamifere, după maniera americană, șoarecii sunt mai extensiv tratați, în detrimentul altor animale. Totuși cartea este una din cele mai inteligent scrise și constituie un minunat îndreptar pentru specialiștii în psihologia comparată.

M. Beniuc

PSIHOLOGIE APLICATĂ

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

NARLY, C.: *Pedagogia Generală*. București, Cultura Românească, 1938, p. 649.

Contribuțiile în domeniul atât de complex și variat al științei educației se pot judeca — după opinia noastră — dintr'un îndoit unghiu de vedere: acel al informației și documentării în științele ce constituie temelia acțiunii educative și cel al cadrului sistematic în care se situează și se îmbină cunoștințele științifice în vederea „intemeierii” pedagogiei. Știință de sinteză și „artă” în ordinea de creație și formare a persoanei, pedagogia este în largă măsură, tributara filosofiei morale, biologiei, psihologiei și sociologiei (cuprinzând aici și dimensiunea istorică a devenirii spirituale și culturale, fie privită pe plan umanitar, fie numai pe plan național). Problemele de „formare” vor fi așadar mereu dependente de concepția etică despre viață a momentului istoric și de imaginea științifică a omului despre om — dobândită prin sinteza cunoștințelor biologice, psihologice și sociologice.

Să urmărim acum, sprijiniți de aceste vederi, drumul bătătorit în această lucrare de prof. Narly pe câmpul educației, îngăduindu-ne să redăm câteva note marginale.

Scopul lucrării este tratarea problemelor pedagogiei generale (filosofice ori sistematice, cum o numește autorul), sprijinit de metoda istorică și cea de observație, — întregind cadrul clasic al acestei discipline cu problema „comunității pedagogice”.

Introducerea se ocupă de misiunea științei educației, de educație și pedagogie, precum și de raportul pedagogiei cu științele ajutătoare. Prof. Narly definește educația astfel: „Educația este un act complex, în care, fiind dată posibilitatea ei, un om sau un grup de oameni întreprind asupra altora, cu care dimpreună alcătuiesc o comunitate cu un înțeles caracteristic,

o acțiune de influențare conștientă, deci prin mijloace cât mai adecvate, cu intenția de a desăvârși în ei un ideal, a cărui ultimă esență, gândită conștient sau nu, este tendința spre personalitate (p. 45). Pedagogia sistematică, în urmare, are de rezolvat patru mari probleme: problema posibilității educației, problema idealului pedagogic, problema mijloacelor educației și problema comunității pedagogice. Pedagogia istorică se ocupă cu istoricul educației și al doctrinelor pedagogice.

Vorbind despre psihologie, prof. Narly scrie: ... „Psihologia experimentală privește pe copil, pe individ, ca pe un aparat, care trebuie mănuit într'un anumit fel, pentru a obține anumite rezultate... Apoi psihologia experimentală procedează în mod statistic, nu individual. Ea nu privește activitatea individuală, ci media”. Pentru prestigiul unei științe în plină devenire și consolidare, ar fi fost necesar ca aceste afirmații să fie probate. Despre care psihologie este vorba? Despre cea cu care se rășboia Dilthey? De atunci, se pare, s'a făcut un drum destul de lung în câmpul psihologiei, iar psihologia experimentală a luat un alt sens decât cel pe care îl avea la inițiatorii ei. De altă parte, pedagogia a avut de câștigat considerabil de pe urma psihologiei copilului și a psihologiei educației, care, trebuie spus răspicat, a luat, în ultimele decenii, o direcție hotărât experimentală. Există experiment și experiment; iar atunci când se ia atitudine în fața unei anumite direcții de cercetare, ni se pare că este potrivit a defini această direcție în trăsăturile ei distincte. Căci dela experimentul wundtian s'a ajuns în psihologie la experimentul global al lui Koehler. Dela analiza senzațiilor la determinarea experimentală a comportamentului. Dacă psihologia experimentală utilizează azi bareme, etaloane, etc., aceasta o face *nu pentru a privi „media”* (care este mai mult de resortul psihologiei generale), ci mai cu seamă *pentru a determina poziția și structura individuală a persoanei, iar diversele dimensiuni și procese stabilite experimental pe colective, sunt numai instrumente de „măsurare” ale stării personale*, — așa precum sistemul metric ne îngăduie să determinăm, de pildă, înălțimea unui anumit arbore. De altă parte, e suficient să se deschidă un tratat elementar de statistică, spre a vedea că statistica nu se reduce la studiul valorilor medii, ci, mai cu seamă, aceste valori servesc sau sunt presupuse în calcularea *variabilității și corelațiilor*.

Intr'o lucrare strict pedagogică era firesc să întâlnim nu atât considerațiuni asupra psihologiei generale dintr'o perioadă demult depășită în istoria psihologiei, cât și mai ales, o largă referință la psihologia educației. Este amintit numai în treacă Thorndike și din cei mai vechi, Meumann. Să presupunem însă că autorul n'a avut la îndemână decât tratatul — în parte învechit și el — al lui Thorndike. Nu începe acest tratat cu studiul variației și diferențelor individuale, și, în acest caz, observația autorului privitoare la psihologia experimentală nu-și mai găsește temeuri? Disciplina psihologiei educației s'a dezvoltat considerabil în ultimul timp și a dat impulsuri nouă științei educației. În învățământul superior american, spre pildă, există mai curând catedre de psihologia educației, decât de pedagogie. În orice caz, psihologia s'a îndreptat ea însăși spre fenomenul „educație”, spre a contribui cu legile și normele sale generale la progresul tehnicei educative. Iar dacă, în cele din urmă, pedagogul este liber să se adre-

seze psihologiei generale, diferențiale și sociale pentru a fundamenta psihologic un sistem educativ, este mai puțin îngăduit ca aplicarea principiilor scoase din aceste discipline să însemne un regres în raport cu evoluția firească a disciplinei care se ocupă de temeliile psihologice ale educației.

În „raportul pedagogiei cu psihologia”, autorul scrie la pag. 59: „În orice caz, este un merit real al psihologiei experimentale, că într-o oarecare măsură, până acum destul de mică, (cit. din James) după cum constata mai demult James, și cum trebuie să constatăm și astăzi, a putut stabili câteva legi, în special ale atenției, asociației și ale memoriei, care pot fi bine utilizate de pedagog”. Dar legile și principiile învățării, motivării, etc. din psihologia educației și cea diferențială? Nu e locul să discutăm dacă psihologia educației acoperă o întinsă suprafață din câmpul pedagogiei și nici nu vom încerca să reducem pedagogia la psihologia educației, dar am crezut necesar să amintesc faptul că, în fundamentarea pedagogiei, această disciplină nu poate fi cătuși de puțin neglijată.

În alt loc, prof. Narly scrie: „Aplicații productive la psihologia adolescenței (e vorba de aplicarea psihologiei structuraliste) a făcut Spranger în lucrarea sa: *Psychologie des Jugendalters*. La fel Charlotte Bühler, pentru tineretul feminin”. Deși cunoaștem lucrările centrului vienez, nu ne amintim în ce lucrare Ch. Bühler face astfel de aplicații numai tineretului feminin. La a doua ediție, lectorul va câștiga de pe urma unei indicații bibliografice în această privință.

Partea I-a a lucrării tratează problema *posibilității educației*, având trei subdiviziuni: puterea educației (vederile lui Locke, Helvetius, Kant), imposibilitatea educației (Schopenhauer) și limitele educației (ereditate, destin-libertate și educație). Neolamarckian în convingerile sale privitoare la ereditate, prof. Narly se străduiește să scoată în evidență ideea că, dacă nu este posibil un progres pe latura de conținut a vieții, este totuși posibil ca puterea dispozițional-formală a acesteia să crească în cursul generațiilor. Deși se pare că singurele experiențe concludente, în psihologie, în ceea ce privește ereditatea caracterelor dobândite, sunt cele datorite lui W. McDougall și deși nu credem că posibilitatea educației se sprijină numaidecât pe ereditatea caracterelor câștigate, nu putem trece cu vederea observația atât de judicioasă a lui Sandiford, care arată o nouă față a problemei: „... trăsătura de netrasmisibilitate a educației asigură ca erorile noastre să nu fie perpetuate. Ezităm să ne imaginăm ce ar fi putut fi azi rasa umană, dacă orice creștătură făcută asupra naturii plastice a tineretului în trecut, s'ar fi transmis în mod deschis („fairfully”) generațiilor ce se succed¹⁾”.

După o discuție a problemei libertății și destinului și după precizarea conceptului de „chemare” a omului — în care se îmbină, prin creație, originalitatea specifică a fiecăruia cu valorile culturii —, prof. Narly se ocupă în partea II-a a lucrării de problema *idealului pedagogic*. Considerațiile istorice asupra idealului la Greci, Romani, etc. fac loc unei priviri sistematice a pedagogiei sociale (în care trebuiesc menționate îndeosebi ideile lui Natorp) și individualiste (Nietzsche, Rousseau și Ellen Key), pentru a se încheia cu pedagogia *personalității*, care conciliază pe un plan special

1) Sandiford, P.: *Educational Psychology*. (Psihologia educației). Longman's Green Co. N. Y. 1928, p. 15.

punctele de vedere unilaterale. Realizarea personalității este posibilă, după autor, pe dimensiunea „profesie-vocație”. „Profesia-vocație realizează deci pe de-a-tregul imperativul personalității, așa cum a fost formulat în definiția noastră: maximum de originalitate specifică în cadrul principiului social” (p. 243).

În partea centrală a lucrării — III — autorul tratează problema *mijloacelor educației*. Funcțiile educației sunt: ocrotirea (ferirea și îngrijirea) și promovarea (formarea și informarea, ce constituie esența actului de influențare). Formarea tinde să desvolte funcțiunile spirituale (educația formală), iar informarea, conținutul vieții interne (educația materială). În strânsă legătură cu aceste probleme, autorul se ocupă de obiceiurile, exercițiu, spontaneitate, etc. Urmează apoi expunerea principiilor pedagogiei învățământului (didactica), al cărui rol este de a introduce tineretul în mediul sintetic al școlii, precum și expunerea tehnicii învățământului (programe și metode). Obiectele programatice de învățământ, care formează mediul sintetic al școlii, înstrăinează — după opinia autorului — de viață. Nouă ni se pare că numai o anumită programă îndeplinește această funcțiune nedorită. Mersul fiecărei lecții trebuie, în principiu, călăuzit de logica materiei de studiu. „Ar fi însă o pedanterie ce ar duce de altfel la compromiterea totală a învățământului, dacă s’ar încerca să psihologizăm fiecare lecție, după tiparul unei presupuse psihologii a învățării elevilor”. . . „În schimb, înlănțuirea logică a ideilor este acolo comună pentru toți” (p. 320). Nu e posibil oare să se găsească și factori psihologici comuni clasei, de care să se țină seamă la lecții, căci diferențele individuale nu exclud putința grupării elevilor în clase omogene? Tratările din alte locuri atenuiază asprimea acestei afirmații. O lecție, total sau în parte, deșteaptă interesul elevilor prin înlănțuirea logică a ideilor sau mai curând prin calitățile ce i le creiază profesorul, iar expunerea lecției nu trebuie să se conformeze — pe cât posibil — ritmului psihologic al elevilor? Nu este firește vorba de a elabora sau de a ține seamă în elaborarea lecțiilor de o „presupusă” psihologie a clasei și elevilor, ci de psihologia lor reală.

O completare, care ridică nivelul lucrării, este cea privitoare la educația sentimentelor și voinței (autoeducația), tinzând spre cele două structuri integrate ale vieții interioare: caracter și personalitate. Deși în acest domeniu psihologia cunoaște o mare varietate de opinii, există totuși câteva precizări de natură a nu ne mai îngădui să confundăm emoția și sentimentul. Autorul însă, datorită prea marelui labilități a termenilor psihologici din domeniul afectiv și voluntar, utilizează termeni mai mult de nuanță filosofică. Astfel: „Vederea neclară a sufletului găsește însă o călăuză în vederea clară a spiritului”. „Spiritul vede îndărătul datelor conștiinței noastre, intrucât aceste date corespund fiecăruia dintre noi, ca indivizi și în același timp ca gen, intrucât obiectul valorării noastre este de natură a ne înlesni înfăptuirea noastră ca oameni, ce pe cale individuală trebuie să realizăm valori etern și superior umane” (p. 350). Funcția de valorificare a realității și experienței pe care o îndeplinesc emoțiile și sentimentele, este permanent subliniată de autor. Cu privire la pedeapsă și la rolul ei, prof. Narly scrie: „Pedeapsa naturală este deci o experiență raționalizată de educator, care sub forma reacțiunii naturale a lui Spencer, adesea trebuie să

interviu cu o atitudine ce poate fi aproape numită pedeapsă în înțelesul obișnuit, pentru a remedia lipsei de consecințe naturale la o experiență plăcută pentru copil, dar în opoziție cu scopul educației" (p. 401).

Nu discutăm forma de expunere a ideilor, din acest citat, care este obișnuită în lucrarea prof. Narly; lectorul însă, silit să facă analize logice și gramaticale, înaintează uneori cu destulă greutate.

Sfârșitul secțiunii a doua din partea III-a cuprinde metodele de educație ale voinței (divizate în metode de voință și metode de voință), în care interpretarea psihologică dobândește o largă întrebuintare. În categoria metodelor de voință se înscrie: organizarea ambianței morale, cultul eroilor, autocontrolul, psihanaliza, sugestia și autosugestia. În șirul metodelor de voință se analizează: autoconducerea individuală și colectivă, munca individuală și colectivă, jocul și sportul, gimnastica ritmică, organizațiile tineretii (străjeria, cercetășia).

Partea IV-a tratează problema *comunității pedagogice*, cu subdiviziunile „termenii și raportul lor” (educatorul, educatul, raportul dintre educat și educator) și „concretizarea în instituții” (intervenționismul statului și politica școlară, organizație și organizare socială). Ce trebuie să se înțeleagă prin comunitate pedagogică? — „Prin comunitate pedagogică înțeleg acea formă de viață proprie oricărui act educativ, care, constituită de conlucrarea sui generis a educatului și educatorului, se concretizează în instituțiile de educație, ce ne apar astfel ca însăși intruchiparea comunității pedagogice în diversitatea înfăptuirilor ei reale” (p. 15 și 453).

Vorbind despre educat, prof. Narly se ridică împotriva exagerărilor pe care le poate favoriza școala prin introducerea metodelor de cercetare experimentală și pe bază de observație a individualității. Argumentul e: psihologia se găsește abia la începutul ei. Pentru a remedia acest neajuns, autorul propune o metodă de observație *vocațională*, care depășind insuficiențele observației sistematice a comportamentului pe dimensiuni și procese, încearcă să prindă individualitatea elevilor în aspectele sale generale și globale. Acest sistem de observare este tipologic, căutând să grupeze pe elevi după atitudinea lor productivă și creatoare. Nu vom discuta această tipologie, pentru că temeiurile ei se pot defini numai pe cale experimentală. Dar ne întrebăm, dacă interesele sunt variabile de la etate la etate — după cum remarcă și autorul —, dacă tendințele se transformă prin maturizare și spiritualizare, tipul vocațional, — rezultat din convergența dispozițiilor ereditare și a valorificării afective cu condițiile de viață al mediului, — rămâne constant? Cu cât este mai îndreptățit acest fel de observare decât cel care caută să determine individualitatea umană pe dimensiuni și procese, pentru că „ecuația personală” să fie reliefată din sinteza și gruparea acestora? Cele două puncte de vedere se conciliază cu condiția ca determinarea tipului să nu preceadă studiul individualității concret date, considerată din unghiul de vedere al dimensiunilor și proceselor ce se pot desprinde în situațiile reale ale vieții.

În linii generale și cu mențiunile ce ne-am îngăduit a face, această lucrare tratează problemele clasice ale pedagogiei, în tiparele clasice, cu schițarea și punerea unei probleme noi: comunitatea pedagogică.

D. Todoranu

PSIHOLOGIE ECONOMICĂ

DONALD G. PATERSON and JOHN G. DARLEY: *Men, Women and Jobs. A study in human engineering. (Bărbați, femei și profesioni. Studiu asupra utilizării raționale a omului)*. The University of Minnesota Press, 1936 Pp. IV + 145.

În anii 1929 și 1930, marea criză economică a sguudit din temelie așezările omenești, aproape de pretutindeni. Au fost suficienți doi ani de criză intensă, pentruca în țările accentuat industrializate să se deslănțue o formidabilă criză socială, consecință firească a crizei economice. Puși în fața efectelor dezastruoase ale acestor flageluri, majoritatea oamenilor erau înclinați să se resemneze, întrucât o anumită doctrină economică le spunea că crizele sunt fenomene ciclice, naturale și ineluctabile. Unii oameni însă și-au pus întrebarea, dacă nu cumva ar avea omul posibilitatea de a interveni eficace în jocul orb al forțelor economice, dirijându-le astfel, încât să se mărească securitatea economică și socială a omului, agent activ în câmpul acestor fenomene. Spre a da un răspuns la această întrebare, în America, a luat ființă „Employment Stabilization Research Institute” de pe lângă Universitatea din Minnesota. În cadrele acestui Institut s’au inițiat studii cooperative, în care, dibăcia și punctele de vedere ale economistului, ale inginerului industrial, ale consilierului social, ale medicului practician și ale psihologului au fost concentrate și proiectate asupra condițiilor și consecințelor șomajului, ca fenomen principal al crizei. În decurs de doi ani de muncă neîntreruptă, în câmpul șomajului, a unui număr de aproximativ 100 de persoane, de specialități diferite, au fost examinați peste 8000 de muncitori, angajați și șomeri, din următoarele 6 puncte de vedere: 1) Datele personale și sociale; 2) istoria muncii individuale; 3) examinarea medicală; 4) examinarea psihologică profesională; 5) observația directă și 6) diagnoza cauzelor șomajului, care sunt economice și personale. Procedura examinării, atât medicale cât și psihologice, nu va fi amintită aci, după cum e imposibil a aminti și marele număr de aparate și teste profesionale, cu ajutorul cărora s’au diagnosticat aptitudinile profesionale ale subiecților examinați. Vor fi amintite numai câteva rezultate importante, care deschid perspective noi organizării raționale a vieții economice. În America, criza economică a prezentat două faze distincte din punctul de vedere al șomajului, anume: faza anterioară anului 1931 și faza posterioară acestui an. Din cercetările expuse în cartea despre care referim, rezultă că muncitorii, care au rămas fără de lucru înainte de anul 1931, au rămas din următoarele cauze: 1) mare număr de motive personale (considerând cauze personale acelea de care individul este responsabil); 2) condiția fizică slabă; 3) aptitudini profesionale în grad inferior și 4) schimbul unui mare număr de profesioni. În toate aceste privințe muncitorii deveniți șomeri după 1931 se prezintă superiori celor de mai înainte și anume cauzele șomajului lor sunt cu predominantă economică. Ceeace înseamnă că, în concurența profesională, rezistă cel mai bine adaptat. Acest lucru este adevărat atât despre bărbați, cât și despre femei. Din studiul amănunțit al cazurilor individuale ale șomerilor au răsărit diferențele și particularitățile

dintre ei și imposibilitatea de a mai fi tratați ca unități economice echivalente. Ajunge să amintim cauzele care pot determina șomajul, pentru a ne da seama de pluralitatea motivelor din lumea șomajului, ca de altfel din oricare sector al vieții în general. Cauze economice (asupra cărora individul nu are nici un control): depresiunea afacerilor, caracterul sezonier al anumitor industrii, reorganizarea centrelor de producție, schimbări tehnologice, ameliorarea metodelor de producție. Cauze personale: pregătire profesională insuficientă, lipsa categoriei specifice de aptitudini profesionale, sănătatea fragilă și serioase dificultăți de adaptare socială. Peste aceste particularități, însă, s'au stabilit și următoarele grupe de șomeri, în marea clasă a șomajului în general: 1) lucrătorii cauzali (intâmplători), care alunecă dela o meserie de scurt timp, la alta tot de scurtă durată; 2) lucrătorii non modali, care n'au persistat niciodată, suficient, într-o anumită categorie de muncă, pentru a justifica o definită clasificare profesională; 3) lucrătorii începători, care ezită să treacă pragul unei profesii pe viață; 4) lucrătorii cu defecte fizice; 5) lucrătorii desadaptați vocațional și 6) lucrătorii, care nu pot fi întrebuințați. Din simpla enumerare a acestor clase tipice de muncitori neintrebuințați rezultă varietatea atitudinilor care trebuiesc luate, față de fiecare clasă în parte, în opera de plasare și reeducare a acestor desmoșteniți ai soartei.

Nu e fără de importanță a aminti că, făcându-se o statistică asupra a 2042 bărbați și 537 femei, fără lucru, s'a găsit că între bărbați numai 45% au fost adaptați profesional, iar între femei numai 34%. Restul de 55% dintre bărbați și 66% dintre femei au fost inițial desadaptați la profesiunile de care au fost absorbiți. Deasemenea trebuie amintit că, din numărul total al șomerilor, numai relativ puțini au fost declarați definitiv neutilizabili. De unde rezultă că refacerea vieții economice nu constă numai în a găsi profesii pentru cei care pot fi întrebuințați, ci, mai ales, în a institui un serviciu de orientare și plasare, care să poată pune omul potrivit la locul potrivit. Greutatea constă în a găsi mijloacele care să înlesnească o asemenea operă. Mulți credeau că problema șomajului va fi soluționată prin procesul de reeducare a oamenilor rămași fără de lucru. Din cercetările institutului american rezultă că și reeducarea este necesară, însă, în cele mai multe cazuri, e necesar numai un supliment de educare.

Intr'adevăr, rolul educațiunii, în procesul de adaptare profesională, este covârșitor atunci când este înțeles pe deplin. Până acum, însă, lumea obsedată de ideea ordinii democratice a confundat egalitatea de oportunitate educativă cu identitatea de oportunitate educativă. Adică, în loc să i se dea individului posibilitatea de a primi o educație conformă cu aptitudinile, interesele și posibilitățile sale particulare, s'a crezut că adevărata democrație constă în a oferi fiecărui student, să zicem, identice oportunități de a deveni profesor, medic sau avocat, lucru, care a dus la o gravă confuzie și la un accentuat dezechilibru în câmpul tuturor profesiunilor. Prin opoziție, putem deduce strânsele relațiuni reciproce dintre educația individualizată și adaptarea profesională în general. Importanța acestor relațiuni, însă, apare considerabilă, în procesul de readaptare al șomerilor. Căci aceștia au rămas fără lucru, de cele mai multe ori, tocmai din cauza educației globale primite, sau din cauza unei specializări în discordanță cu in-

clinările native și putințele lor individuale. Astfel e necesară, în primul rând, individualizarea operațiunii de educare profesională, prin ajutorul diagnosticării diferențelor personale.

Paralel cu stabilirea profilului psihologic al subiectului cercetat, e necesară determinarea configurațiunii tuturor profesiunilor. Acestea sunt descrieri obiective, formulate cantitativ, ale unei forme de muncă, în termeni de aptitudini umane măsurabile, necesare succesului în munca respectivă. Ele sunt făcute pe baza rezultatelor testării muncitorilor angajați, de un calibru profesional cunoscut. Totodată se caută să se determine relațiunea lor cu alte măsuri ale succesului profesional, ca cifra producțiunii și nivelul salarizării și după ce se constată că aceste rezultate concordă în a diferenția grupul particular de muncitori, de muncitorii în general, să exprimă în formă grafică, obținându-se profilul aptitudinilor măsurabile, necesare succesului în profesiunea studiată. Acest profil al aptitudinilor măsurabile trebuie completat prin trăsăturile de comportament, care nu pot fi măsurate ușor ca: trăsăturile de temperament și caracter, relațiunile familiare și alți factori, care afectează performanța profesională. După ce s'a procedat similar, cu toate profesiunile, acestea se pot clasifica din p. d. v. funcțional, adică din punctul de vedere al aptitudinilor necesare succesului într'o profesiune, iar nu în termeni de experiență dobândită. Pe această cale se ajunge la familii de profesiuni, bazate pe configurațiuni de aptitudini înrudite. Odată stabilite toate particularitățile psiho-fizice, ale subiectului examinat, rămâne ca acestea să se confrunte cu profilul aptitudinilor cerute de diferite profesiuni, pentru a se putea face o repartizare cât mai potrivită la profesiunea conformă cu particularitățile psihofizice ale subiectului. Toate aceste condițiuni au fost satisfăcute de secțiunea Clinica profesională a Institutului din Minnesota, în opera de reeducare și readaptare profesională, a unei fracțiuni din suma celor care au apelat la serviciile sale. Și acest procedeu a fost încoronat cu succes, căci, după o statistică dată în cartea prezentă, mai mult de trei sferturi din recomandațiunile date în vederea reeducării profesionale au fost urmate cu succes și numai 6% au fost urmate fără succes, în timp ce acei care au urmat cursuri educative nerecomandate, două treimi au sfârșit cu insucces și numai mai puțin de 5% au avut succes. Natural că opera de reeducare și readaptare profesională trebuie urmată în direcția aptitudinilor, intereselor și oportunităților individuale. Deasemenea programul reeducativ trebuie să fie înțocmit pe măsura acestor aptitudini. În felul acesta Institutul de care vorbim, a contribuit la readaptarea unui mare număr de desadaptați, chiar din profesiunile care cer pregătire academică. După toate acestea, revenind la problema șomajului, e evident, că numai un mic număr de șomeri ar rămâne neîntrebuințabili, restul putând fi plasat spre binle individual și prosperitatea colectivă.

Rezumând procedeu, urmat și propus de cercetătorii americani, este următorul: Întrucât cauzele care provoacă șomajul sunt personale și economice, rezultă că, printr'o minuțioasă și completă analiză a individualității subiectului examinat, cauzele personale pot fi neutralizate, orientându-l spre profesiunile la care se poate adapta. Rămân cauzele economice. Amin-tim aici o singură cauză: Desechilibrul provocat în piața muncii de o su-

praproducțiune economică. Lucrătorii, căzuți victime supraproducțiunii, trebuie să intrețină, în timpul depresiunii economice, de către Stat, sau asociațiile profesionale, sau, în sfârșit, de către patron. Pentru aceasta e nevoie de intervenția autorității de stat, în vederea diriguirii raționale a vieții economice. Cartea e actuală însă, mai ales, prin perspectivele pe care are la deschide operii de prevenire a șomajului. Într'adevăr, șomajul poate fi prevenit, pe deoparte prin opera de orientare profesională, care va trebui să îndrepte brațele de muncă spre profesiunile la care se vor adapta mai bine, iar pe de altă parte prin intervenția rațională a autorității de stat în viața economică, dirijând-o și reglementând-o în vederea securității economice generale. Iată o nouă justificare obiectivă a operii de orientare profesională, venită, de astă dată, din câmpul șomajului, iar nu rezultată din urmărirea experimentală a unor principii teoretice preconceptuate.

Capitolul final, al cărții prezente, cuprinde prețioase considerațiuni metodologice, cu privire la instrumentele de măsurare și de diagnosticare psihologică.

Aron Coste

H. W. HEPNER: Finding Yourself in your Work. (A Guide for Career and Personality). (*Găsiți-vă în lucrul vostru*). (Călăuză pentru carieră și personalitate). D. Appleton-Century Company. New-York and London, 1937, Pp. XVIII + 297.

Pornind dela principiul lui Socrate „cunoaște-te pe tine însuși” și având convingerea că cunoașterea de sine ușurează mult orientarea persoanelor în direcția maximei lor capacități, autorul scrie studiul de mai sus, cu credința că servește pe toți cei ce au interesul să se cunoască.

Pentru ca să-ți poți alege o profesiune în care să rămâi și să lucrezi cu plăcere, producând mult, este nevoie să-ți cunoști înclinările și capacitățile. Trebuie să-ți cunoști însă înclinările și aptitudinile de bază. Ori, în momentul când te studiezi, se poate întâmpla să găsești alte interese și aptitudini de bază, decât cele adevărate. H. W. Hepner arată cum se face dezvoltarea capacităților prezente, punând la dispoziția cititorului numeroase mijloace care să-l păzească de astfel de erori.

Partea I oferă o metodă simplă de cunoaștere a influențelor mai însemnate, ce se exercită asupra personalității noastre și dă câteva sugestii pentru descoperirea tendințelor fundamentale, caracteristice unei persoane date.

Partea II expune o serie de metode pentru organizarea cunoașterii de sine și dă câteva exemple de folosire a acestei cunoașteri de sine.

Partea III conține teste pentru studiul personalității și descoperirea înclinațiilor profesionale.

Cartea de față se adresează tuturor celor ce ar avea interesul să se cunoască — intelectualilor în general — și mai ales consilierilor profesionali. Având în vedere efectele dezastruoase pe care le poate pricinui alegerea grăbită a unei profesiuni sau orientarea greșită a subiecților, de către consilier, se recomandă foarte multă prudență și tact, persoanelor care au astfel de atribuțiuni. Nu trebuie să scăpăm din vedere deloc problema personalității și aceea a profesiunii, atunci când este vorba de a recomanda cuiva

o profesiune, chiar dacă aceasta se face numai cu titlul de sfat. Pentru aceasta este bine să avem în vedere și studiul istoric al individualității, precum și mediul familiar-social-cultural în care a trăit individul. De asemenea, autoanaliza și sinceritatea, care se cere subiectului, când este vorba de completarea datelor necesare, ajută evitarea unor astfel de greșeli.

Studiul acesta pornește dela anumite întrebări fundamentale pe care și le pun cei ce vor să se cunoască, urmărind trezirea interesului pentru probleme de natura aceasta. În felul acesta, mulți vor avea curiozitatea de a cere și sfatul consilierilor profesionali. Astfel de întrebări sunt: pentru ce sunt eu bun? Pot eu face lucrul cutare, etc.? Cu toate acestea însă, rezultatul auto-analizei nu este numai descoperirea defectelor, ci și îmbogățirea vieții prin găsirea planurilor potrivite de acțiune.

Cartea mai are pe lângă acestea și un alt merit care-i ridică importanța și o face folositoare oricărei cercetări inrudite și anume: un model de chestionar pentru interesul profesional. Acest chestionar sau test se completează, conform instrucțiunilor date în carte, pe o foaie detașabilă, care permite raportarea rezultatelor obținute la o serie de 50 de tablouri cu interese model pentru diferite profesii (atât bărbătești, cât și femeiești). Toată această operație se face cu scopul de a afla pentru care profesiune interesul celui care-și aplică testul este mai dezvoltat.

Din acest punct de vedere cartea satisface, credem, și așteptările celor cu anumite pretențiuni în acest domeniu.

D. Salade

PSIHOLOGIE MEDICALĂ

Dr. BÁRCZI GUSZTAV és Prof. RANSCHBURG PÁL: *A süketnémák egy csoportjának hallóvátétele. (Posibilitatea deprinderii auditive a unui grup de surdomuți).* A magyar gyógypedagógiai Társaság kiadása, 1935. Pp. 46.

Această carte, scrisă de cei doi reprezentanți de frunte ai pedagogiei medicale din Ungaria: Dr. Bárczi și prof. dr. Ranschburg, conține idei și constatări importante, care pot duce la rezultate practice considerabile.

De fapt, cartea nu e un tratat comun al celor doi psihologi. Ea conține două studii originale despre același subiect, privit însă sub diferite aspecte. Dl. Bárczi tratează problema din punct de vedere al pedagogiei medicale, pe când dl. Ranschburg din punct de vedere medical.

În *prima parte* a cărții, dl. Bárczi expune teoria d-sale referitoare la posibilitatea corectării pedagogice a *surdomutismului cortical*.

Cercetând natura și origina surdomutismului, dl. Bárczi depășește deosebirile făcute de *Parell* și *Lamarque* despre originea și cauzele acestei debilități. *Parell* și *Lamarque* constată că 50 procente din cazurile de surdomutism sunt cauzate de *ereditate*, iar restul de 50 procente de mediu. Între cauzele surdomutismului în 25% figurează sifilisul, după constatățile făcute de *Parell* și *Lamarque*. Un rol aproape tot atât de important joacă diferitele leziuni ale scoarței cerebrale.

Dl. Bárczi face o clasificare a surdomutismului din punctul de vedere al timpului de apariție al acestui fenomen în raport cu evoluția limbajului.

În vreme ce *Urbatschisch* și în general „școala vieneză” se ocupau cu corectarea capacității auditive a acelor surdomuți, care dispunea de anumite „*rămășițe auditive*”, dl. Bárczi se ocupă cu surdomuții la care aceste

rămășițe auditive nu puteau fi constatate nici cu numeroasele aparate construite în acest sens de școala vieneză. Urbantschisch a pus accentul pe exercițiile făcute cu sunete muzicale și pe urmă cu numeroasele aparate cond. dl. Bârczi înlătură complet această metodă, urmărind în prima linie *desvoltarea gândirii* prin vorbirea *articulată*, prin imitație, deprinderea cu simboalele vorbirii, învățarea vorbirii nefiind *scopul* metodei d-lui Bârczi, ci o urmare a metodei, scopul principal fiind: lărgirea și corectarea câmpului acustico-sensoric și acustico-motoric al *conștiinței* prin expresia *globală* a proceselor de gândire. Renunțând complet la predarea diferitelor *sunete* izolate de vorbire, dl. Bârczi va pune accentul, dela primele momente ale educației surdomuților, pe dezvoltarea simboalelor expresive ale noțiunilor și gândurilor.

Intreaga metodă *pedagogică* a d-lui Bârczi se bazează pe această străduință de a provoca cu simboale *globale* reacțiunea auditivă dinamică primară.

În partea a *doua* a cărții, dl. prof. *Ranschburg* caută să dea o explicație *medicală* rezultatelor obținute de dl. Bârczi cu sistemul său pedagogic. După un studiu aprofundat al diferitelor defecte ale limbajului: eulaxia, asthenia, eulalia, dyslalia și diferitele forme de manifestare ale lor, dl. Ranschburg caută explicația acestor defecte în special în funcțiunea anormală a vaselor capilare cerebrale. Într'adevăr, constată dl. Ranschburg, corelația ce există între structura sistemului neuronilor și între dezvoltarea sistemului de vase sanguine cerebrale, încă nu este pe deplin cunoscută.

Dl. Ranschburg bazându-se pe rezultatele experiențelor d-sale, afirmă și el, că grupul de surdo-muți, deprins într'un grad oarecare cu audia, prin sistemul Bârczi, prezentat la congresul logopedagogic din 1924 dela Budapesta, nu prezintă deloc rămășițe auditive. Faptul că acest grup a putut să fie deprins cu audia într'o oarecare măsură, prin metoda pedagogică a d-lui Bârczi, se bazează după dl. Ranschburg pe constatarea biologică că din punctul de vedere al centrului auditiv, *nedeprens* cu audia — cum e în cazul surdomutismului cortical — sunetele izolate produse de diferitele aparate, nu prezintă nici o valoare biologică. E probabil, afirmă dl. Ranschburg, că în canalul lui Corti au rămas în stare potențială de dezvoltare diferite suprafețe corespunzătoare anumitor sunete. Aceste deprinderi auditive rezultate din aplicarea metodei Bârczi însă, nu pot fi reînțăriri ale acestor rămășițe periferice. Rezultatul obținut se datorește în special formării de simboale *globale* prin interacțiunea unificatoare a atenției.

După tratarea anatomică și istologică a surdității corticale, și analiza a câtorva cazuri concrete, dl. Ranschburg insistă asupra valorii practice a metodei Bârczi.

Francisc Fekete

CARSON, RYAN, W.: *Mental Health through Education*. (Sănătatea mintală prin educație). New-York, The Commonwealth Fund, 1938., pp. X+315.

Ca o reacțiune față de creșterea continuă și îngrijorătoare a proporției de inadaptați (bolnavi mintali, nevrotici, criminali, sinucigași), în ultima vreme au luat ființă, îndeosebi în Statele Unite, o mulțime de asociații, societăți, congrese, clinici psihologice, publicații, etc., care toate tind spre același scop: prevenirea și îndreptarea turburărilor de conduită, sau, cu

alte cuvinte, prezervarea sănătății mintale. Această mișcare de Igienă Mintală, care la început era restrânsă pe lângă organizațiile medicale, s'a extins treptat și în alte domenii, înglobând familia, școala, industria, instituțiile penale, etc.

În promovarea sănătății mintale, rolul școlii este din cele mai importante, iar în școală rolul principal îi revine profesorului. Autorul se ocupă pe larg de această problemă, arătând influența pe care profesorul o poate exercita asupra elevului, neajunsurile pregătirii sale profesionale, necesitatea inițierii lui în problemele de igienă mintală, etc. Ocupându-se de sănătatea mintală a dascălului, autorul arată că o atmosferă școlară sănătoasă nu poate fi creată decât prin dascăli care sunt ei înșiși sănătoși din punct de vedere mintal, și au un vădit interes pentru copil și un respect real pentru personalitatea copilului. Pentru ca ei să-și poată îndeplini cât mai bine misiunea lor, pregătirea care li-s'a dat până acum este insuficientă. În școlile normale, psihologia care se face este prea depărtată de realitate, se vorbește de senzații, percepții, etc., și foarte puțin despre individualitatea copilului, despre tendințele, trebuințele și interesele sale. Este nevoie prin urmare de o inițiere serioasă în domeniul psihologiei infantile și al igienei mintale a copilului. În sprijinul acestei idei, autorul citează următoarea frază a lui MacCracken, rector la Vassar College: „Cred întru totul în introducerea igienei mintale în programul și indosebi în viața colegiului. Ca profesor sunt convins că trebuie introdusă în orice colegiu și în orice curs care se face pentru pregătirea dascălilor”.

În afară de această pregătire, autorul mai arată că ar fi necesar ca la selecționarea viitorilor dascăli să se aibă în vedere nu numai cunoștințele lor și sănătatea fizică, ci și calitățile psihice și gradul de sănătate mintală.

Autorul se ocupă deasemenea de colaborarea dintre școală și familie, cu scopul de a da o îndrumare sănătoasă dezvoltării mintale a copilului, colaborare care se poate face prin intermediul așa-numitului „viziting teacher”.

O altă problemă de care autorul se ocupă, este serviciul psihologic școlar. Deasemenea se ocupă de colaborarea dintre școală și clinica psihologică pentru copiii cu diferite neajunsuri psihice sau de conduită, a căror tratare necesită concursul specialistului.

Un capitol special este consacrat raportului dintre comunitate și școală, în care capitol dezvoltă următoarea idee a lui Kilpatrick: Școala nu poate sta aparte de viață, altfel am separa organismul de adevăratul său mediu, copilul de viață. Adevărata unitate a experienței educative trebuie să devină o comunitate de cooperare, în care tineri și bătrâni lucrează împreună pentru un bine comun.

A. Roșca

PSIHOLOGIE JURIDICĂ

DI TULLIO, B.: *Manuale di Antropologia e Psicologia criminale (Manual de Antropologie și Psihologie criminală)*. Roma. An. Rom. Edit. 1931. Pg. XI+367.

Problema realității constituției criminale își găsește susținătorul în Di Tullio. În linia ideologiei trasate de școala lui Lombroso, Di Tullio accentuează determinismul intern, constituțional al crimei. Factorii externi, fie fizici, fie psihosociali, sunt necesari în deslănțuirea actului criminal

(care este totdeauna un act biosocial), dar acești factori nu fac altceva decât să evidențieze o dispoziție constituțională înăscută.

Clasificarea delincvenților dată de Di Tullio este rezultată din această concepție constituționalistă :

1^o Delincvenți ocazionali sau pseudo-delincvenți.

2^o Delincvenți prin atitudine congenitală sau predispoziție constituțională (adevărații delincvenți).

Aceștia pot fi: a) simpli (criminaloizi), sau b) calificați, cu orientare regresiv-atavică, neuro-psiopatică, psiopatică și mixtă.

3^o Delincvenți infirmi mintali.

În studiul constituției criminale, Di Tullio utilizează concepția tipologică a școalei constituționaliste italiene (Viola). Constituția regresiv-atavică este hipoevolutivă, cu tendințe megalosplanchnice și atletice. În schimb, constituția cu orientare neuro-psiopatică este predominant micro-splanchnică, conținând și varietățile: epileptoidism, isteroidism, neurastenoidism. Constituția cu orientare predominantă psiopatică este caracterizată prin varietățile: paranoidism, schizoidism, obsesiuni și deficit mintal. Constituțiunile mixte reprezintă cele mai frecvente cazuri găsite în practică, având un mare număr de anomalii psiho-fizice, de natură variată, care fac mai complex și mai grav mecanismul biologic de activitate criminală.

În afară de studiul etiologiei delictului și de studiul constituției criminale, cartea lui Di Tullio conține valoroase informațiuni asupra profilaxiei și terapiei constituționale.

În general, lucrarea este valoroasă și destul de bine informată. Ne miră doar unele „originalități” bibliografice, dintre care amintim faptul că Marcell Boll (unul din autorii lucrării „La personalitate umane”) este trecut cu numele de Moll, atât în text (în patru locuri: pag. 30, 31, 143, 193), cât și indicele autorilor citați, iar Simon figurează în indice la Binet (Binet Simon), nu la litera S., lăsând impresia că ar fi un singur autor.

S. Cupcea

PSIHOLOGIE MILITARĂ

C. ATANASIU: *Psihotehnica în armata română*, III. Buc. 1938, Pp. 24

Dat fiind gradul de evoluție superioară la care a ajuns armamentul modern, războiul viitorului cere un nou tip de luptător. Caracteristicile pe care va trebui să le aibă acest luptător sunt:

- a) calități pentru funcția ce va îndeplini;
- b) o mare rezistență suflătească și
- c) o adaptare rapidă la condițiile instabile ale luptei.

Pentru a ajunge la cunoașterea acestor însușiri, deci inclusiv și la cunoașterea luptătorului, trebuie să se țină seama de metodele la care a ajuns psihotehnica în această direcție. Problema pusă de autorul nostru e tocmai aceasta: ce contribuții ar putea aduce psihotehnica cu privire la progresul armatei și cum trebuie concepută psihotehnica militară română ?

Spre a răspunde la întrebarea formulată mai sus, autorul discută pe rând următoarele probleme :

a) Dacă există o psihotehnică militară și care e locul ei față de psihotehnica profesională ?

b) Care e obiectul acesteia și cum se aplică la cadre și la trupa în termen ?

c) Cum poate să fie organizată psihotehnica în armată ?

Concluzia la care ajunge autorul cu privire la prima problemă e că psihotehnica militară se situează ca structură și complexitate deasupra psihotehnicii profesionale. Ea studiază „forma impresionantă de manifestare omenească, punerea în joc a existenței individuale pentru realizarea unui scop suprem.” Pentru a defini mai de aproape obiectul psihotehnicii militare, dl. C. Atanasiu precizează că psihologia are două ramuri: una teoretică și alta practică, de aplicare. Psihologia aplicată la rândul ei are două părți: o parte lămuritoare, care explică fenomenele psihice prin cercetarea unui suflet concret și o parte practică. Aceasta din urmă nu e altceva decât psihotehnica. Ca atare, psihotehnica militară e „psihologia aplicată la un scop practic al vieții de războiu, precum și al pregătirii în vederea lui.”

Astfel concepută, psihotehnica militară are rostul de a „determina înzestrarea psihofizică a ostașilor și de a da indicații în legătură cu orientarea lor spre serviciile și unitățile pentru care sunt mai apti”. Apoi, după ce a făcut selecția ostașilor, psihotehnica va da indicații cu privire la lămurirea psihologică a luptei, la psihologia șefului militar, a curajului, friciei, etc.

Deasemeni, cu ajutorul psihotehnicii se vor putea recruta în mod științific cadrele și trupa în termen. Prin aceasta se va ține seama de vocația pe care o are fiecare ofițer, subofițer și soldat pentru cariera armelor și se va accelera instruirea contingentelor.

Trecând la a treia problemă și anume organizarea psihotehnicii în armată, autorul crede că ar fi potrivit ca personalul căruia i se vor încredința cercetările psihologice să fie format din militari pregătiți cu titluri academice și civili specializați. Militarii vor fi recrutați dintre combatanți și medici, iar civili vor avea drept carieră psihotehnica. Acest personal va elabora metodele de lucru și va fi înglobat într'un Institut Militar Central Psihotehnic, a cărui înființare se impune în mod necesar. Metodele elaborate în acest Institut vor fi aplicate în întreaga țară de un personal anume pregătit în acest sens.

Sugestiile pe care autorul le dă cu privire la introducerea și organizarea psihotehnicii în armata română sunt bine venite, mai ales în aceste vremuri când se cere tot mai mult ca oștirea să reprezinte o forță, atât sub aspectul cantitativ, dar mai cu seamă sub cel calitativ. De aceea, lucrarea d-lui C. A. merită toată atenția din partea celor chemați să organizeze pe baze mai științifice armata noastră.

Avram Giurcă

C. RĂDULESCU-MOTRU: *Sufletul ostășesc. Spirit militar modern*, I, 1938, p. 3—8.

Când vorbim despre sufletul ostășesc, putem înțelege două lucruri: atitudinea dominantă în viața sufletească a unei totalități de oameni, sau însușirile speciale ale unui anumit individ, pe baza cărora ar fi indicat pentru cariera militară. Pe oricare din aceste planuri am încerca să delimităm

sufletul ostășesc, întâlnim greutăți mari. Se pare însă că începem să ne apropiem de înțelesul „sufletului ostășesc”, când trecem pe planul individual. Totuși și aci sunt greutăți, deoarece constatăm că există diferite tipuri de ofițeri, ca: ofițer de cavalerie, artilerie, etc. Tot pe planul individual observăm contraste mari. Așa, în armată întâlnim de o parte soldatul de rând, iar de altă parte pe general și totuși ambii intră în noțiunea de militar. De aci ar rezulta că cineva, spre a avea suflet ostășesc, nu e de ajuns să aibă însușirile unui general sau ale unui soldat de rând, ci „toate însușirile posibile”.

Dar să vedem ce ne face să denumim cu termenul de „militar” atât pe ofițerul de cavalerie, artilerie, etc., ca și pe un generalism sau pe un soldat. Nu au ei ceva comun, care constituie sufletul ostășesc? Răspunzând la această întrebare, d. C. Rădulescu-Motru arată că profesiunea militară se întemeiază pe sufletul colectiv al acelor ce constituiesc armata. O carieră militară nu există decât în funcție de un tot: armata. În cadrul armatei, fiecare ostaș poate fi chemat să exercite diferite roluri, urcând treptele ierarhice ale milităriei, ca Mareșalul Averescu. Deși cariera militară cuprinde o serie de diferențieri profesionale, totuși între aceste diferențieri e o unitate, o coeziune perfectă. Un militar nu-și poate valorifica aptitudinile sale, dacă nu găsește ecou în aptitudinile altui militar. Ex.: Un general, oricât de mare, nu va fi niciodată victorios dacă armata lui e nesubordonată și neaptă de războiu.

Constatăm deci că există o solidaritate între elementele armatei. De unde provine aceasta? Din *sufletul ostășesc* care nu e altceva decât comunitatea de simțire dintre toți ostașii. Sufletul ostășesc șterge individualitatea fiecăruia și face ca la militari pe primul plan să fie gândul de a ține sus prestigiul carierei. Dacă vom căuta care sunt caracteristicile sufletului ostășesc, vom găsi că ele sunt cele legate de totalitatea ființei omului și anume *insușirile de caracter*. Diferențele de specialitate sunt legate de alte însușiri psihice ca: inteligență, sensibilitate și dexteritate în mișcări. În sufletul ostășesc domină „stăpânirea de sine”. În adevăr, pentru a fi victorios, militarul trebuie să fie stăpân pe sine. Prin aceasta el are înfățișarea unei statui. Toți marii generali, spune dl C. Rădulescu-Motru, sunt statui, cum a fost la noi Mareșalul Averescu.

Avram Giurca

NOTE ȘI INFORMAȚII

Apariția revistei „Spirit Militar Modern”, redactată de d. Lt. Col. C. Atanasiu, trebuie să bucure atât lumea militară, cât și pe toți care se interesează de progresul armatei noastre. Ne este cunoscută încă de mult activitatea pe care d. C. A. o desfășoară în domeniul psihologiei și pedagogiei militare. Redactând această revistă, d. C. A. se consacră problemelor de psihologie, pedagogie, sociologie și etică militară.

După cum arată d. C. A. în articolul „Cadrul activității noastre”, revista își propune să urmărească prin activitatea ei, „poziția forțelor imponderabile ale spiritului față de fenomenul războiului, să desprindă aspectele războiului de mâine și să traseze cadrul problemelor ce se pun filosofiei militare actuale”. Printre problemele ce se vor desbata în revista „Spirit Militar Modern”, d. C. A. numără următoarele : a) pregătirea sufletească a ostașilor; b) cum se prezintă acțiunea eventuală a adversarului asupra sufletului individual și colectiv; c) problema luptătorului viitorului și d) filosofia și etica războiului. După cum se vede din înșirarea acestor probleme, „Spirit Militar Moledrn” accentuiază importanța pregătirii sufletești a armatei noastre.

În afară de articolele d-lui C. A.: „Cadrul activității noastre”, „Psihologia și pedagogia ordinului” și „Tipul războinicului de mâine”, revista mai cuprinde următoarele studii :

- Prof. C. Rădulescu-Motru: Sufletul ostășesc.
G-ral Gr. Costandache: Forța autorității.
Vasile Băncilă: Profesor și ofițer.
Medic Cpt. Dr. Șt. Odobleja: Teoria și practica.
Maior Radu Dinulescu: Panica.
Medic Maior V. Șerbănescu: Selecționarea și controlul aeronaviganților.
Cpt. Titus Brăileanu: Structura specialităților în armată.

Între 1 Nov. și 15 Dec. a. c. au avut loc cursurile de perfecționare pentru învățătorii detașați la penitenciare, organizate din inițiativa Ministerului Educației Naționale și a Ministerului Justiției de către Dl. Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă, Rectorul Universității și Directorul Institutului de Psihologie din Cluj. În cadrele acestui curs s'au ținut următoarele lecții :

- Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă: *Cuvânt de deschidere.*
— *Psihologia și ramurile ei.*
— *Psihologia diferențială.*
Conf. N. Mărgineanu: *Psihologia aplicată.*
Dr. A. Roșca: *Psihologia juridică.*
— *Psihologia patologică.*
S. Cupcea: *Psihologia anormală.*
Dr. A. Roșca: *Problemele de bază ale criminologiei.*
S. Cupcea: *Problema eredității.*
— *Ereditatea patologică.*

- Dr. A. Roșca: *Ereditatea criminală.*
- S. Cupcea: *Constituția morfologică.*
— *Constituția morfologică a criminalului.*
- Dr. A. Roșca: *Inteligența infractorilor.*
— *Vieața emotivă a criminalilor.*
- S. Cupcea: *Impulsurile primare ale criminalilor*
— *Instabilitatea emotivă a criminalilor.*
- Dr. A. Roșca: *Criminalitatea în raport cu etatea.*
— *Criminalitatea în raport cu sexul.*
- S. Cupcea: *Criminalitatea în raport cu rasa.*
- Conf. N. Mărgineanu: *Factorii de mediu care influențează criminalitatea.*
- Dr. A. Roșca: *Influența mediului cosmic.*
— *Influența mediului fizic-organic.*
- Conf. N. Mărgineanu: *Mediul familiar.*
— *Vecinătatea.*
— *Școala.*
— *Mediul economic.*
— *Mediul profesional și cultural.*
- Dr. A. Roșca: *Multiplicitatea cauzelor infracțiunii.*
- S. Cupcea: *Metodologia eredității.*
— *Demonstrațiuni practice.*
- Conf. N. Mărgineanu: *Noțiuni de statistică.*
— *Stabilirea unui etalon.*
- S. Cupcea: *Metodologia antropologică.*
— *Demonstrație.*
- Conf. N. Mărgineanu: *Valorile medii.*
— *Valorile distributive.*
- Dr. A. Roșca: *Metodologia psihologică; teste, chestionare, interviu.*
— *Metodologia psihologică: observația.*
- Conf. N. Mărgineanu: *Curba de variație.*
— *Demonstrație.*
- Dr. A. Roșca: *Măsurarea inteligenței.*
— *Demonstrații cu testele de inteligență.*
- Conf. N. Mărgineanu: *Ogiva lui Galton.*
— *Demonstrații.*
- Dr. A. Roșca: *Măsurarea funcțiilor mintale.*
— *Demonstrațiuni cu testele de funcțiuni.*
- Conf. N. Mărgineanu: *Calculul de corelații (cu demonstrații).*
— *Măsurarea trăsăturilor de temperament.*
— *Demonstrații cu testele de temperament.*
- S. Cupcea: *Determinarea impulsurilor primare (cu demonstrații).*
- Conf. N. Mărgineanu: *Măsurarea trăsăturilor de caracter.*
— *Demonstrațiuni cu testele de caracter.*
- S. Cupcea: *Stabilitatea emotivă (cu demonstrațiuni).*
- Dr. A. Roșca: *Determinarea intereselor.*
— *Demonstrațiuni.*

- S. Cupcea: *Metoda psihanalitică.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Firea (cu demonstrațiuni).*
 — *Măsurarea atitudinilor sociale.*
 — *Demonstrațiuni practice.*
- S. Cupcea: *Metode de identificare.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Ancheta socială (cu demonstrațiuni).*
 S. Cupcea: *Examinarea acuităților sensoriale.*
 — *Spirometrie și dinamometrie.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Măsurarea aptitudinilor.*
 — *Demonstrațiuni cu testele de aptitudini.*
 — *Profilul psihologic.*
 — *Demonstrațiuni practice.*
- S. Cupcea: *Alcătuirea țigii infractorilor.*
 Dr. A. Roșca: *Profilaxia criminalității.*
 S. Cupcea: *Eugenică.*
 Dr. A. Roșca: *Eutenica.*
 S. Cupcea: *Terapia criminalității.*
 Dr. A. Roșca: *Educația infractorilor.*
 — *Reintegrarea socială a infractorilor.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Pedeapsa și recompensa.*
 — *Problema disciplinei.*
 S. Cupcea: *Educația sentimentelor.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Educația voinței.*
 Dr. A. Roșca: *Orientarea profesională.*
 — *Aplicațiuni practice.*
 — *Criminalul nebun.*
- Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă: *Problema responsabilității.*
 Dr. A. Roșca: *Stabilirea vinovăției.*
 S. Cupcea: *Problema sexualității în închisoare.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Statistica criminală.*
 Dr. A. Roșca: *Organizarea institutelor preventive și a închisorilor.*
 Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă: *Clinica psihologică.*
 Dr. A. Roșca: *Diagnoza înclinărilor spre infracțiuni.*
 S. Cupcea: *Organizarea unui laborator de psiho-antropologie criminală.*
 Dr. A. Roșca: *Rolul învățătorului în instituțiile penale.*
 — *Bibliografie analitică.*
 Conf. N. Mărgineanu, Dr. A. Roșca, S. Cupcea: *Seminar și colocviu (5 zile).*
 Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă: *Ședința de închidere a cursurilor.*

* * *

În conformitate cu dispozițiile Ministerului Educației Naționale și din însărcinarea Ministerului, Institutul nostru de Psihologie organizează un curs de perfecționare pentru profesorii de filosofie de la școlile secundare. Cursul va începe la 2 Ian. 1939 și va dura până la 20 Ian. 1939. Programul acestui curs de perfecționare, cerut de Congresul al doilea al profesorilor de filosofie și menit să inițieze profesorii în psihologia aplicată la studiul individualității elevului, este următorul :

I. Individualitatea psihologică a copilului.

- Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă: *Introducere la studiul individualității.*
 — *Natura și întinderea variațiilor individuale.*
 — *Cauzele variațiilor individuale.*
 — *Variațiile intelectuale ale școlarului.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Variațiile emotive și volitive.*
 — *Talente și aptitudini speciale.*
 S. Cupcea: *Infirmități și defecte psihice.*
 Dr. A. Roșca: *Individualitatea și mediul fizic.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Individualitatea și familia.*
 — *Individualitatea și vecinătatea.*
 — *Individualitatea și școala.*
 Dr. M. Beniuc: *Problema maturității.*

II. Metode pentru stabilirea individualității și aptitudinilor școlare.

- Dr. A. Roșca: *Metode pentru măsurarea funcțiilor mintale.*
 — *Metode pentru măsurarea gradului și calității inteligenței.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Metode pentru măsurarea temperamentului și caracterului.*
 — *Metode pentru măsurarea aptitudinilor.*
 Dr. A. Roșca: *Observația psihologică.*
 Dr. M. Beniuc: *Teste educaționale.*

III. Lucrări practice de laborator.

- Dr. A. Roșca: *Metode de examinare psihologică.*
 — *Testele de inteligență.*
 — *Funcțiuni mintale.*
 — *Impulsuri și emoții.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Temperament și caracter.*
 Dr. D. Tudoranu: *Firea.*
 Dr. A. Roșca: *Interese.*
 Conf. N. Mărgineanu: *Aptitudini.*
 — *Aptitudini sociale.*
 Dr. A. Roșca: *Stabilitatea emotivă.*
 — *Schița unui laborator școlar.*

IV. Exerciții individuale de laborator.

- Aparate pentru măsurarea funcțiilor sensoriale.*
Aparate pentru măsurarea funcțiilor intelectuale.
Teste de performanță pentru măsurarea inteligenței.
Aparate pentru înregistrarea proceselor emotive.
Aparate pentru măsurarea funcțiilor motorii.
Aparate și teste de performanță pentru măsurarea aptitudinilor.

V. *Antropometrie școlară.*

- S. Cupcea: *Măsurarea însușirilor și aptitudinilor fiziologice.*
 — *Măsurarea dimensiunilor morfologice.*
 — *Stabilirea tipului constituțional.*

VI. *Lucrări și exerciții de statistică școlară.*

- Conf. N. Mărgineanu: *Teoria măsurării și notele școlare.*
 — *Valorile medii și distributive.*
 — *Studiul variației.*
 — *Calculul corelației.*
 — *Profilul psihologic.*

VII. *Fișa individuală a școlarului.*

- Prof. Fl. Ștefănescu-Goangă: *Fișa de observație psihologică.*
 Dr. D. Todoranu: *Aspectul psihologic.*
 Fișa socială și economică.
 S. Cupcea: *Fișa medicală.*
 Dr. A. Roșca: *Fișa de examinare psihologică.*

VIII. *Probleme practice.*

- T. Arcan: *Orientarea profesională.*
 Dr. D. Todoranu: *Orientarea academică.*
 Dr. A. Roșca: *Igiena mintală a școlarului.*
 S. Cupcea: *Problema oboselii.*

În zilele de 2, 3 și 4 Octombrie 1938 s'a ținut la Sibiu al 18-lea Congres al Societății Române de Neurologie, Psihiatrie, Psihologie, Endocrinologie și Medicină Legală. Congresul a fost admirabil organizat de dl Inspector General *Dr. G. Preda*, președintele Congresului și intemeietorul Școlii de Psihologie Medicală dela Sibiu. Deschiderea s'a făcut în prezența Dlui Gen. N. Marinescu Ministrul Sănătății, a I. P. S. S. Dr. Nicolae Bălan Mitropolit al Ardealului, a Dlui Gen. G. Oprescu Com. Corp. VII Arm.

Raportori au fost Dnii Prof. P. Tomescu, Prof. Ștefănescu-Goangă, Dr. G. Preda, Dr. Ornștein, Dr. Horneț, Prof. N. Minovici, iar conferințe publice au ținut Prof. Parhon și Prof. Hațieganu.

Din lipsă de spațiu, darea de seamă amănunțită asupra ședințelor Congresului va apare în numărul viitor al Revistei.

REVUE DE PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE

Directeur: Prof. FL. ȘTEFANESCO-GOANGA

Vol. I.

Octobre—Décembre 1938

No. 4.

PERSONALITY: A PROBLEM FOR SCIENCE OR A PROBLEM FOR ART?

By Gordon W. Allport
Harvard University

Already in the twentieth century three great revolutions have occurred in man's thinking about his own mind. These are first Freudian psychoanalysis with its discovery of the depth and the emotion in mental life; second Behaviorism with its discovery of the accessibility of mind to objective study; and third, Gestalt psychology with its discovery of the essential orderliness and self-regulation of mind. It is not at all unlikely that these new modes of thought will revolutionize our ways of life during the present century, much as the natural and biological sciences revolutionized ways of life during the past century. We may well expect them to affect profoundly the morals, manners and mental health of our generation and of generations to come. Psychology, it is often said, is destined to become *the* science of the twentieth century.

Now, one of the most significant happenings in the first part of the twentieth century has been the discovery — to which Freudian, Behavioristic, and Gestalt psychologies have all contributed — the discovery that human *personality* is an accessible subject for scientific probing. It is this event, above all others, I think, that is likely to have the most practical consequences for education, for ethics, and for mental health.

But before getting into the problem of personality I should like to dwell for a moment upon the somewhat stormy state of

psychological science today. It sometimes seems to me that all the four winds of the intellectual heavens had collided in one storm center, competing for mastery with the outcome as yet unsure.

According to the division adopted by the Harvard Tercentenary celebration there are indeed exactly four winds in the intellectual heavens, springing from the four basic provinces of research and learning:

the natural sciences
the biological sciences
the social sciences
the humanities

Have you ever thought before that it is in the territory of psychology and *only there*, that all these four intellectual winds collide and run a tempestuous course? I suppose it is natural enough that they should do so, for only by the aid of all the inventions and all the resources of the mind can the creative mind itself be adequately explored.

From the *Natural Sciences* comes the colossal impact of Scientific Methodology. I suppose that in the entire history of human thought there never was a case where one science has been bullied by another science to compare with the way psychology is bullied by her elder sister science, physics. And I suppose no younger sister ever had so acute an inferiority complex as psychology has in relation to her well-groomed and socially correct elder sister. The desire to emulate the success of physics has led psychology to import at an increasing rate instruments of precision and mathematics into its treatment of mental life. Heaven help the psychologist nowadays who doesn't know his amplifiers and electrical circuits. It is, of course, particularly in the study of sensation that the physical sciences dominate psychology, though it is also true that their influence is felt throughout the entire structure of psychological science.

From the *Biological Sciences* also come high standards and exacting methods of research, as well as the evolutionary and organismal points of view without which psychology would still be scholastic in character. But the freshening winds of biology have not blown gently and with moderation; they have blown rather with the force of a gale; so forcefully that in many quarters they have threatened to push every vestige of humanism out, leaving

psychology with a plague of rats. Today it is probably true that more rats are used in the American laboratories of psychology as subjects than men, women, and children combined. Some of us feel that what psychology really needs is an efficient Pied Piper of Hamelin.

It is, then, the impact of the natural and biological sciences upon psychology that account for its obsession to reach the eminence of scientific respectability. The methodological advances have indeed been considerable; but the sum-total of the findings from these points of approach have not as yet by any manner of means solved the problems of human personality. Their value lies chiefly in their advancement of sensory and reflex psychology, or as someone has a bit derisively called it „eye-ear-nose-and-throat“ psychology.

In recent years the third wind has risen likewise to the force of a gale. *Social science* is causing a tornado all its own. It refuses to blend amicably with natural and biological science, but claims mind pretty much as its own province for study. Anthropologists and sociologists give no quarter. Mind, they insist, takes its form almost wholly in response to cultural demands. Language precedes the individual, so too do the religion, the morals, the economic system into which the individual is born. Mind then, is not a matter for instrumental or biological study, but for cultural study. A large number of psychologists have been converted, at least partially, to this view, and recently have staged a rebellion within their own ranks, four hundred of them forming a society to investigate as realistically as possible the fate of mind as it is conditioned and constrained by the gigantic movements of contemporary society.

The last wind that blows in our storm center is gentler and less voracious. Yet its presence is always felt. In spite of all counter currents it is perhaps still the prevailing wind. It is the wind of humanism. After all is said and done, it is philosophy and literature, and not the natural, biological or social sciences, that have fostered psychology throughout the ages. It is only in comparatively recent years that psychology has detached itself from philosophy and from art to become the storm center that it is. Only five years ago in my own university it was still felt that psychology should not form a department of its own but should

remain snugly sheltered within the historic sanctuary of philosophy.

Now we come to personality. One of the outstanding events in psychology of the present century has been the discovery of personality. Personality, whatever else it may be, is the substantial concrete unit of mental life that exists in forms that are definitely single and individual. Throughout the ages, of course, this phenomenon of personal individuality has been depicted and explored by the humanities. The more aesthetic philosophers, and the more philosophical artists have always made it their special province of interest.

Tardily, psychologists have arrived on the scene. One might almost say they are beginning two thousand years too late. The psychologist's work, it might seem, has been done for him, and done most brilliantly. With his scant thirty years of back-ground the psychologist looks like a conceited intruder. And so he is in the opinion of many literati. Stephan Zweig, for example, in speaking of Proust, Amiel, Flaubert, and other great masters of characterization says,

„Writers like these are giants in observation and literature, whereas in psychology the field of personality is worked by less men, mere flies, who have the safe anchorage of a frame of science in which to place their petty platitudes and minor heresies“.

It is true that the giants of literature make psychologists, who undertake to represent and to explain personality, seem ineffectual and sometimes a bit foolish in comparison. Only a pedant could prefer the dry collections of facts that psychology can offer regarding an individual mental life to the glorious and unforgettable portraits that the gifted novelist, dramatist, or biographer can give. The literary artist creates his account; the psychologist merely compiles his. In the one case a unity emerges, self-consistent even through its subtleties of change. In the other case a ponderous accumulation of discontinuous data piles up.

One recent critic has put the matter crisply. Psychology, whenever it deals with human personality, he remarks, is only saying what literature has always said, and is saying it much less artfully.

Whether this unflattering judgment is entirely correct we shall soon see. For the moment it serves at least to call attention to the significant fact that in a sense literature and psychology are competitors; they are the two methods *par excellence* for dealing with the personality. The methods of literature are those of art; the methods of psychology are those of science. Our question is: which approach is the more suitable for the study of personality?

Literature has had centuries of headstart, and it has been served by genius of the highest order. Psychology is young and has bred as yet few, if any, geniuses in the depiction and explanation of human personality. Being youthful it would be becoming for psychology to learn a few basic truths from literature.

To show what it can profitably learn, let us take a concrete example. I have chosen one from ancient times in order to show clearly the maturity and ripeness of literary wisdom. Twenty-three hundred years ago, Theophrastus, Aristotle's pupil and successor at the Lyceum in Athens, wrote a number of brief characterizations of certain of his Athenian acquaintances. Thirty of his sketches have survived.

The sketch that I shall select is called „The Coward“. Please note its timelessness. The coward of today is essentially the same kind of mortal as the coward of antiquity. Please note also the remarkable directness and economy of the portrait. No words are wasted. It is like a prose sonnet. No one could add or subtract a single sentence to its betterment.

THE COWARD

„Cowardliness is a shrinking of the soul caused by fear. The Coward is this sort of person. At sea he thinks cliffs are pirates and directly the sea gets rough inquires anxiously whether all the passengers are initiated*); as he looks up at the sky he asks the steersman if they are half-way and what he thinks of the weather; he tells the person next him that he has had a disturbing dream; he takes off his tunic and gives it to his slave**); and finally begs to be put on shore. On active service when the infantry are going into action, he calls to the men of his deme to come and stand by

*) Into the mysteries of the Cabeiri.

***) So that he can swim.

him and to keep a good look-out — pretending that it is hard to distinguish who is the enemy. Then hearing the noise of battle and seeing men fall, he tells his comrades that in the hurry he has forgotten his sword; he runs back to his tent and, after getting rid of his slave by sending him out to reconnoitre, hides the sword under his pillow and wastes time in pretending to look for it. If he sees a wounded friend carried in, he rushes up, tells him to keep cheerful, holds him under the arms to support him; then he attends him, wipes the blood off and sits down by him to keep the flies away — in short, does everything except fight. The trumpets sound the charge and, as he sits in the tent, he murmurs: „Curse you! Won't you let the poor man sleep with your everlasting trumpeting!“ Covered with the other man's blood he goes out to meet the returning soldiers and tells them he has saved one of his friends at the risk of his own life; and he brings to the bedside the men of his deme and tribe and explains to each visitor that he carried the wounded man to the tent with his own hands“.

There is one feature in this classic sketch that I should like to call particularly to your attention. You will note that Theophrastus selects two situations for recording his observations. In one the coward is traveling; in the other he is unwillingly engaged in a battle. In the first situation seven typical episodes are depicted: the coward's illusion of seeing the cliffs as pirates, his superstitious fear lest some of the passengers might bring bad luck through having neglected a religious rite, his desire to be at least half way on the dangerous journey, his consulting expert opinion on the weather, his fear of his own disturbing dreams; and his preparations for swimming to safety; and finally his emotional collapse in begging to be put on shore. Even more subtle are the seven telltale episodes during battle. In all there are fourteen situations described: all of them for the coward are equivalent; whatever stimulations he is exposed to arouses the same deep, dominant disposition. Though his separate acts are quite distinctive, yet each and every one is equivalent in that each is a manifestation of the same dominant cowardly disposition.

In short, Theophrastus, more than 2000 years ago used a method, just now being glimpsed by psychologists, of defining with the aid of equivalent stimulations and equivalent responses the major dispositions of a character.

To state the point yet more broadly: Almost all the literature of character — whether sketch writing as in the case of Theophrastus, or fiction, drama, or biography, proceeds on the psychological assumption that each character has certain traits peculiar to himself which can be defined through the narrating of typical episodes from life. In literature a personality is never regarded, as it sometimes is in psychology, as a sequence of unrelated specific actions. Personality is not like a water-skate, darting hither and yon on the surface of a pond, with its several fugitive excursions having no intrinsic relation to one another. Good literature never makes the mistake of confusing the personality of man with that of a water-skate. Psychology often does.

The first lesson, then, that psychology has to learn from literature is something about the nature of the substantial and enduring disposition of which personality is composed. This is the problem of traits, and by and large, I maintain, it has been handled more successfully through the assumptions of literature than through the assumptions of psychology. More specifically, it seems to me, the concept of the equivalence of stimulation and the equivalence of response, seen so clearly in the ancient sketches of Theophrastus, may serve as a strikingly productive guide for the scientific study of personality — where equivalences may be determined with greater accuracy and greater verifiability than in literature itself. Using the resources of the laboratory and controlled observation outside, psychology might be able to establish for the single individual far more exactly than literature can do, the precise range wherein various life-situations are for him equivalent, and the precise range of responses which for him have equivalent significance.

A second major lesson from literature concerns the self-consistency of its products. No one ever asked their authors to prove that the characters of Hamlet, Don Quixote, Anna Karenina, Hedda Gabler, or Babbitt were true and authentic. Great characterizations by virtue of their greatness prove themselves. They are plausible; they are even necessary. Every act seems to be in some subtle way both a reflection of, and a rounding out of a single, well-knit character. This adhesiveness of behavior meets the test known as self-confrontation; one bit of behavior supports another, so that the whole can be comprehended as a self-consistent if intricate unity. Self-confrontation is the only method of

validation applied to the work of artists (excepting perhaps to the work of biographers who indeed have certain requirements for external validation to contend with). But the method of self-confrontation, I think it may rightly be said, is barely beginning to be applied to the productions of psychology.

Once in commenting on a character of Thackeray's, Gilbert K. Chesterton remarked, „She drank, but Thackeray didn't know it.“ Chesterton's quip springs from the demand that all good characterization possess „systematic relevance“ within themselves. Given one set of facts about a personality, other relevant facts should follow. To be sure, a deep and intimate knowledge of a character is required before these necessary inferences can be made. One may know just what the most intimate motivational traits in each case are. For this most central, and therefore most unifying core of any personality Professor Wertheimer has proposed the concept of the „radix“ — a root from which all stems may grow. He illustrates his conception with the case of a school girl who was a zealous scholar, but at the same time an addict of vivid cosmetics. On the surface there certainly seems to be no systematic relevance here. The two lines of conduct seldom go together. But the apparent contradiction is resolved in this case by exploring beneath the surface for the basic root. In this case it turned out that the school girl had deep admiration for (a psychoanalyst might call it a fixation upon) a certain teacher who in addition to being a scholarly woman had a naturally vivid complexion. The school girl simply wanted to be like her teacher. The same facts in another case might betoken a basic desire for power, or simply a double-barrelled attempt to capsize the studious boy across the aisle. Whatever the explanation in this case, the point is that with radical understanding it becomes possible to harmonize the apparent inconsistencies in a personality.

Of course, the problem is not always so simple. Not all personalities have basic unity. Conflict, changeability, even the dissociation of personality are common. Much of the *literature* we read exaggerates the consistency of personality; caricatures rather than characters emerge. Over-simplification is found in drama, fiction and biography. The confrontation seems to come almost too easily. The characters of Dickens are a good example of over-simplification. They never have conflicts within themselves. They are always what they are. They may, and usually do, meet un-

friend by forces in the environment; but they themselves are entirely perfect in consistency and devoid of inner conflict.

But if literature often errs through its selectivity in exaggerating the unity of personality, psychology through its lack of interest and restricted techniques generally fails to discover or to explore such consistency as does exist.

The greatest failing of the psychologist at the present time is his inability to prove what he knows to be true. No less than the literary artist he knows that personality is an intricate, well-proportioned, and more or less consistent mental structure — but he can't prove it. He makes no use, as the writer does, of the obvious method of self-confrontation of facts. Instead of emulating the artist in this matter he usually takes safe refuge in the thickets of statistical correlation.

One investigator, thinking to study the virility of his subjects, correlates for a whole population of people, the width of hips and shoulders with interests in sports; another, to find the bases of intelligence carefully compares the I. Q. in childhood with the ossification of the wrist bones; a third compares phosphorous per body weight with good-naturedness or with leadership. Investigations such as these, though they are the fashion in research on personality, run their course entirely on a sub-personal level. Devotion to the microscope and to mathematics has led the investigators to shun complex patterned forms of behavior and thought, even though it is only in these complex forms that personality can be said to exist at all. Bullied by the instruments of physics many psychologists neglect the most delicate recording instrument ever devised for the relating and proper clustering of facts — namely, their own minds.

Psychology, then, needs techniques of self-confrontation, techniques whereby the togetherness of a personality can be determined. Only a few rudimentary attempts in this direction have been made.*)

One study employed the English themes of 70 college students. Nine themes were gathered from each student, three in October, three in January, and three in May. The

*) The following experiment is described on pp. 491 ff. of my book, *Personality: a Psychological Interpretation*, New-York: Henry Holt, 1937.

topics for the themes were prescribed and were uniform for all students.

After being typed and divested of all identifying signs, two experimenters attempted to sort these themes carefully so that they might from style alone group all the themes written by the same student. For both experimenters the results were strikingly positive, well above chance.

The point of interest here is the method by which successful matchings were made. Occasionally, to be sure, some striking mechanical feature caught the eye and aided in identifications. Addition to semicolons would mark the writing of one student, or some other oddity of punctuation or spelling. But most of the identifications were not made on this basis but through a diagnosis of the *personal traits* of the writers. „The investigators found themselves searching for a form-quality of the individual.“ They felt in each production a reflection of certain complex qualities in the writer himself. Now these qualities were different in each case and difficult for the experimenter to reduce to words.

In spite of the difficulty of expressing these hypotheses of „form-quality“ in words, the fact remains that they (and not mechanical features) were ordinarily the basis of judgment, and likewise that the judgments were to a significant degree successful.

It is of interest to note some of the bases upon which this matching proceeded. The productions of one student, for example, would be felt always to reflect „a feeling for atmosphere; a well-balanced sense of humor; a quiet, amused tolerance of social relations and situations“. Another showed in all his themes „a positive self-assurance; definite, but neither prejudiced nor opinionated; sense of humor.“ A third was „constantly bored. Looks at life as a monotonous experience in which one follows the easiest course of action.“ A fourth had a „simple, optimistic attitude toward life and people; simple, direct, declarative sentences.“

There is a third major lesson for psychologists to learn from literature, namely how to keep a sustained interest in one individual person for a *long* period of time. It was said of a certain famous English anthropologist that although he wrote about savages, he never actually had seen one. He admitted the charge, and added — „and I hope to Heaven I never shall.“ A great number of psychologists in their professional capacity have never really seen an individual, and many of them, I regret to say, hope they never will.

Following the lead of the older sciences they assume that the individual must be brushed aside. Science, they insist, deals only with general laws. The individual is a nuisance. What is wanted are uniformities. This tradition has resulted in the creation of a vast, shadowy abstraction in psychology called the generalized-adult-human-mind. The human mind, of course, exists in no such form; it exists only in concrete, intensely personal forms. There is no generalized mind. The abstraction that the psychologist commits in measuring and explaining a non-existent mind-in-general, is an abstraction that no literary writer ever commits. The literary writer knows perfectly well that mind exists only in singular and particular forms.

Here, of course, we are facing the basic opposition between science and art. Science, it is said, always deals with the general; art always with the particular. But if this distinction is true, what are we to do about personality? Personality is never general; it is always particular. Must it then be handed over wholly to the arts? Can Psychology do nothing about it? I am sure that very few psychologists would accept this solution. But still it seems to me that the dilemma is inexorable. Either we must give up the individual or we must learn from literature to dwell longer upon him, modifying as is necessary, our conception of the scope of science so as to accommodate the single case more hospitably than heretofore.

You may have remarked to yourself that the psychologists you have known, in spite of their profession, are no better than anyone else in understanding people. They are not exceptionally shrewd, nor are they always able to give advice on problems of personality. This observation, if you have made it, is certainly sound. I should go further, and say that because of their habits of excessive abstraction and generalization, many psychologists are actually inferior to other people in their comprehension of the *single* lives that confront them.

When I say that in the interests of a proper science of personality the psychologist should learn to dwell longer on the single case, it might seem that I am poaching upon the domain of biography whose precise purpose is to dwell exhaustively upon one life.

There is indeed a remarkably close relationship between literary biography and the psychology of personality; but the two

fields are by no means identical. The psychologist needs to look at the single case more ardently in his clinical, experimental, and theoretical studies as well as from the point of view of life history. Although the psychology of personality is not identical with scientific biography, the psychologist can learn much if he will read and ponder literary biography; and I predict that if he learns his lesson well he may eventually be able to write more revealing and accurate biographies than most of those that literature has produced.

In England biography began as hagiography and as a recounting of legendary deeds. Neither interest was conducive to objectivity or truthfulness. The term *biography* was first used by Dryden in 1683, and defined by him as „the history of particular men's lives.“ Reaching a high point in Boswell's *Life of Johnson*, and again in Lockhart's *Life of Scott*, and for a third time in Edmund Gosse's *Father and Son*, English biography has had a career of ups and downs. Some biographies are as flat and lifeless as eulogies upon a gravestone; others are sentimental and false.

Increasingly, however, biography is becoming rigorous, and objective, and even hartless. For this trend psychology has no doubt been largely responsible. Biographies more are coming to resemble scientific *autopsies*, performed for the sake of understanding rather than for inspiration or acclaim. There are now psychological and psycho-analytic biographies, and even medical and endocrinological biographies.

The influence of psychological science is felt in autobiography as well. In recent years there have been many experiments in objective self-depiction and self-explanation, with improvement upon the disingenuous Confessions of Cassanova, Rousseau, or Barbellion. Two fascinating examples, illustrating the direct influence of psychology, are the *Experiment in Aubiography* by H. G. Wells (1935) and *The Locomotive God* by W. E. Leonard (1927). But for all their enhanced warmth and intimacy autobiographies suffer one disadvantage compared with biographies. The autobiographer as a rule cannot bear to disparage himself, and the reader cannot bear to read his praise of himself. Perhaps in time writers may learn how to control their powerful impulse to justify their deeds in the telling, and readers may learn correspondingly to be less suspicious of virtue when it is self-disclosed.

* * *

I have mentioned three lessons that the psychologist may learn from literature for the improvement of his own work. The first is the conception held universally in all of literature concerning the nature of traits. Each literary artist proceeds on the assumption that his characters have broadly organized inner dispositions that can be identified and defined. The method that literature uses in identifying and defining traits — namely the study of equivalent fields of stimulation and equivalent fields of response needs urgently to find its way into the psychologist's store of methods. The second lesson concerns the test of self-confrontation which good literature always meets and psychology nearly always avoids meeting. Owing to their neglect of this basic principle of literary validation psychologists generally fail to find the unity and coherence of the personalities that they study. The third lesson calls for more sustained interest in the single case, through longer periods of time. The psychologist should dwell as the biographer does upon one life more exhaustively than he does, no matter if in so doing he sacrifices his impulse to make broad, and usually premature generalizations, about the abstract, non-existent, average human mind.

BCU Cluj / Central University Library Cluj

* * *

In presenting these three advantages of the literary method I have said little about the distinctive merits of psychology. In conclusion I ought to add at least a few words in praise of my profession. Otherwise you might infer that I am willing and even eager to sell psychology down the river in return for a copy of *Madame Bovary* and a free pass to the Athenaeum.

Psychology has a number of potential advantages over literature. Its disciplined character offsets the subjective dogmatism inherent in imaginative writing. Sometimes literature passes the test of self-confrontation of facts too easily. For example, in one recent comparative study of biographies of the same person it was found that each version of the life seemed plausible enough, but that in fact only a small percentage of the events and interpretations given in one biography were to be found in the others. No one could know which, if any, was the true portrait.

It is not necessary for good writers to agree in their observations and in their explanations to anything like the same extent

that all good psychologists must agree. Biographers can give vastly different interpretations of a life without discrediting the literary method; whereas psychology is ridiculed mercilessly when its experts fail to agree with one another.

A psychologist is properly troubled by the arbitrary metaphors of literature. The implication of many metaphors is often grotesquely false, and yet they are seldom challenged. In literature one may find, for example, that the docility of a certain character is explained by the fact that „he had menial blood in his veins“; or the fieriness of another character by the fact that „his temperament be shared with all other redheads“; or the intellectuality of a third by the „height of his massive brow.“ A psychologist would be torn limb from limb if he made any such fantastic assumption concerning cause and effect.

The artist, furthermore, is permitted and encouraged to be entertaining and engaging, to communicate his own images, to express his own biases. His success is measured by the responsiveness of his readers, who often demand nothing more than that they may languidly identify themselves with a character and escape from their immediate worries. The psychologist, on the other hand, is never permitted to entertain his reader. His success is measured by sterner criteria than the reader's applause.

In gathering his material, the writer draws from his casual observations of life, elides his data, and discards troublesome facts at will. The psychologist is held by requirements of fidelity to fact, and to all facts; and he is expected to use controlled and verifiable sources from which to secure his facts. He must prove his inferences step by step. His terminology is standardized and he is deprived almost entirely of the use of seductive metaphor.

These restrictions surrounding the psychologist make for reliability, verifiability, lessened bias and relative freedom from self-projection into the products of his work.

Psychologists who study personality are, I agree, essentially striving to say what literature has always said, and they are of necessity saying it much less artfully; but so far as they have gone — and it is not very far — they are striving to speak more exactly, and from the point of view of social progress in our century more helpfully.

The title of this essay, like the titles of many essays, is idly stated. Personality is not a problem for science nor a problem

for art exclusively, but for both together. Each approach has its merits, but both are needed for even an approximately complete study of the infinite richness of personality.

If in the interests of good pedagogy I am expected to conclude with one pointed bit of advice, it would be this: If you are a student of psychology, read many, many novels and dramas of character, and read biography. If you are *not* a student of psychology, read these too, but *read psychology as well*.

R É S U M É S

LE PROFESSEUR G. W. ALLPORT

(*Profesorul G. W. Allport, pp. 395—400*).

Une présentation de l'oeuvre du professeur G. W. Allport et de la place qu'elle occupe dans le mouvement de la psychologie contemporaine. On insiste surtout sur la synthèse que le professeur Allport essaye de faire entre le point de vue allemand dans la psychologie de la personnalité et le point de vue américain ainsi que sur la valeur de cette synthèse, que le professeur Allport réalise avec un grand succès.

LE COMMANDEMENT AUX ENFANTS

(*Conducerea la copii, pp. 417—437*).

L'auteur portant de la conviction que le commandement peut être étudié mieux chez les enfants, où présente un caractère plus élémentaire mais mieux visible, a fait des recherches dans cette direction se basant sur presque la totalité du matériel existant (Américain, allemand, russe et roumain).

Comme ce phénomène ne prend naissance d'une manière spontanée comme toutes les aptitudes et tendances psychosociales, l'auteur a étudié le problème du commandement chez les enfants génétiquement: il l'a suivi des premiers commencements jusqu'à ses formes les plus complètes, mettant en évidence la manière avec laquelle cette aptitude se contourne, se précise et se différencie avec l'âge.

En général il ne peut pas être question de commandement avant l'âge de 5 ans, malgré quelques auteurs qu'affirment le contraire.

Jusqu'à cet âge il y a seulement des enfants plus affirmés, plus dominants ou plus despotes qui tyrannisent les autres enfants mais ce ne sont pas des commandants.

Après l'âge de 5 ans on peut parler de commandement, mais jusqu'à l'âge de 8—9 ans ce phénomène non seulement qu'il est peu fréquent mais il a encore un caractère embryonnaire, l'enfant-commandant n'est pas encore bien développé à cet âge et c'est plutôt un animateur qu'un commandant proprement dit. En tout cas l'accent dans le commandement des enfants entre 5—8 ans tombe sur les fonctions d'animations.

C'est seulement après l'âge de 8—9 ans que le commandement des enfants par les enfants se présente mieux développé étant donné que le prepubère est un enfant plus décidé, mieux développé, aimant concourir et surtout qu'il est un bon organisateur, l'organisation étant la fonction centrale du commandement à cette époque.

D'ailleurs à cet âge la vie sociale organisée et le commandement qui sont deux fonctions corrélatives — ont un développement maximum. Car dans l'adolescence on peut constater un régression de ces phénomènes: la sociabilité organisée perdant pendant cette époque autant de son intensité que de son extension, l'adolescent — il s'agit ici en premier lieu de l'adolescent intellectuel — aimant beaucoup l'isolement, la réserve et préférant en tout cas les petits groupements personnels, fait qui produira fatalement une diminution du commandement. Le commandement des adolescents se différencie de celui des prepubères par le fait qu'il a un caractère moins autoritaire et plus social. La fonctions du commandant à cette époque est en première place la représentation du collectif, du groupe.

Dès que le commandement aux enfants apparait il présente des caractères différents pour les garçons et les filles, pour les dernières l'importance du commandement est moindre, leurs besoin de diriger étant plus petit.

On doit ceci au fait que les filles se subordonnent plus difficilement à une égale et à la nature de leurs jeux. Les jeux des

filles ont un caractère niveleur, uniforme, étant très dominés par leurs règles ainsi que l'initiative ne peut pas se manifester dans ce cas.

A la fin on fait une comparaison entre le commandement aux enfants et aux adultes. Le commandement chez les enfants est moins relevé parceque les groupements des enfants sont petits, peu durables et labiles. Leur commandement c'est une influence forte et de grande durée mais seulement momentanée. Il se différencie du commandement des adultes par son caractère simple et élémentaire. Entre les commandants et les commandés il n'y a pas de pouvoir intermédiaire et même aucun système de normes. Le commandant n'est pas médiatisé. Et finalement le commandement chez les enfants n'est pas institutionnalisé c'est à dire a un caractère spontané.

G. E. Marica.

L'ATTITUDE DEVANT LE NATIONALISME ET L'INTERNATIONALISME

(*Atitudinea față de naționalism și internaționalism, pp. 438—455*).

BCU Cluj / Central University Library Cluj

Par l'attitude devant le nationalisme nous entendons la totalité d'idées, sentiments et tendances qu'une personne peut avoir devant la nation et l'état.

Toute attitude est ainsi une idée enveloppée d'un sentiment et au service d'une tendance.

Avec d'autres mots elle englobe en même temps des facteurs intellectuels, émotifs et volitionnels. Les facteurs principaux sont les facteurs émotifs et volitionnels, moins importants sont ceux intellectuels, c'est-à-dire l'idée; le point capital est ce que nous sentons pour une institution ou devant une valeur sociale et non ce que nous pensons d'elle.

Ainsi l'attitude devant le nationalisme et l'internationalisme est plutôt la disposition d'avoir une idée ou une autre sur ces notions et moins le contenu de ces idées.

En même temps et en vertu de la définition rappelée plus haut l'attitude devant le nationalisme et l'internationalisme n'est pas quelque chose de rationnel et conscient mais plutôt quelque chose d'irrationnel et inconscient, que la raison et la conscience

plutôt le justifient que le créent, tout en lui supportant l'influence.

C'est donc un phénomène émotif dynamique et moins un phénomène statique intellectuel.

Le problème consiste à mesurer cette attitude à l'aide de la méthode préconisée par L. L. Thurstone et adaptée dans notre pays par Mr. Mărgineanu.

La base de cette étude est constituée par les opinions de 300 étudiants des Facultés de l'Université de Cluj. Leur sélection a été faite par le criterium de l'équivocité et de la popularité. Dans le premier cas on fait participer 40 personnes et dans le second 112.

L'attitude moyenne roumaine a été trouvée égale à 8.4 et non à 6.0 ce qui signifie que les Roumains sont plus nationalistes que les Américains dans la proportion de 2.4 intervalles de classe d'un total de 11 intervalles de classe avec la classe VI en milieu.

Le coefficient de fidélité du test est 0.86, son indice de fidélité est 0.93, l'erreur étalon est 0.96 et la validité théorique 0.97.

Marie Draser.

a apărut

adaptarea
socială

BCU Cluj / Central University Library Cluj

de

prof. fl. ștefănescu goangă

dr. alex. roșca · salvator cupcea

editura institutului de psihologie

Vol. I. No. 4.

Octombrie-Decembrie 1938

REVISTA
DE
PSIHOLOGIE

Director

BCU Cluj / Central University Library Cluj

Prof. FL. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ

Directorul Institutului de Psihologie al Universității din Cluj

CLUJ

EDITURA INSTITUTULUI DE PSIHOLOGIE AL UNIVERSITĂȚII

REVISTA DE PSIHLOGIE TEORETICĂ ȘI APLICATĂ

Organ al Institutului de Psihologie Experimentală, Comparată și Aplicată
al Universității Regele Ferdinand I și al Societății de Psihologie din Cluj

Director: Prof. FL. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ

APARE DE PATRU ORI PE AN

Abonament anual (particulari și școli) . . . Lei 240
Pentru autorități și instituții „ 500
Pentru Învățători „ 120

REDACȚIA ȘI ADMINISTRAȚIA : CLUJ, STR. REGALĂ 29

Publicațiile Institutului de Psihologie al Universității din Cluj

I. STUDII ȘI CERCETĂRI PSIHLOGICE

1. F. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ: **Selecția capacităților și orientarea profesională**
- 1/a. LIVIU RUSU: **Selecția copiilor dotați (epuizată)**
2. NICOLAE MĂRGINEANU: **Psihologia exercițiului**
3. LIVIU RUSU, LUCIAN BOLOGA, NICOLAE MĂRGINEANU, AL. ROȘCA,
D. TUDORAN: **Psihologia configurației**
4. NICOLAE MĂRGINEANU: **Psihotehnica în Germania (epuizată)**
5. ALEXANDRU ROȘCA: **Măsurarea inteligenței și debilitatea mintală**
6. LUCIAN BOLOGA: **Psihologia vieții religioase**
7. NICOLAE MĂRGINEANU: **Psihologia germană contemporană**
8. LIVIU RUSU: **Aptitudinea tehnică și inteligența practică**
9. NICOLAE MĂRGINEANU: **Psihologia învățării**
10. ALEXANDRU ROȘCA: **Psihopatologia deviațiilor morali**
11. ALEXANDRU ROȘCA: **Debilitatea mintală**
12. CRISTEA PĂRLOG: **Psihologia desemnului**
13. DIMITRIE TUDORANU: **Psihologia temperamentului**
14. NICOLAE MĂRGINEANU: **Psihologia franceză contemporană**
15. ALEXANDRU ROȘCA: **Delincvența minor**
16. LUCIAN BOLOGA: **Lectura tineretului**
17. ALEXANDRU ROȘCA: **Psihologia martorului**

Vezi continuarea pe pag. 3-a a copertei.
