

Găvanescu

10054
IDEILE PEDAGOGICE

ALE LUI

JOHN LOCKE

boc

STUDIU CRITIC DE SISTEMIZARE

171



I A S I

TIPOGRAFIA H. GOLDNER, STRADA PRIMARIEI No. 17.

1899.

Inv. A.46.718

I. Găvănescu

Urieșenilor J. Comăneșca Orm
in sumă de douăzeci.

D. Găvănescu

II 15-706.

IDEILE PEDAGOGICE

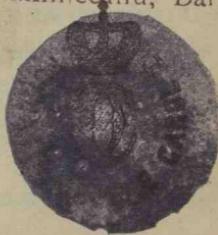
ALE LUI

JOHN LOCKE

STUDIU CRITIC DE SISTEMIZARE

47326

Donațiunea Prof.
Gh. Râmniceanu, Bârlad



I A Ş I

TIPOGRAFIA H. GOLDNER, STRADA PRIMARIEI No. 17.
1899.

OL 1953

1956

Carol I "București

46057

B.C.U.-Bucuresti



C47326

Pedagogia lui John Locke

Ca să pătrundem și să putem aprecia, cum trebuie, părerile pedagogice ale lui John Locke¹⁾, credem că nu este destul să le căutăm numai în *Thoughts concerning education*²⁾, scrierea lui cu cuprins special pedagogic. Precizarea clară a noțiunilor fundamentale din această operă, se găsește tocmai în celelalte scriri filosofice ale lui, și încă nu numai în *Essay concerning human understanding*³⁾, ci și în *Conduct of the understanding*⁴⁾, ba uneori chiar în scrimerile lui politice și regioase⁵⁾.

Studiul mai aprofundat al tuturor acestor lucrări date lumii de clasicul filosof al Marii Britanii, nu ajută numai la înțelegerea și reproducerea exactă a sistemului de gândiri filosofice, ci și la complectarea pedagogiei lui. Căci Locke a atins unele din chestiile private la educație și instrucție, ocazional, în mai toate scrimerile lui; nu le-a grămadit exclusiv în opera destinată numai educației ca să le trateze sistematic, punindu-le într-o legătură intelectuală organică. Dar, cum activitatea lui de scriitor s-a inceput abia tîrziu, în vîrstă matură, se poate totuși cel puțin spera că unitatea

1. 1632—1704.

2. *Cuge'ări asupra educatiei*, apărute la 1693

3. Încercări asupra spiritului omenesc. 1690.

4. Conducerea inteligenței, 1706.

5. Two treatises of government (1690); Four letters on toleration (1685-1704).

immanență a cugetării sale pedagogice să se găsească întru cit va oglindită în operele lui, deși desfăcută în fragmente răspândite.

A stringe și aduna la un loc aceste fragmente de cugetare, spre a restabili unitatea lor organică; a culege ideile pedagogice ale lui John Locke împrăștiate în toate operele lui, spre a construi cu ele un sistem de pedagogie, avind ca temelie întreaga lui concepție filosofică despre om și lume; și în același timp, cu ocazia acestei construcții istorice, a răspunde și discuta problemele mai capitale ale Pedagogiei — iată ce-mi propun în studiul de față.

Pedagogia lui John Locke

Că se întâlnește în operele săi unei spuse, chiar dacă
pedagogie este jumătatea unei teorii, și mediu ca un său suport,
într-un lucru în locuri este secundară, ușoară, sau chiar
nu există. În ceea ce privește pedagogia lui John Locke, nu
există nici un lucru care să nu fie în legătură cu o
cercetare și o teorie, nu există nici un lucru care să nu fie
în legătură cu o teorie și o cercetare. În ceea ce privește
pedagogia lui John Locke, nu există nici un lucru care să nu fie
în legătură cu o teorie și o cercetare.

Că se întâlnește în operele săi unei spuse, chiar dacă
pedagogie este jumătatea unei teorii, și mediu ca un său suport,
într-un lucru în locuri este secundară, ușoară, sau chiar
nu există. În ceea ce privește pedagogia lui John Locke, nu
există nici un lucru care să nu fie în legătură cu o
cercetare și o teorie, nu există nici un lucru care să nu fie
în legătură cu o teorie și o cercetare. În ceea ce privește
pedagogia lui John Locke, nu există nici un lucru care să nu fie
în legătură cu o teorie și o cercetare.

Că se întâlnește în operele săi unei spuse, chiar dacă
pedagogie este jumătatea unei teorii, și mediu ca un său suport,
într-un lucru în locuri este secundară, ușoară, sau chiar
nu există. În ceea ce privește pedagogia lui John Locke, nu
există nici un lucru care să nu fie în legătură cu o
cercetare și o teorie, nu există nici un lucru care să nu fie
în legătură cu o teorie și o cercetare.

PARTEA I.

Pedagogia filosofică

1

Sunt două concepții despre natura omenească, după care educația este imposibilă și ori-ce înriurire plănuită asupra omului, zadarnică.

Una este un fel de fatalism. "După dinsa, diversele faze de ~~Fatulism; fond~~ dezvoltare, prin cari are să treacă individul, precum și ultimul rezultat al schimbărilor lui evolutive, ar fi din naștere predeterminate pînă în cele mai mici amănunte; și deci forma finală, la care trebuie să ajungă un om, în desfășurarea succesivă a fazelor vietii sale, ar fi absolut inevitabilă prin or-ce influință, prin or-ce artă. Toată dezvoltarea ar fi astfel numai manifestarea firească și progresivă a unui fond înăscut care să afle deja, în stare virtuală, în germanul individulu. Si această manifestare s-ar efectua după o necesitate immanentă, într-o direcție fatal hotărîtă de mai înainte, ne influențabilă prin cauze externe. Trebuie, astfel dar „să privim întimplările, cînd să produc, eu 'acelaș ochiū, cum privim tiparul pe care îl cetim, știind bine că există ca atare mai înainte de a-l ceti noi" ⁶⁾.

Cea-laltă concepție este aceia a indeterminismului sau a liberului arbitru absolut. Nică după această teorie n-aș efect asupra omului influențele externe, cel puțin n-aș un efect determinabil ^{indeterminismul} _{influințele externe} și reductibil la o lege naturală, de oare-ce, independent de ele, și

6 Schopenhauer, Die beiden Grundprobleme der Ethik, pag. 62, ediția III, Leipzig 1881.

în absolut aceleași imprejurări subiective și obiective, putem să ne manifestăm cind într-un fel cind în alt fel.

In amindouă concepțiile, ar trebui să renunțăm la speranța d-a putea îndrepta sarea omenească spre o țintă determinată și intenționată de noi.

Ne punem acum întrebarea: împărtășește Locke aceste vederi?

Incepem cu cercetarea indeterminismului, care tagăduiește aplicabilitatea cauzalităței la fenomenele psihice. Nicăieri nu găsim combătută *esplicit* de Locke această aplicabilitate. *Implicit*, din contra, o presupune mereu și să intemeiază pe dinsa în considerațiile teoretice și aplicațiile lui practice. Așa, s. e. întrebuiuțează pedepse și vorbește de îndreptățirea lor, privindu-le ca niște cauze legate regulat de niște efecte, și cari produc o acțiune prevăzută și dorită de noi⁷). A opera cu pedepse, cari, incontestabil sunt în ele un rău, fără să fiș sigur de înriurirea lor asupra sufletului, ar însemna pe de o parte să te faci vinovat de o contrazicere teoretică evidentă, iar pe de altă parte a administra o durere inutilă, nejustificabilă, deci a comite și aproba o cruzime curată.

Dar Locke să exprimă și *explicit* în contra teoriei liberului arbitru, și pentru determinism. După ce respinge mai întii întrebarea sub forma: dacă *voința*, adică o proprietate a omului, este sau nu liberă, ca fiind pe dos și neinteligibilă⁸), și după ce răspunde negativ cind să pune sub forma: dacă omul are sau nu libertatea de a voi⁹); o formulează apoi astfel: ce determină *voința*? Si la aceasta răspunde: sufletul; dar observă imediat. „Dacă aceasta nu satisfacă, de sigur înțelesul întrebării: ce determină *voința* este acesta: ce face, în orii-ce caz particular, spiritul să-și hotărască puterile lui generale de manifestare către cutare sau cutare mișcare sau oprire de mișcare? Si la aceasta răspund: motivul de a persista în aceeași stare sau acțiune este numai mulțumirea actuală de a face aceasta; motivul de a o schimba este tot-deauna o jenă oare-care (*uneasiness*). Acesta este marele motiv care lucrează a-

7. *Letters on toleration* third letter, chap. IX (of the usefulness of farce in matter of religion), ediția Ward, p. 270.

8. *Essay concerning human Understanding*, Book II, chap. 21, §§ 14, 16 și 19.

9. Ibid., II, c. 21, §§ 22, 23, 24.

supra sufletului spre a-l pune în activitate, și pe care, pentru scurtare, îl voi numi *determinantul voinței*¹⁰).

Nici D-zeu, după Locke, nu se sustrage dela această lege universală a determinismului, și asta nu ar fi de fel incompatibil cu demnitatea unei ființe raționale¹¹.

Fără îndoială, Locke n-a contribuit mult la lămurirea noțiunii de *cauză*, și în privința asta nu poate fi pus pe aceiaș linie cu David Hume, succesorul și pînă la un punct elevul său¹²). Pasajele citate, însă, aci sînt de ajuns, cred, spre a-l considera ca determinist, și anume nu ca un determinist șovăitor, încurcat în afirmații nehotărîte și contrazicătoare, ci ca un determinist clar și consequent. Ce e drept, el respinge concepția de *homme machine*, ca incompatibilă cu acea a unei „ființe libere” și cu morală; dar o face aceasta, nu doar fiind că privește acțiunile omenești ca o excepție dela legea cauzalității, aplicabilă la tot universul, deci ca lipsite de cauză¹³), — de oare ce prin ființă liberă el înțelege curat și simplu o ființă care lucrează și poate lucra conform voinței sale proprii¹⁴), — ci fiind că nu voiește să admită fatalismul ce decurge din acea concepție. Căci vrem, în adevăr, să luăm în serios expresia figurată *homme machine*? De îndată vedem că acest mecanism ridică, drept vorbind, ori ce valoare morală acțiunilor omenești, pentru că nu mai lasă omului nici-o voință, adică nici-o alegeră și hotărîre proprie. Această necesitate fatalistă el o respinge, de sigur, dar fără a tăgădui prin asta necesitatea acțiunilor, adică însușirea lor de a fi determinate și prevăzute, care n-are nimic a face cu libertatea, așa cum o concepe el. „Căci voluntar, zice el foarte just, nu este opus lui necesar, ci lui involuntar”¹⁵.

Să ne întrebăm dar acum, ce crede Locke despre posibilitatea d-a influență natura omenească?

10. *Essay*, II, c. 21, § 29, 31—41.

11. *Ibid.*, II, c. 21, § 48—50.

12. Să se compare totuși *Essay*, II, c. 26, § 1 cu c. 21, § 1—2, spre a se vedea ideia lui Locke despre natura legăturii cauzale.

13. După cum pare a crede d-l Marion în scrierea sa *John Locke, sa vie et son oeuvre*, Paris, 1878, p. 89.

14. *Essay*, II, c. 21, § 21.

15. *Ibid* § 11.

In ce privește caracterul oamenilor formați, e greu, după părerea lui, dar nu *imposibil* de a-l modifica și forma. „Este o greșală a crede, zice el, că oamenii nu-și pot schimba aversiunile sau indiferența, față cu unele acte, în placere și dorință, dacă ar face tot ce le stă în putință”¹⁶). Cind este vorba însă de copii, Locke și-i închipuie modificabilită într-un grad foarte mare. „Mi-închipuiu, zice el, tot așa de ușor de a fi conduși pe o cale sau alta, ca și apă”¹⁷) ; „ființa lor, fiind cît să poate de puțin formată, o consider ca o hîrtie albă, sau ca ceară, capabilă de a fi modelată și fascinată cum ne place”¹⁸).

2

Cuvintele sigurate întrebuițate de Locke spre a exprima ușurința de modificare a naturei copilului, precum o *hîrtie albă, ceară, apă*, au făcut pe mulți să creză că dînsul tăgăduiește existența dispozițiilor înăscute, că exagerează puterea educației, și că atribuie, ca Helvetius, toate deosebirile dintre oameni numai educației.

Aceasta nu e exact. Chiar dacă să iea cuvintul *educație* în sensul cel mai larg, întrebuițat de Helvetius, Locke pune natura particulară, înăscută, a individului, ca o limită neîndoioasă la înrîuririle transformătoare din afară. „Trebuie să admitem, zice el, că sunt copii cu anumite temperamente hotărîte”¹⁹). „Unii oameni, din cauza organizației lor, sunt curajoși, alții slăbi : unii îndrăzneți, alții modesti, supuși ori îndărătnici, curioși ori indiferenți, agerii sau incetini. Nu sunt multe diferențe în chipurile oamenilor și în liniile externe ale corpuri lor, decât în structura și dispozițiile lor sufletești”²⁰). „Nu putem spera să schimbăm cu totul firea lor originală, nici să facem pe cel vesel gînditor și grav, ori pe melanctic sburdalnic, fără să-l distrugem. Dumnezeu a pus în sufletele oamenilor anumite caractere, cari, ca și talia lor, pot fi puțin îndreptate ; dar anevoie s-ar putea altera cu totul sau preface în contrarul lor”²¹).

Ba încă, uneori Locke insistă așa de mult asupra acestei li-

16. *Essay*, II, c. 21, § 69.

17. *Some thoughts concerning education*, § 2.

18. *Ibid.*, § 216. — 19. *Ibid.*, § 87. — 20. *Ibid.*, § 101.—

21. *Ibid.*, § 66,

mite a educabilității, încît nu știi de ce să te miri mai mult: că a fost considerat ca susținător al atot-puterniciei educației, ori de faptul că nimeni nu l-a înfațisat ca reprezentantul ideii opuse. Astfel el zice: „Dar de un lucru să fim siguri: la urma urmei, după ce vom fi încercat totul, pornirea va răminea tot de partea unde a așezat-o natura”²²⁾. În sfîrșit Locke admite chiar cazul, cind educația s-ar dovedi absolut fără nici un efect față cu unele naturi cu totul inflexible, așa că, după cum zice el, nu ne mai rămîne decit „să ne rugăm pentru dinsele”²³⁾.

Aceste cazuri sunt însă numai excepții, după concepția lui fundamentală. Ideia conducețoare a lui Locke este că ființa omenească e modificabilă în limitele arătate.

Dar, deși educația nu poate totul, poate însă în orice caz foarte mult. „Crez că pot afirma că, din toți oamenii cu cari avem ~~educație fac~~ a face, nouă din zece părți sunt, ceia ce sunt, buni sau răi, folosi-~~deosebite intu~~ tori sau nu, grație educației. Dinsa este care face marea deosebire ~~Ginei~~ - dintre oameni”²⁴⁾.

Fără îndoială, deosebirea primă dintre oameni trebuie atrăbută diferenței predispozițiilor innăscute; dar feluri deosebite de educație pot să producă mari diferențe, și din punct de vedere fizic și din cel intelectual, cu toată asămănarea predispozițiilor native²⁵⁾, și aceasta nu numai cu privire la felul aptitudinilor și desteritaților speciale, ci chiar cu privire la gradul lor, care să poate urca aproape la o înălțime delă care ne pare că avem a face cu un talent innăscut.

Feluri deosebite de educație pot, mai departe, să micșoreze diferențele dintre predispozițiile primitive innăscute, ba și să le egaleze, dacă nu chiar să le răstoarne, incredințind anume pe cei slabii unei educații mai îngrijite, cu mijloace mai perfectionate, iar pe cei tarzi neglijindu-i cu totul sau în parte.

În sfîrșit, folosul unei influențe formătoare să vede și acolo unde naturi, înzestrate în mod inegal, sunt supuse unei arte educative de o forță și dibăcie aproape aceiași pentru toți; căci prin aceasta, cel slab să întărește, cel tare devine și mai tare.

22. *Ibid.*, § 102 -- 23. *Ibid.*, § 87. — 24. *Ibid.*, § 1 și 2.

25. *Conduct of the understanding*, § 3, 4, 6.

și chiar dacă educația nu poate să modifice cu totul temperamentul individual, legat de întreaga constituție psihofizică, tot poate însă cel puțin să-l schimbe și să-l îndrepteze întru cît-va, măcar²⁶⁾.

Dar ea poate ceva și mai important, să dea vieții un scop²⁷⁾ — o concepție diametral opusă celei reprezentate de Schopenhauer²⁸⁾.

3

Pe de altă parte, însă, trebuie tocmai să se recunoască lămurit că rezultatele, pe cari le atribuim educațiunii, nu sint de loc numai niște produse naturale ce decurg din simpla creștere și dezvoltare firească a ființei omenești, după cum pare a crede Rousseau.
La întrebarea „Pour former cet homme rare (omul ideal, ca scop al educației), qu'avons nous à faire?”, Rousseau răspunde scurt: „Beaucoup sans doute, c'est d'empêcher que rien ne soit fait”²⁹⁾. Astfel, după părerea acestui filozof, sărătura în natura noastră, chiar dela naștere, germanul și condițiile perfecțiunii, în aşa mod, că, dacă nici-o înriurire din afară nu-ar tulbura desfășurarea lor firească, forma ideală a omului sărătura din ele în mod necesar și desăvîrșit. Căci „tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme”.

Această concepție, care tagăduiește necesitatea unei îndeletniciri pozitive și intentionate cu mijloacele de educație și pune în locul ei cel mult numai o înlăturare a canzelor perturbătoare, n-o împărtășeste John Locke. Din contra, el insistă asupra faptului că influența educătoare este indispensabilă.

Mărturisesc, zice el, că sint și oameni cu organizație mindală și trupească așa de viguroasă și bine croită de natură că nu au mare nevoie de asistență altora. Prin puterea geniuului lor natural sint din leagăn împins către tot ce este excelent, și prin privilejul fericitei lor constituui sint în stare să facă minuni. Dar exemplele

26. *Thoughts conc. education*, § 102.

27. *Essay*, I, c. 3, § 21—27; IV, c. 20, § 9, 10.

28. „Numai cunoștințele (omului) să pot îndrepta... Căci omul își schimbă mijloacele, nu scopurile” (*Schop.*).

29. *Emile*, cartea I.

de felul acesta sint foarte puține³⁰). Restul de nouă zecimă, însă, datoresc ceia-ce sint educației.

Așa, bună-oară, cu privire la partea morală, condiția tuturor virtuților, adică puterea „de a ne refuza noă înșine satisfacerea dorințelor, cind nu le aprobă rațiunea“, „această pornire aşa de contrară naturei nedisciplinate, se ciștigă cu timpul“, „să perfecționează prin deprindere și devine familiară prin exercițiu de tim-puriu“³¹).

Și tot aşa cu privire la facultatea inteligenței. Cu toate că ne numim toți ființe rationale „fiindcă ne naștem spre a deveni astfel, putem spune însă că natura ne-a dat numai germanul acestei facultăți ..; numai uzul și exercițiul ne face să devenim raționali“³².

4

Toamăi aci, în *exercițiu*, stă marea putere a educației. Căci or-care ar fi calitatea pe care copilul voim s-o primească dela educație, ea trebuie să se prefacă în *deprindere*, să străbată și să se infiltreze în fundamentele naturei lui, și pentru aceasta e nevoie de exercițiu, de repetiție.

Oră-ce acțiune schimbă și determină natura omului, și anume oră-ce mișcare corporală schimbă și determină starea organismului fizic, oră-ce fapt psihic pe aceia a sufletului. Căci oră-ce schimbare lasă o urmă, naște o predispoziție, adică posibilitatea unei mai ușoare repetițiri viitoare atât pentru acea acțiune cit și pentru toate cele asemuite cu ea³³). De aci se naște un fel de înclinare către această categorie de acțiuni, o cerere a săvîrșirii lor, deci un principiu de acțiune, în sine o deprindere³⁴).

Efectul exercițiului și al deprinderii asupra ființei noastre fizice, intelectuale și morale este adesea relevat de John Locke³⁵). Numai exercițiul, se poate zice, transformă starea virtuală a facultăților noastre într-una actuală, adică posibilul în real. Simpla regulă, oră-cit de argumentată și de întăreasă, nu ajută aproape la

30. *Thoughts conc. educ.* § 1.

31. *Ibid.*, § 38, 45.

32. *Conduct of Understanding*, § 6.

33. *Essay*, II, c. 21, § 4; c. 33 § 6; c. 22, § 10.

34. *Conduct of underst.*, § 4,

35. *Ibid.*, § 2, 4, *Essay*, I, c. 4, § 22; II, c. 31, § 69.

nimic. Mai ales în educație, care are a face cu copiii, are și inconvenientul că dă ocazie ori la dese muștrări și pedepse — de oare-ce copiii o uită foarte ușor — ori la indulgențe condamnabile din punctul de vedere pedagogic. În ambele cazuri rezultă ca urmare necesară slăbirea autorității educatorului³⁶). Exercițiul din contra, prezintă, pe lingă folosul general că întărește deprinderea, încă unul foarte însemnat că ne pune la îndămînă mijlocul de a cunoaște dacă, ceia-ce cerem de la copil, corespunde cu vîrsta, temperamentul și cu natura lui în genere.

Atât predecesorii de aici lui Locke, precum Platon, Aristotel, Montaigne, Bacon³⁷), cit și urmași de aici lui, ca Shaftesbury, Hume, Stuart Mill³⁸), au recunoscut marea însemnatate a exercițiului și a deprinderii. Locke, după cum văzurăm, se încearcă să explice acest fenomen, arată aplicația lui asupra diferitelor domenii ale activității educaționale și-l pune la temelia considerațiilor și consiliilor sale pedagogice. De aceia ne prinde mirarea cind ceteam în „Histoire des théories pédagogiques“ a d-lui Compeyré că Locke „comte beaucoup sur la nature et peu sur l'exercice“³⁹).

Un pas mai departe în această ordine de idei îl face Darwin, cind pune în exercițiul și ne-exercițiul organelor cauza principală a provenirii diferitelor specii animalice⁴⁰).

Ceia-ce, prin urmare, ni să înfățișază ca o cauză și ca principiu explicator în întreg procesul natural al evoluției și variației lumii organice, se aplică apoi intenționat de om ca mijloc pentru formarea omului după un ideal hotărît.

5

A doua întrebare foarte însemnată este: Cum putem să ho-

36. *Education* §§ 64, 65, 66.

37. *Plato*, *Republieca*. Cartea II; *Aristotel*, *Etica Nicom.* cartea 10, cap. 10; *Montaigne*, *Essais*, liv. I, chap. 22 (de la costume); *Baco*, *Advancement of learning*, Book II, pag. 183—185.

38 *Shaftesbury*, *Characteristics*, II, p. 41—42, 84 I, p. 121. — *St. Mill*, *Utilitarianism*, London 1864, p. 59 squ; *Logica*, IV, cartea IV, cap. II, § 3, 4.

39. Vol. II, pag. 28.

40 *The origine of species*, London 1875, chap. I, „Effects of habit and of use and disuse of parts“. — Cf. *The descent of Man*, Part. I, ch. III, p. 72—73.

tărîm pe copil la acțiunea voită de noi sau la repetarea ei? Să anume: cum putem noi să-l conducem și să-l mlădiem, fără să-l răprim acea veselie și fericire copilărească, proprie vîrstei lui și care nu se mai întoarce? Locke pune problema astfel: „Cine a găsit mijlocul, cum să păstreze spiritul copilului vesel, activ și liber, o prindu-l, în acelaș timp, dela unele lucruri plăcute lui și împingându-l la alte lucruri ce nu-l atrag, acela, după părerea mea, a găsit secretul educației“⁴¹.

Copilul nu vine pe lume ca o *existentia sine esse ntia*, ci ca ceva hotărît, cu o natură conformă tipului general al speciei omenești, cu anumite facultăți, porniri, dispoziții, cari să dezvoltă și funcționează după anumite legi. Pedagogul trebuie să cerceteze acea natură, ca să poată lega de modul ei de a fi și de a funcționa intervenția lui practică și activitatea lui dictată de scopul educației. Aceasta îndeplinește negreșit și Locke, dar în felul lui nesistemantic și neglijent, — ceia-ce tocmai face necesară și de dorit o prelucrare sistematică a cugetărilor lui.

Natura a pus în noi înclinarea statornică a susținutului către plăcere și neplăcere — fiziice și — asupra activității noastre. Plăcerea și neplăcerea, — în ultima analiză însă „uneasiness“⁴²) — sunt acele fapte psihice pe cari putem conta și le putem utiliza, spre a conduce pe copil, asociind plăcerea de săvîrșire, neplăcerea de nesăvîrșirea unei acțiuni ce voim să se facă; și din contra, asociind neplăcerea de îndeplinirea, plăcerea de neîndeplinirea acelei acțiuni ce nu voim să se facă. Locke nu vrea, însă să aplice plăceri și dureri fizice, corporale. El le numește mijloace barbare și potrivite numai pentru sclavi; și găsește, afară de aceasta, că bătaia, în loc să înlesnească scopul educației, lucrează chiar in contra lui, după cum se va vedea mai tîrziu. Numai acele plăceri și neplăceri voiește Locke să se întrebuneze, cari rezultă din mo-

41. *Thoughts conc. educ.*, § 46. — Schleiermacher zice în „Aphorismen zur Pädagogik“: „Das Kindsein muss das Menschwerden nicht hindern, und das Menschwerden nicht das Kindsein“. Berlin, 1849, p. 70 sq. și p. 598 sq.

42. *Essay*, II, c. 21, §§ 29, 31, 33. — Explicarea acestui fapt psihic *ibid.*, §§ 36, 37, 57.

dul de a trata anumite porniri fundamentale ale naturii omenișei. Si aceste porniri fundamentale se pot reduce la următoarele :

1. Instinctul onorii,
2. Instinctul activitatii,
3. Instinctul imitaționiști,
4. Instinctul de a cunoaște (curiositatea),
5. Instinctul libertatii ; și aceia ce s-ar putea numi :
6. Instinctul raționalitatii⁴³⁾.

Toate măsurile și preceptele ce dă Locke cu privire la conducerea și tratarea copiilor așează de bază și de punct de plecare a ceste instincte. Si aci însă el urmează mai mult tactului său practic decât unor principii dezvoltate și aplicate consecuent.

Instinctul, de care se servește mai mult și pe care îl întrebui-țează chiar spre a mișca și perfecționa pe cele-lalte, este instinctul onorii. El cere ca acesta să fie cultivat și dezvoltat cu îngrijire. Să se infiltreze în sufletul copiilor, din cea mai fragedă vîrstă, dragoste pentru bună reputație și frică de rușine ; și aceste sentimente să se întărească în cel mai înalt grad. Căci atunci aproba-rea și reprobarea vor fi de ajuns spre a călăuzi pe copii.

După acest instinet, acela care ar merita aproape tot alita îngrijire, ar fi instinctul numit de noi al raționalitatii. Acesta ar trebui, cît să poate mai mult, să devină instrumentul cel mare al influențării copiilor.

Dar tocmai aceste două categorii de mijloace pedagogice așează și mult combătute de unii.

*Karl von Raumer*⁴⁴⁾, bună-oară, vorbește aproape cu un sentiment de revoltă în contra principiului de a încrucișa pe copil adre-sindu-ne instinctului de onoare. E pornit a-l numi mai degrabă „ambitie“, amor propriu, „den schlimmsten aller Köder“, și-l consideră ca motivul cel mai necreștinesc și mai opus naturei copilului ; în sfîrșit îl declară ca mijloc care aduce aminte de jesuiti. Din nenorocire, însă, *Karl V. Raumer* uită un lucru : să ne arăte, anume, în ce constă vina acestui mijloc, și să ne spună pentru ce un copil, a

43. *Thought conc. educ.*, §§ 57, 119, 129, 152, 82, 118, 108, 103, 149, 151, 54, 81.

44. *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart, 1843, Cap. *Locke*, p. 116.

cărui voință a fost *deprinsă* cu acte virtuoase prin atracția laudei și durerea reprobării, n-ar păstra mai târziu, cind o fi mare, aceiași inclinare a voinței mai departe pentru virtute, chiar atunci cind mediul social încunjurător ar impărti laudele și desaprobaile după *alt criteriu*. Dar Locke tocmai pe puterea deprinderii contează mai mult pentru succesul educației, căci „deprinderile lucrează mai statornic și cu mai mare ușurință decât rațiunea, care, cind avem mai multă nevoie de dinsa, rar e consultată cum trebuie și încă și mai rar ascultă”⁴⁵.

J. J. Rousseau și mulți după dînsul se leagă de altă ideie. „Raisonnez avec les enfants était la grande maxime de Locke”, zice Rousseau; și observă: „si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés”. Și spre a ridicula această pretinsă maximă atribuită lui Locke, iși închipuie un dialog între un copil și educatorul lui, în care însă, din întâmplare, copilul arată mai multă judecată decât educatorul, așa că dialogul nu dovedește nimic în contra lui Locke, dar servește foarte bine ca ilustrație la aceia ce gîndia poate Kant cind zicea că dacă omenirea nu face progrese mai repezi în moravuri, o mare parte din cauze se datorează nedibăciei dascălilor de morală.

„Iată formula, zice Rousseau, la care se pot reduce mai toate lecțiile de morală ce se fac și se pot face la copii.

Educatorul. Nu trebuie să facă asta?

Copilul. Și pentru ce nu trebuie să facă asta?

Educ. Fiindcă e rău.

Copilul. Rău! Ce este rău?

Educ. Ce ți se interzice.

Copilul. Ce rău este să facă ce ți se interzice?

Educ. Ești pedepsit că nu te-ai supus.

Copilul. Voiu face aşa ca să nu se afle.

Educ. Veți fi spionat.

Copilul. Mă voi ascunde.

Educ. Veți fi întrebăt.

Copilul. Voiu minti.

Educ. Nu trebuie să minți.

45. *Thoughts conc. educ.* § 110, 61.

Copilul. De ce nu trebuie să mînță?

Educ. Fiind că e rău.

etc., etc.

„Iată cercul inevitabil. Chiar Locke de sigur s-ar fi încurcat în el“, adaugă Rousseau.—La întrebarea copilului : „De ce e rău să faci aşa?“ bietul educator, însă, nu știe să dea alt răspuns decit: „Fiind că te pedepsește!“ Probabil, Locke ar fi putut găsi un răspuns mai bun.

Dar și pentru alt cuvînt nu dovedește dialogul acesta nimic în contra lui Locke, și anume pentru cuvîntul simplu : că metoda și maxima parodiata într-însul *nu sunt ale lui Locke*. „Cînd vorbim de raționare, nu înțeleg alta decit acea potrivită cu capacitatea și înțelegerea copilului, zice Locke. Nimeni nu se gîndește să raționeze cu un copilaș de trei sau de șapte ani, cum ar face cu un om matur“. „Rațiunile cari îi mișcă, trebuie să fie evidente și ușoare pentru mintea lor, și astfel încît — ca să zic aşa — să poată fi simtite și pipăite. Ceva mai mult. Întrebuițarea de cuvînte și raționamente în „raționala tratare a copiilor“ nicăi măcar nu este recomandată de Locke. „Cînd zic dar că ei trebuie să fie tratați ca ființe raționale, înțeleg să-i faceți să simtă, prin blindarea purtării voastre și prin atitudinea ce luăți chiar în corectarea lor, că cea-ce faceți e rațional la voi, și tolositor și necesar pentru ei ; și că nu din capriu, pasiune sau fantazie le poronciți un lucru ori îi opriți dela altul. Aceasta sunt ei în stare să înțeleagă.“⁴⁶

Deci nu discuțiile filosofice, nu lanțuri lungi de raționamente cum își închipuie Rousseau ; ci numai ordin și interzicerî raționale, exprimate clar și rațional, adică fără patimă și fără toane, iată ce înțelege Locke prin o tratare rațională a copiilor. Temeiurile raționale sunt, ca să zicem aşa, mai mult simtite, decit dezvoltate în mod teoretic și înțelese filosoficeste.

Ne-apărat, putința unei astfel de influențe presupune *autoritatea educatorului* deja stabilită. Aceasta este de altminteri condiția capitală pentru aplicarea efectivă a tuturor mijloacelor cerute de conducerea pedagogică a copiilor.

este frica ; dar ceia ce o întărește mai tîrziu asupra tinărului, este iubirea și stima reciprocă. Locke pune cu drept cuvînt mare greutate pe diferența de procedare în stabilirea autorității asupra diferențelor virste. Dacă se nesocotește această recomandare, sprijinită pe legile naturei omenești, se perde oră ce speranță într-o înriurire curat educătoare. Dacă se răstoarnă, s. e. raportul cum se întimplă uneori, și ne încercăm a influența și conduce pe cei relativ desvoltați prin frică și prin ton poruncitor, iar pe copiii mici să-i cîștigăm prin condescendențe îngăduitoare și prin respectarea dorințelor și voințelor lor, atunci nu ajungem la întă, ci facem din cei dintii niște rebeli, iar din cei-lalți niște răsfătați.

Autoritatea însă — și acesta este un alt punct asupra căruia Locke pune mare greutate — trebuie intemeiată *de timpuriu*. Educatorul trebuie să supună dela început voința copilului, și prin toate mijloacele, fără a excepta bătaia ; și asta aşa de timpuriu, încît copilul să nu-și dea seamă cum și cînd a pătruns în sufletul lui respectul și sfieala ce simte fără voie în fața educatorului, ba încă nică să nu-și poată închipui că a început vre-o dată sau dacă s-a născut odată cu el. Atunci supunerea la autoritatea educatorului î se va părea ceva sacru, și-i va fi tot aşa de greu a-i resista, ca și unul principiu al naturei lui⁴⁷⁾. Si astfel va fi desul o privire, un semn, o vorbă spre a conduce pe copil cum voim.

Această autoritate însă va trebui, negreșit, să fie întărită și exercitată în direcția scopuluî educației, întrebunțîndu-o spre a combate cu hotărîre și dela început pornirile rele ale copilului și spre a reprimă acele acte, cari, dacă s-ar îngădui să se repete, ar da naștere unor deprinderi rele. Daci urmează că *educația trebuie să înceapă de timpuriu*. De aceia Locke se revoltă în contra neglijenței și nepăsării acelora cari au datoria de a îngriji de educația copiilor. Aceștia amînă adesea începerea educației pînă la o epocă la care influența lor nu mai poate fi urmată de un rezultat corespunzător cu munca, de oare ce educabilitatea individului s-a redus mult prin adoptarea altor obiceiuri streine de scopul nostru, ba chiar opuse lui. Nu este indiferent, nică pentru corp nică pentru intelept și voință, cînd se începe cu educația lor. Cu cît mai tîr-

47. *Thoughts, conc. educ., § 100. Conf. § 39—41.*

ziu cu atit e mai mic efectul; cu cit mai de vreme — in marginile posibilului — cu atit e mai mare.

Este in stiinta educatiei o problema mai fundamentala decat oata, hotaritoare pentru intreaga formaie si consolidare a unui sistem pedagogic. Niciuna nu influenteaza mai mult decat dinsa solutia tuturor celorlalte chestiilor; dar in același timp niciuna nu e mai grea si nu imparte mai mult pe pedagogi in parerii deosebite. Aceasta este problema *scopului educatiei*.

Experienta si observatia, cari puteau intru citva sa ne dea ajutor in chestiunile tratate pana acum, ne lasa aci aproape cu totul fara sprijin.

Dificultatile problemei, insa, nu ne indreptaresc de fel s-o lasam de o parte si sa inlocuim deslegarea cu ignorarea ei. Cad in o mare greșala metodologică, după parerea noastră, aceia cari scot cu totul din pedagogie chestia scopului educatiei, o dau pe seama altor stiinte, etica sau teologia, ca s-o cerceteze, si cer dela pedagogie numai stabilirea mijloacelor de educatie. Caci, mai intai: de unde este *a priori* sigur si de sine intelles ca va trebui sa se gasesc numai-decit si gata formulat in acele discipline scopul propriu al educatiei? Deosebit de aceasta, e destul o observatie logica spre a invedera eroarea acelora ce vor sa reduca pedagogia numai la cautarea mijloacelor.

Mijloc este o noțiune relativă, care presupune pe aceia de *scop*, după cum noțiunea de fiu presupune pe aceia de tată, noțiunea de nepot pe aceia de unchiu. A numi ceva *mijloc* este a-l gîndi și a-l pune în relație conștientă cu alt-ceva care a fost luat ca *scop*. Cind mărginești dar, cu *Bain* și *Helvetius* bună-oară, misiunea științifică a pedagogului în sarcina de a găsi cele mai bune, mai ușoare și mai potrivite mijloace și metode de educatie — ceea ce negreșit se și așteaptă dela dinsul — însă mai adaug expres că asta este *singura* lui sarcină, și că nici nu trebuie să se îngrijească de scopul ocupației sale, săvîrșești prin aceasta, ceea ce în logică să numește „*contradictio in adjecto*“. Mijloc fără scop nu se poate concepe.

Natural, lasam de-o parte aci neatinsă chestiunea: dacă și intru cit, e posibil în genere să se determine un scop al educatiei

universal admisibil. Dar avem dreptul să întrebăm pe ori-ce cugetător în materie de pedagogie, și în cazul de față pe John Locke: care este după dinsul acel scop al educației, pentru realizarea căruia pornește în căutarea și culegerea mijloacelor? Dacă mijloacele propuse sunt capabile să atingă ținta fixată, și dacă, mai departe, scopul însuși merită să fie realizat, — sunt alte cestiuni pe care criticul le poate supune unei cercetări deosebite.

Răspunsul lui Locke la întrebarea: *Care e scopul educației?* pare șovăitor și nesigur, dacă ne uităm la diversele formulări schimbătoare ale lui. Ca să prinDEM însă părerea și înlanțuirea cugetătorilor lui în această privință, trebuie să ne aducem aminte de mijlocul ce însuși îi recomandă spre a ne feri de amagirile și pericolele stilului intlorit, retoric. „Ca să obținem aceasta, remediu cel mai sigur și mai efectiv este de a fixa în minte clar și distinct ideile cestiunii desbrăcate de cuvinte și a le păstra astfel în minte, în tot decursul argumentării, negligind vorbele și observind cum se leagă și se despart între ele”⁴⁸⁾.

Asupra cuvintelor lui Juvenal: *mēs sana in corpore sano*, cără s-a dat adesea curat și simplu ca scopul final al educației după John Locke, nu ne vom opri mult. Locke zice numai atât: „O minte sănătoasă într-un corp sănătos este o scurtă, dar completă, descriere a unei stări fericite în această lume”⁴⁹⁾ Ce raport are însă această descriere cu scopul educației? Asta rămîne deocamdată nehotărît și trebuie de cercetat.

Asemenea ar fi să se facă din ceva secundar o chestie principală, dacă s-ar spune că idealul educației, după Locke, este *ca valerul* — după cum vom arăta mai departe.

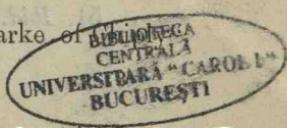
Vom culege mai întîi acele pasaje din Locke, unde se exprimă mai fățu cu privire la întrebarea noastră, și vom căuta apoi să stabilim relațiunile dintre ele.

Astfel, Locke vorbește într-un pasaj de „acea creștere a tinerei-mi... care e cea mai lesnicioasă și mai scurtă cale spre a produce oameni virtuoși, folositori și capabili în profesiunile lor deosebite”⁵⁰⁾

48. *Conduct of Understanding*, § 42.

49. *Thoughts conc. Educ.*, § 1.

50. *Thoughts*, în scrisoarea către „Edward Clarke



Apoi, în acelaș sens, vorbește mai departe de oameni „întelepți bună, virtuoși și ingenioși”, ca ideal ce ar trebui să avem înaintea noastră, cind educăm copiii⁵¹). În sfîrșit, și mai explicit Locke zice că tot ce trebuie să lase fiului său ca moștenire un tată onorabil, care să interesează din suflet de creșterea copiilor săi, „se cuprinde în aceste patru lucruri: *virtute, înțelepciune, bună creștere și învățătură*“⁵²).

Ce raport există întră aceste idei exprimate prin diferenții termenii de mai sus? Pune Locke prin dinsele numai *un singur scop* sau *mai multe*? Dacă numai unul, care este acela? Iată ce vom cerceta acum.

De alt-fel chiar Locke ne dă ocazia de a întreprinde această cercetare prin o observație. „Nu vreau să mă preocup de ideia dacă unele din aceste nume, se intrebuintează poate pentru acelaș lucru, sau dacă se cuprind unele în altele.“ În dezvoltările ulterioare ale cugetării sale, Locke ne înlesnește singur calea cătră această operație de simplificare, aşa de necesară și importantă pentru precisiunea științifică a sistemului.

Primul și cel mai sigur pas în această direcție îl facem constând poziția cu totul subordonată și dependentă ce ocupă în sistemul lui Locke *cunoștințele*, pe cari le consideră „ca partea cea mai puțin importantă“ a educației⁵³). Cunoștințele nu stau alături și pe aceiași linie cu celealte trei părți și cu egale drepturi de a fi luate în băgare de seamă, ci numai „în al doilea rînd, ca servind doar calități mai mari“. Aceasta rezultă din întreaga atitudine pedagogică a lui Locke.

Cum stă lucrul, în astă privință, cu celealte trei părți: Virtutea, înțelepciunea sau prudența și creșterea.

In ce privește *prudența*, nu poate fi pusă și privită după Locke, drept vorbind, ca o întă proprie a educației, întă la care să se tindă *direct*. Imposibilitatea reiese din natura acestei calități și din imprejurările și condițiile, în cari dinsa se poate dezvolta. Căci ce însemnează prudență sau înțelepciune? „Înțeleg prin înțelepciune, în accepția populară, îngrijirea chibzuită și prevăzătoare a treburilor

51. *Ibid.*, § 52. — 52. *Ibid.*, § 134. — 53. *Ibid.*, § 147.

în lume. Acesta e productul unei bune dispoziții naturale, al încordării mintale precum și al experienței, deci afară din raza de atingere a copiilor", și „nu se poate cere dela ignoranță și inadvertență copilăriei sau dela ardoarea necumpănită și imprudentă a tinereții" ^{54).}

Numai *indirect* se poate contribui la stabilirea înțelepciunii, încercindu-ne a pune temelia unei dezvoltări ulterioare a ei. Din felul acestei indirecte intemeieră se vede însă lămurit la care din cele două părți rămase gîndește Locke că ar fi să se subordoneze prudență. Pentru acest scop, trebuie, după Locke : 1) să ferim copil de viclenie, „parodia prudenței", de șiretenie, această „inteligentă defectuoasă", și de falșitate, în genere ; 2) „să-i deprindem cu adevărul și sinceritatea, cu supunerea la rațiune, și, pe cît posibil, cu reflecționea asupra propriilor acțiuni".

Deci, a feri pe copil de anumite viții și a-i deprinde cu anumite virtuți, iată ce însemnează a-i pregăti pentru înțelepciune sau prudență. Prin aceasta, se reduce prudența la *virtute*, cel puțin intru cît cade în cercul de influență al educației.

Mai rămîne să stabilim și raportul dintre celelalte două părți ale scopului ce aș mai rămas : *creștere* și *virtute*.

Ce însemnează *creștere*? În ce constă, după Locke, adevarata creștere și polițe? Ea cuprinde, „mai întîi o dispoziție a spiritului de a nu ofensa pe alții; și, al doilea, cel mai acceptabil și mai placut mod de a exprima această dispoziție". Dar observă mai departe. „Partea care rezidă mai adinc decit manifestarea, este acea bună voine generală și considerație pentru ori-ce om, care ne face să avem grija de a nu arata nimănui, în purtarea noastră, despreț, lipsă de respect sau neglijență". Acestei părți, pe care Locke o numește une-ori și polițea interioară" sau polițea inimel, îi dă precăderea înaintea poliței exterioare a purtării. Polițea exterioară, care variează după timpuri, țărăi, stări sociale, se poate învăța ușor din contactul cu lumea, prin imitație și exercițiu, ca limbajul, și anume se învăță mai ușor—ba are și o valoare—tocmai și numai cînd cea internă, polițea inimel, există deja. „Deprinde pe copii să fie modești și bună, dacă poți, învăță-ți să iubească și să respecte oa-

*adversul și
Sinceritate*

*a m ofensă
je nimici.*

menii; și vor găsi, înaintind în vîrstă, modul de a-și exprima aceasta pentru fiecare, dnpă cum trebuie“.

Deci și buna creștere să bazează pe virtute și decurge din ea. A pregăti pe copii pentru „politeță“ însemnează a-ți face buni și virtuoși. Uneori Locke identifică chiar *verbal* adevărata bună-creștere cu virtutea; ba une ori o numește chiar „această primă și cea mai atrăgătoare din virtuțile sociale“⁵⁵). Cauza e că dînsul pune mare greutate pe oglindirea liberă, adevărată și grațioasă a virtuții. Dacă în adevăr iubim pe semenii noștri, și-i stimăm, de ce nu i-am lăsa să bage de seamă că-i iubim și-i stimăm? Dar nicăieri n-a susținut Locke, ceia-ce îi impută *Herbart*⁵⁶), că politeță externă a purtării ar avea vre-un preț, fără sentimentul intern corespunzător. Față cu o aprețiare așa de usoară, de sumară și nedreaptă nu rămine decit să i se respunză lui Herbart cu propriile lui vorbe adresate lui Locke: „Hier muss man verstummen!“ Din contra, Locke numește o astfel de purtare *afectație*, și spune curat: „Naturile necioplite și primitive, lăsate în voia lor, sunt de preferit acelor grațiosități artificiale și acelor modalități studiate de a fi manierat“. Acest punct de vedere din urmă îl va dezvolta *Rousseau*, făcind din el punctul central al pedagogiei sale filosofice.

Ceia ce recunoaște Locke ca „cea dintâi și cea mai amabilă din toate virtuțile sociale“, este prin urmare, ceia-ce numește cîte-odată *grație*, „gracefulness“.

Puteam încheia această cercetare cu următorul citat, care dă un răspuns complet și resumativ la întrebarea noastră. „Virtutea deci, direct virtutea este partea grea și prețioasă la care trebuie să țintească educația... Toate cele-lalte considerații trebuie să fie date de-o parte și puse la urmă, față cu aceasta. Ea este bunul solid și substanțial, despre care educatorii nu trebuie numai să citească și să vorbească; dar munca și arta educației întreagă trebuie să patrundă spiritele tinerilor cu dinsa și să le hrănească, și să nu se opreasă pînă ce tineri nu vor prinde un adevărat gust pentru dinsa și nu-și vor pune puterea, gloria și fericirea în dinsa“⁵⁷)

55. *Thoughts conc. Educ.*, § 143.

56. *Allgemeine Pädagogik* aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, (*Vorrede*, pag. 4—5).

57. *Ibid.*, § 70.

Dar ce este în sfîrșit virtutea?

Locke ne asigură ⁵⁸⁾ că toate ideile complexe sunt resolubile în cele din urmă în ideile simple din cărि sunt compuse.

Cărि sint dar ideile simple din cărि s-a format ideia compusă *Virtute?*

Vorba *virtute* să intrebuințază după Locke, în două înțelesuri deosebite:

1) *popular*, „pentru acele acțiuni cărि, conform opiniei diferențiale a diverselor țări, sunt considerate ca laudabile.

2) *filosofic*, pentru acele acțiuni cărि prin ele însile și după *natura lor* sunt *bune*, sau cărि staă în acord cu *voința lui D-zeu*, cu legea divină, adică, în alți termeni, cu adevăratul și singurul fundament și criteriu al moralității.

Adesea virtutea populară, hotărâtă de opinie, coincide cu virtutea adevărată, ideală, căci se laudă în fond numai ce este sau se crede folositor; și nimic nu e, în fond, mai folositor ca indeplinirea voinței lui D-zeu. Dar, pe de altă parte, fiind că astă două legi, legea divină și o opinie, constituiesc două măsură deosebite, este și imaginabil și posibil, ca ceia ce corespunde uneia din ele să nu cadă de acord cu ceialaltă.

Dacă dar o acțiune e laudabilă după criteriul opiniei, mai rămîne să întrebăm dacă acel criteriu însuși este just. Dar acesta numai atunci poate să fie just, cînd corespunde legei divine.

Ce este însă legea divină însăși? Care este voința lui-Dzeu și după ce se cunoaște?

Căci a spune numai că aceia este bun și drept ce corespunde voinței lui D-zeu, fără a spune după ce să recunoaște în genere că ceva este voit de D-zeu, însemnează a pune o regulă morală, care, cum observă însuși Locke, „poate și foarte sigură și adevărată, dar de puțin folos în viața omului; căci se reduce doar la atât, că lui D-zeu îl place să se îndeplinească poruncile lui, ceia ce omul o să creză, negreșit, că e adevărat, fără să poată afla ce poruncește D-zeu, și astfel să rămînă, ca și înalte, tot fără o regulă sau fără principiu al acțiunilor sale“.

Conservarea și binele genului omenesc, iată după Locke voința lui D-zeu⁵⁹⁾ și tot-odată legea supremă a naturei, care ni se revelează prin *rațiune* și deci se poate numi și legea rațiunii⁶⁰⁾. Aceasta este marele principiu suprem, după care trebuie să se îndepărteze și religia, politica și morala noastră⁶¹⁾.

In acelaș sens se exprimă el încă în una din cele mai dintâi scrierî ale lui, publicată însă tîrziu, abia după moartea lui: „După cum *virtutea*, în obligația ei, este voința Iui D-zeu, descoperită prin rațiune — ceea-ce îi și dă forța de lege — astfel în cuprinsul ei nu e alt-ceva decit să faci bine ţie sau altora, iar contrariul ei, vijuil, nu e decit fapta rea“⁶²⁾.

Dacă întrebăm *acum* mai departe pe Locke: *Ce este bun și rău?* Ne spune: „Lucrurile sunt bune ori rele numai în raport cu placerea sau durerea. Numim *bun* ce este capabil să cauzeze ori să sporească placerea sau să scază durerea; cu alte cuvinte să ne procure sau să ne conserve un bun oare-care sauă departarea de vre-un rău. Și, din contra, numim *rău* ce este capabil să ne producă ori să sporească un rău sau să diminueze o placere; cu alte cuvinte să ne producă un rău ori să ne priveze de un bine“⁶³⁾.

Dacă am voi să-l întrebăm mai departe: *Ce este placerea și durerea?* vom obține acest ultim răspuns: „Acestea, ca celelalte idei simple, nu pot fi descrise nicăi definite. Calea de a le cunoaște, ca și pentru datele simple ale simțurilor, este numai experiența directă“.

Deci, mai departe nu putem întreba.

A fi deci virtuos, a urma voinței divine, însemnează astfel a contribui la conservarea și binele omenirii.

A educa pe cine-va pentru virtute însemnează a-l face capă-

59. *Essay*, II, 28, § 11, — Cf. *Treatise on Government* ch. 11, § 135; ch. 1, § 4, 5; ch. 16, § 182, 183,

60. *Essay*, IV, 19, § 4. — „*Letters on Toleration*“, third letter, ch. II.

61. *On educ.*, § 116; *Essay*, I, 3, § 6.

62. Editată pentru prima oară de *Lord King*, „the life of Locke“. (p. 292—293). Se găsește și în *Fox Bourne, the life of John Locke*, vol. I, p. 162—163.

63. *Essay*, II, 20, § 2.

bil de această misiune, formindu-î astfel ființa lui simțitoare, voluntară și gînditoare ca să poată îndeplini această înaltă țintă a destinului moral.

Shaftesburg ridică în contra lui John Locke obiecția că ar fi, ca și Hobbes, *nominalist* în morală, că face să atirne dreptul și nedreptul de hotărîrile și capriile unei ființă atot-puternice, nu de natura chiar a lucrurilor. O greșală aşa de mare nu numai că ar ridica moralei ori-ce bază științifică, dar ar răpi și Pedagogiei un punct de plecare sigur.

Dar obiecția ni se pare nejustificată.

Locke cunoaște foarte bine deosebirea dintre concepția nominalistă și realistă a moralei, deși nu iutrebunțea tocmai acești termeni pentru designarea lor. „Acela care pune, cu Archelaus, ca principiu că *dreptul și nedreptul, onestul și neonestul sunt definite numai de lege, iar nu prin natură*, va avea altă măsură pentru rectitudinea și defectuositatea morală decit aceia cari susțin că suntem supuși la obligații antecedente ori-carei organizații sociale”⁶⁴.

Și ca dovedă că direcția fundamentală a cugetării sale nu stă în acord cu prima concepție, voi aduce ideia ce-și face el despre natura morală a lui D-zeu său despre raportul dintre D-zeu și noțiunea dreptății. „Dacă s-ar cuveni unor creaturi aşa de mărginite, ca noi, să ne dăm părerea despre ce poate fi înțelepciunea și bunătatea infinită, crez că ne este permis a zice că iusușii *D-zeu nu poate alege ceia ce nu e bine; libertatea a-tot-puterniciei lui nu-l impiedică de a fi determinat de ceia-ce este cel mai mare bine*“.

Locke afirmă astfel *supremația și autonomia* legilor morale față de ori ce voință din univers. Înțelesul convingerilor lui morale fundamentale nu este oglindit just, prin urmare, în formula : *ceva e drept find-că* aşa voiește D-zeu⁶⁵) ; căci filosoful nostru mărturisește singur că el nu recunoaște voința lui D-zeu decit după dreptatea ei, și că această dreptate, la rindul ei, stă în tendință către conservarea și bună slărea întregului gen omenesc.

Adevărata formulare a cugetării adinçă a lui Locke este, din contra, în definitiv aceasta ; „Ceva e drept, fiind-că ajută la con-

64. *Essay*, IV, 12, § 4.

65. *Essay*, II, 21, § 49.

servarea și bună-starea genului omenesc". Dar, de oare-ce avea nevoie și de o sancțiune, și nu știa să caute și să găsească aici pe pămînt și anume chiar *in om*, de aceia a introdus și pe d-zeu în raționamentul său moral, zicînd: D-zeu nu poate să aleagă și să voiască decit ce e drept; el are în mîinile sale pedepse și recompense eterne; deci trebuie să ne supunem voinței lui.

Tocmai aici stă, incontestabil, partea slabă, neștiințifică, a moralei lui Locke; căci ori-ce argument, care aruncă îndoială asupra unei astfel de ființe transmundane și "răsbunătoare, slăbește în același timp și efectul și importanța acestei sancțiuni.

Pe de altă parte, tocmai această concepție, după care virtutea este, drept vorbind, numai un mijloc spre a dobîndi favoarea lui D-zeu și propria noastră fericire eternă, apără pe Locke în contra obiecției ce i s-ar putea aduce că jertfește individul în interesul totalitățil și că perde din vedere fericirea lui, cind il consideră numai ca mijloc pentru conservarea și buna stare a totalității, nu ca scop în el însuși. Dar această apărare ar fi în fond tot așa de desărată ca și obiecția care-i dă ocazie. Cine admite cu Aristotel și Locke că activitatea, ca atare, procură omului o mulțumire specifică, o placere pozitivă și că obiceiul are în sine un farmec particular, acela va înțelege numai-decît că individul, trăindu-și vocația și cultivînd virtutea și contribuind astfel la binele omenirii, simte și el însuși o fericire — că, în sfîrșit, omul poate găsi fericirea vieții în activitatea sa productivă și în deprinderile lui virtuoase.

Primele condiții esențiale ale virtuții, la realizarea căror trebuie să ne gindim dela început, sunt, după Locke:

- 1) Iubire și respect pentru D-zeu⁶⁶;
- 2) Facultatea său „puterea de a ne interzice satisfacerea propriilor noastre dorințe, cind nu le autoriză rațiunea“, „și de a urma numai ceia-ce rațiunea arată ca bine, chiar cind poftele ne imping spre altă cale“⁶⁷).
- 3) Puterea de a înțelege voința lui D-zeu, adică de a vedea și recunoaște adevarul⁶⁸.

66. *Th. conc. Educ.*, § 136.

67. *Ibid.*, § 38.

68. *Essay*, I, 3, § 1. — *Conduct of underst.* § 1.

Toate aceste condiții esențiale, pentru cari vom căuta numir potrivite în sensul lui Locke, sunt indispensabile pentru realizarea scopului.

Lipsa uneia singure din aceste condiții face pe celelalte nefolositoare, și fie-care își are rolul și importanța sa. Căci, dacă înima noastră n-ar simți iubire și venerație pentru lege și legiuitor, am asculta de poruncile lor? Si dacă am avea, să zicem, dorința și intenția să urmăm poruncile unui legiuitor iubit și venerat, dar ar lipsi voinește noastre putința să-l lucra conform rațiunei? n-am rămînea departe de drumul către virtute? Si, în fine, presupunând că simțim și iubire și respect pentru legiuitor și că avem și puterea de a urma rațiunea, la ce ne-ar folosi toate acestea, dacă rațiunea n-ar poseda deprinderea — de altminteri accesibilă naturii noastre în genere — de a vedea și recunoaște adevărata cale către virtute?

S-ar putea numi prima condiție *religiositate sau pietate*.

A doua, pe care Locke o numește uneori *tărie de spirit*, se identifică de sigur cu aceia ce înțelege prin *libertatea voinește*, căci „ideia libertății este ideia unei putere a agentului de a face său opri o acțiune, conform cu hotărîrea minții“⁶⁹⁾. „Noi avem, zice el, puterea de a suspenda impulsia unei dorințe oarecare. Asta mi se pare isvorul libertății în genere; în asta mi se pare că stă ceia-ce să chiamă (impropriu, după părerea mea) *voița liberă*“⁷⁰⁾.

Pentru a treia condiție n-ar fi nepotrivit termenul de „spirit sănătos“, după lămurirea dată (implicit în *Thoughts conc. educ.*, „§ 1) acestor cuvinte adică un spirit care procedează înțelept și duce la calea cea dreaptă. Dar *libertatea intelectului* ar fi, parcă, termenul *technic*, pe care l-ar preferi aci Locke; și în adevăr il și întrebuinteză adesea spre a designa acea stare ideală la care trebuie pregătit spiritul, ca să-și poată îndeplini funcțiunea sa proprie: de a nu căuta și reeunoaște decit adevărul și nu să adevărul. Această stare o recomandă ca *scopul specific al educației intelecutuale*. „Tinta ei (a educației) cu privire la cunoștință, nu este, crez, de a perfecționa pe elev în toate științele său în una din ele, ci de a da minții lui acea *libertate*, acea dispoziție și acele deprinderi cari il pot face

69. *Essay*, I, 3, § 1; cf. IV, 20, § 3. — *Conduct of und.* § 1.

70. *Ibid.*, I, 21 § 27; sq. — 54.

în stare să atingă adevărul în direcția în care s-ar aplica. sau de care ar avea nevoie pe viitor, în cursul vieții". Si ne spune. „In aceste două lucruri, și anume: 1) o egală nepărtinire pentru orice adevăr, — vreau să zic a primi adevărul din dragostea lui numai ca adevăr, iar nu din dragostea lui pentru alte motive, înainte de a-l cunoaște ca adevăr, — și 2) în examinarea principiilor noastre, ca să nu primim pe nici unul ca atare, nici să zidim pe dinsele pînă nu ne convingem, că ființe raționale, de soliditatea, adevărul și siguranța lor, constă acea libertate a intelectului care e necesară unei ființe raționale și fără care nu este, drept vorbind, un intelect”⁷¹).

Încă o observație :

Locke vorbește într-un pasaj, pe care l-am citat și de căutarea mijloacelor pentru „a forma oameni virtuoși, folositor și destoinici pentru meseria lor”. Găsim în pedagogia lui mijloace pentru formarea oamenilor virtuoși, și, deci folositor, în acest înțeles general; dar nimic sau aproape nimic despre cultivarea oamenilor „destoinici în cariera lor”. Numai de o singură carieră vorbește Locke, anume de cariera nobilului. Si numai pentru educația către această carieră dă el mijloace mai speciale.

Vom găsi la el sfaturi relative la cultivarea voinței pentru bine și a intelectului pentru cunoașterea adevărului; dar nici un sistem de mijloace cu privire la pregătirea omului pentru „diferitele ocupații de cărți societatea, în mijlocul căreia trăiește, are nevoie pentru conservarea și buna ei stare.

E aceasta o lacună în sistemul lui? Credem că, dacă e o lacună, e de așa fel că a folosit filosofului. Ei să datorește, în parte, că opera lui Locke are și azi pentru știință un interes mai mult decât numai istoric, și că și azi e folositoare și instructivă. Căci, pe cind inclinația din obiceiul a voinței către bine și a inteligenței către adevăr sunt, pentru conservarea și binele unei, societăți indispensabile și universal necesare, și deci alcătuiesc pentru educație partea esențială și constantă a scopului ei, nu e tot așa și conținutul hotărît al celei-lalte cerințe, adică al pregătirei pentru carieră; acesta atîrnă de starea socială, de organizarea fie cărei societăți în parte, și e condiționată de felul și gradul divisiunii

muncei, de numărul și direcția trebuințelor unei societăți date, deci se schimbă dela o epocă la alta și dela un popor la altul; formează partea variabilă a scopului educației.

Ceia-ce a rămas relativ fără valoare din opera lui Locke, aparține tocmai acestei părți din urmă a preocupărilor pedagogice. Ce folosesc azi, în genere, s. e. acele paragrafe, cari dau lămuriri despre chipul cum trebuie crescut un *cavaler*?

In oră ce caz, însă, trebuie să se facă deosebire între aceste două părți ale scopului educației. Numai fiind că s-a trecut această deosebire cu vederea, aș căzut unii în greșala de a crede că Locke, de oare-ce se ocupă mai de aproape numai cu o singură carieră, pune această carieră ca scop al educației în general. Aș crezut că, de oare-ce s-a exprimat mai special asupra mijloacelor de cultivare a cavalerului, Locke pune cavalerul ca ideal al educației omenești în general.

PARTEA II.

Desvoltări și aplicații

I. Religiozitatea

Prima condiție fundamentală a virtuții, *religiozitatea* sau *pietatea*, se produce prin o influență educațională asupra sentimentului. Se dă iubiri, venerație un obiect, hotărît, care, după Locke trebuie să fie transcendent :—D-zeu.

Ca mijloc pentru aceasta, propune :

Să se vorbească foarte de timpuriu (very early) copiilor de D-zeu, „ca de o ființă supremă independentă,” autorul și făcătorul tuturor lucrurilor, de la care primim tot binele, care ne iubește“, să li se spună că D-zeu vede și aude tot, și că face bine în toate chipurile acelora care îl iubesc și ascultă de el. Dar *nu-mă atât să li se spună*, și asta *ocasional*, la început, pînă va sosi timpul de a li se ceti Biblia.

Locke interzice ori-ce explicări și cercetări mai departe despre ființă lui D-zeu care este incomprehensibilă — din teama „să nu se încarce capul copiilor cu noțiuni false ori să se încurce cu noțiuni neinteligibile despre el“.

Prin urmare, Locke interzice, drept vorbind, cea mai mare parte din aceia ce se numește învățămînt religios regulat. Numaî o rugăciune seara și dimineață — scurtă, simplă, potrivită cu priceperea lor — ajunge perfect pentru acest scop, după părerea lui.

De alt-fel, întreaga lui atitudine intelectuală vorbește, prin toată filosofia lui practică, în contra unui învățămînt religios oficial, dogmatic, prescris și patronat de Stat. Doctrina formulată așa

de precis și pregnant de Spinoza, și introdusă mai tîrziu în pedagogie de Schleiermacher, despre separarea bisericii de stat, o găsim reprezentată și apărata cu convingere și în scrisurile politice ale lui John Locke¹). După-cum conștiința oamenilor maturi trebuie lăsată cu totul liberă, neînfluințată de nimic, nici de recompense nici de amenințări, tot așa și individul încă minor și fără experiență, nu trebuie încurcat înainte de vreme și oare-cum angajat fără voia lui cu nici-o dogmă de sectă religioasă. Si n'are dreptul la aceasta nu numai statul, dar nimeni, absolut nimeni.

Dăsi Locke se exprimă uneori astfel că parca ar lăsa educația religioasă cu totul pe seama familiei²), din alte pasagii rezultă însă că nici familiei nu-i dă un drept absolut la aceasta. „Nimeni, zice el, *nu se naște membru al unei biserici*³), ci devine și anume prin propria lui alegere liberă, — ceea-ce presupune puterea de a judeca, aplicarea rațiunii și o convingere cîștigată prin el însuși⁴. Ca să fie cine-va îndreptățit a recomanda credința sa altora, ba încă s-o impui, trebuie să fie în stare să demonstreze perfect că din toate credințele existente și posibile a lui este cea absolut adevarată — o sarcină infinită și imposibilă.

Numai despre *un cult* am putea spune sigur și hotărît că în ori-ce caz, place lui Dzău : acesta ar fi cultul care constă în o viață virtuoasă, în acte morale⁴). Numai la acesta deci avem dreptul să pregătim pe oameni din copilărie.

Dacă Locke, totuși, pe lîngă partea practică a educației religioase, care în definitiv se reduce la educație morală, mai cere și o parte generală teoretică ; dacă presupune teizmul ca o bază absolut necesară, și dorește să se întrebuneze toate mijloacele spre a evita mai tîrziu nașterea eventuală a unei alte convingeri, asta stă pe de-oparte, ce e drept, în acord cu metafizica lui, cu teologia și religia lui *naturală*, precum și cu principiul lui despre incompatibilitatea ateizmului cu esistența statului, — pe de altă parte, însă, stă în evidentă contrazicere cu cerința lui amintită mai sus : de a se lăsa nemărginită libertate omului în alegerea credinței religioase

1. *Letters on Toleration* first letter.

2. *On Toleration*, third letter, ch. II.

3. *Ibid.*, first letter.

4. *Ibid.*, third letter.

precum și în formarea vederilor lui metafizice cu ajutorul numai și numai al puterii lui de judecată și de gîndire.

II. *Libertatea și cultura voinței*

1. Întărirea. Neatârnarea de placere și durere, de trebuințe și porniri. —
2. Educația morală în sens restrins, cultura virtușilor speciale.

1.

A întări pe copii, a-i deprinde să supoarte durerea și să se abțină dela plăceri (*sustinere et abstinere*), îată, după *Locke*, mijlocul cel mai efectiv spre a-i emancipa de puterea impresiilor momentane și a le da libertatea. „Trebuie să fie oțelit în contra tuturor suferinților trupești și să nu aibă altă senzibilitate decât aceea care se produce din o delicată podoare și dintr-un viu sentiment al reputației”⁵).

Cum se poate realiza aceasta?

Mați întări pe cale negativă, combătindu-se slăbiciunea contrară, dacă există sau cînd se iveste. Să nu le dăm voie copiilor să se plingă de durerile lor fizice, ori cit ar fi de mari, și încă mai puțin să lăsăm pe alții a-i compătimi pentru asta, căci asta îi face și mai susceptibili. Din contra, să ridem de plinsetele lor, sau, cel puțin, să le îndreptăm activitatea în altă parte.

Al doilea, în mod pozitiv și direct, obișnuindu-i metodic cu răbdarea durerii și cu renunțarea la satisfacerea dorințelor. Cînd copilul se găsește în bună dispoziție și veselie, și e cu totul convins de bunăvoița și iubirea noastră, atunci să-i administrăm intenționat dureri, ca un medicament întăritor. „Marele meșteșug, în astă privință e să începe cu ce e mai puțin dureros și a purcede prin grade nesimțite”, și să mergem cît de departe, întrebuițind cînd lauda, cînd rușinarea, pînă ce exercițiul va da copilului mai multă siguranță și în fine deplina destoinicie a tăriei, care trebuie recunoscută cu mari laude. „Cît de mult poate educația să impace pe copii cu durerea și suferința, ne arată îndestul exemplul Spartei”; și vedem și noi la copii, în fie-care zi, cînd se joacă între dinșii“.

Cum poate să recomande această educație spartană prin administrarea durerii, tocmai *Locke*, care respinge pedepsele corporale ca fiind barbare? La acestea *Locke* respunde: „N'ăș vrea să

fie bătuți copiii pentru greșelelor lor, ca să nu credă că durerea trupescă e cea mai mare pedeapsă ; și vreau să li se facă durere uneori, cind se poartă bine, din aceiași cauză, ca să se deprindă a o privi nu ca cel mai mare rău“.

Toate dorințele, observă *Locke* mai departe, se nasc din trebuințe, cari se împart în naturale și închipuite („Wants of nature und wants of fancy“).

Trebuințele naturale : foamea, setea, frigul, somnul, odihna și confortarea unui organ obosit de muncă, etc. — *quies humana sibi doleat natura negatis (Horațiu)* — sunt pentru noi vestitorii ce ne spun că ne aflăm în apropierea unei nenorociri, a cărei înaintași sunt ele. De aceia nu trebuie să le neglijăm cu desăvîrșire. Totuși, cu cît se vor întări copiii mai mult și în astă privință, prin o înțeleaptă conducere, cu atit mai bine pentru ei.

In ce privește, însă, trebuințele închipuite sau artificiale, potete contractate, cari se exprimă în determinarea unui anumit fel și mod de satisfacere a trebuințelor naturale, acestea trebuie să fie suprimate dela început cu desăvîrșire. „Idealul pentru copil este să nu-și pună fericirea de-loc” în astfel de lucruri și să nu-și reguleze mulțumirile după fantazie, ci să fie indiferenți la tot ce este de felul acesta în natură. Si părinții-educatori trebuie să țintească mai ales la acest lucru⁶). Deci, trebuie să nu li se dea deloc copiilor voia de a cere astfel de lucruri. Oprindu-î de a-și exprima dorința, se deprind cu timpul să-și potolească și să-și reprime poftele.

Pe lîngă aceste trebuințe, isvorite mai mult din stările corporului, mai sunt altele, cari se nasc din porniri tot așa de timpuri, și cari asemenea trebuiesc disciplinate din vreme și supuse rațiunii. Intre acestea *Locke* pune pornirea cătră *dominație* și cătră *avere*. „Copiii vor ca ceilalți să le respecte dorințele“, „numai ca să-și facă voință“. „Vor să aibă proprietate“, „lucruri cari să fie ale lor“. Aceste inclinații, ca motive de acțiune, dacă nu sunt rationalizate, răpesc individului libertatea ; căci adevăreta autonomie și demnitate a omului stă tocmai în putința de a lucra după prescripțiile rațiunii. Deci, omul trebuie să fie întărit și în contra puterii acestor inclinații. Numai cind va fi înarmat în contra pericolilor, ispitelor și amenințărilor de tot felul, va poseda adevărată

tărie spirituală. „Tăria,” zice Locke, stă în linștea stăpinirii de sine și în îndeplinirea datoriei, ori-ce rele său pericole ar sta în cale”.

Această primă condiție fundamentală a virtuții, în genere, face posibilă și produce apoi o virtute specială sau alta, după categoria de plăceri și neplăceri, de ispite și pericole, în contra cărora este esercitată și funcționează. Astfel, întărirea în contra poftelor și dorințelor fizice duce la *cumpătare*; întărirea în contra reielelor și pericolelor esterioare, la *vitejie sau curaj*; aceia în contra por nirilor de stăpinire și imbogățire, la *dreptate și bunăvoie*.

2

Afără de această pregătire generală pentru virtute, Locke propune artei educației și alte mijloace, spre a împlinta și cultiva în sufletul copiilor unele din virtuțile particulare mai însemnate. Dar nu găsim în Locke o enumerare completă și o clasificare a virtuților și a mijloacelor necesare pentru producerea lor. „Nu am intenția, zice el singur, să vorbesc despre toate virtuțile și vițile, și cum se obține fie-care virtute în parte și asemenea cum se vindecă fie-care viță particular; am menționat numai cîteva din greșelele cele mai obișnuite și mijloacele de întrebunțat pentru îndreptarea lor”⁷⁾.

Se pot deosebi trei feluri de metode, recomandate și aplicate de Locke pentru educația morală în sens restrins:

1) metoda curat pedagogică, care se ocupă cu căutarea și aplicarea mijloacelor specifice, destinate și proprii pentru producerea directă a unor anumite virtuți;

2) o metodă (care s-ar putea numi *higienică*) ce se ocupă cu înlăturarea a tot ce poate deranja, contrazice sau chiar nimici influența noastră educativă; și în fine

3) o metodă (care s-ar putea numi *pa'ologică sau terapeutică*) întrebunțată pentru depărtarea și lecuirea greșelor și viților contrare virtuții ce vrem să desvoltăm.

Negreșit, în teoria educației ca atare, și în practica pedagogică ce-i corespunde, nu-și găsește loc, drept vorbind, decât cea dintâi, metoda positivă și directă, cel mult și a doua, cea negativă. A treia metodă își afișă îndreptățirea numai întru cit se constată

sañ se presupune neglijarea, întirziarea sau aplicarea nepricepută și insuficientă a celor două dela început.

Locke, cu privirea și spiritul lui practic de medic, ne pune însă înainte, pentru tratarea fie căruia caz particular o îndoită rețetă : una pentru înlăturarea și vindecarea răului eventual existent, alta pentru arătarea chipului cum să pregătim și să cultivăm binele dorit, aşa ca să crească și să inflorească în natura omului.

Cruzimea și iubirea de oameni. — Se observă că adesea copiii, cînd au la îndămînă un biet animal, sunt înclinați să maltrata, și încă asta cu un fel de placere. Să fie oare această placere un fel de instinct al cruzimii — ceia ce se numește în limba germană *Schadenfreude*? ori se naște din altă cauză, bunăoară din satisfacerea instinctului activității?

Locke nu cercetează mai de aproape chestia ; dar, după toate semnele, admite în mod tacit ipoteza din urmă. Atunci nu avem a face aici cu însăși cruzimea, și sarcina noastră nu stă atunci în depărtarea, ci în evitarea ei.

De aceia ne ajunge ce recomandă Locke : „Copiii trebuie să fie dela început, crescând în oroarea pentru chinuirea ori-cărăi ființă viețuitoare, și să nu fie învățați a vătăma ori distrugă ori ce decît cînd e vorba de a scăpa sau folosi la ceva mai nobil“. Deci trebuie să se deștepte în ei simpatia, trebuie să li se atragă atenția asupra durerii ce pricinuiesc fără să știe, poate, și prin asta, să fie pregătiți a simți suferința altuia împreună cu el.

Cînd însă copilul arată în adevăr cruzime — „un natural crudely“, cum o numește Locke — atunci el zice : „Nu pot să mă cîrvin că aceasta ar fi alt-ceva decît o dispoziție străină și contracitată, o deprindere împrumutată din obiceiuri și conversație“. Copiii ar și văzînd cum cei mari bat și fac haz de asta, ba chiar să intindemnați de dinșii să facă și ei tot așa și să intă laudă și că fac ; aud cum faptele marilor cuceritorî, ai acestor „marî măcelari ai omenirii“, sănt slăvite și divinizate ; și modul cum li se predă istoria, le înfiltră convingerea că „masacrul ar fi afacerea cea mai laudabilă a omenirii și cea mai eroică virtute“.

Dacă se depărtează toate aceste cauze, se împedică și nașterea cruzimii.

Dar ca să deșteptăm pozitiv *simpatia, bunăvoiețea*, și ca să-o nutrim și întărim, Locke propune mijloacele următoare :

a) Să încredeștem copiilor animalele ce le plac, cu condiția de a le îngriji bine și de a vedea să nu le lipsească nimic, nici să suferă de ceva.

b) Să deprindem pe copii cu politeță în vorbire și purtare față cu aceia cari, în vr-o privință, le sunt inferiori.

Politeța ocupă un loc însemnat în considerațiile lui Locke. Despre această „virtute, cea mai înaltă și mai drăgălașă din toate virtuțiile sociale“, am vorbit în legătură cu altă ordine de idei. Aci voesc să amintesc numai observațiile pe care le face Locke cu privire la pornirile contrare politeții, porniri cari, prin urmare trebuie să combătute și desrădăcinatene dela început. Acestea sunt, după el⁸):

1. acea grosolanie naturală, care n'are nici-o atenție pentru pornirile, dispozițiile și stările sufletești ale celorlalți oameni ;
2. disprețul sau lipsa de respectul cuvenit altuia ;
3. cicala, pofta de ceartă și de gilceavă ;
4. gustul bufirii și de a descoperi defectele altora în fața străinilor, precum și batjocura, contrazicerea necuvântătoare, și mai ales,
5. lipsa de maniere, „adică o pornire de a întrerupe pe alții și a-î opri prin contradicții“. „Nu poate fi o nedelicatetă mai mare decit să oprești pe unul din cursul vorbirii“.

Bunăvoița pregătește inima nu numai pentru politeță, dar și pentru **Dreptate**.

„A deține (pe copii) din vreme să iubească pe alții și să fie bună pentru dinși, e a pune de timpuriu temelia unui suflet onest, căci toate nedreptățile isvorăsc în genere din prea marea iubire pentru noi înșine și prea mică pentru alții“⁹.

Dar mijlocul mai special de a feri pe copii de nedreptate este, după Locke, a-î deține cu dărnicia și generozitatea ; căci,—de oare ce nedreptatea stă, după el, în răpirea și însușirea unui bun străin,—acela, căruia îi place să dea, nu va fi nici-o dată în stare să comită o nedreptate.

Noțiunea dreptății e concepută, negreșit, prea îngust. Dintre cele trei raporturi fundamentale, cuprinse de ordinul în noțiunea

8. *Ibid.*, § 143, 145.

9. *Ibid.*, § 139.

dreptății: *honeste videre, neminem laedere, suum cuique tribuere*, Locke, ca și David Hume, nu cunoaște decit pe cel din urmă¹⁰), și încă fără să cuprindă în acel *suum*, pe-lingă posesiunea materială, și pe toate celelalte lucruri ce sunt în legătură cu dinsa, toate așteptările îndreptățite.

Dar afară de asta, chipul cum voește Locke să pregătească virtutea dreptății prin dărnicie, mi se pare greșit, căci ne depărtează de scop, înloc să ne apropie de dinsul, și stă în contrazicere cu alte sfaturi pe care Locke însuși le dă adesea și cu insistență. „Aceasta (dărnicia) trebuie să fie încurajată prin recomandări și și laude, având mereu grija ca dinsul (copilul) să nu piardă nimic din pricina liberalității. Să fie răsplătit, ba încă cu dobândă, în toate minutele lui de generozitate“; „și să simtă el, din experiență, că cel mai dănic profită tot-deauna mai mult, având și stimă și laudă pe deasupra“.

Cu metoda asta, e foarte indoios, dacă se va împlinta în suflare o bunăvoință dezinteresată, sau poate tocmai pornirea contrară, aceea a cămătarului, care nu dăruiește niciodată, ci numai împrumută „și încă cu dobândă“, și nu-și vede decit de interesul lui propriu.

Veracitatea. Greutatea ce pune Locke pe această virtute reiese din tonul revoltat, aspru, pasionat ce ia cînd vorbește de minciună. Copilul nu vine deloc cu o predispoziție înnăscută pentru acest viță. Ca și cruzimea, minciuna se învață mai mult din mediul, din contactul cu oamenii mincinoși. „Dar e o calitate așa de rea, și muma atitor rele ce se nasc din ea și își găsesc azil la ea, încit copilul trebuie crescut în cea mai mare groază imaginabilă pentru dinsa“.

Cînd acest viță, minciuna, se arată pentru întâia dată, trebuie întîmpinat cu mirare, ca ceva monstruos. Dacă se repetă, atunci să se întimpine cu expresia neimblînzită a nemulțumirii, cu semnul cel mai clar al neplăcerii, considerind-o și taxind-o în mod expres ca o mare vină. Iar de se repetă și după asta, atunci să urmeze bătaia; căci repetarea după prevenire înseamnă încăpăținare, și încăpăținarea merită tot-deauna, și numai dinsa singură, bătaie¹¹).

10. *Essay*, IV, 3, § 18. Cf. *Ibid.*, IV, 3, § 9. — *Th. on educ.*, § 110.

11. *Th. on educ.* §§ 84, 78, 83, 112.

Dar afară de aceasta, trebuie să se provoace și să se desvolte și direct iubirea adevărului, și s-o facem o calitate neclintită a caracterului prin exercițiu continuu. Cind dar copilul spune odată adevărul, trebuie să-l laudăm în mod expres pentru asta, și cind mărturisirea adevărului stă în destăinuirea vreunei greșeli să-l iertăm gresala, ori-cit ar fi de mare. „Să-l facem a înțelege că mai degrabă se uită două zeci de greșeli, decit incercarea de a nescoti adevărul, acoperind una singură din ele cu o scuza”.

III. *Libertatea și cultura intelectului*

După cum voința merita să fie numită *nelibera*, cind nu era îndreptată către bine, și din contra, liberă cind era emancipată de toate piedicile cari se opuneau funcțiunii ei celei mai înalte — realizarea binelui —, tot aşa și *intellectul* se poate considera ca *neliber*, cind în calea tendonții lui către adevăr stață pie dici, și *liber*, cind poate îndeplini cum se cade această înaltă funcțiune a lui. „Oamenii cunosc valoarea libertății lor corporale, zice Locke, și de aceia nu rabdă bucuros lanțurile pe dinși. Să aș mintea captivă e, de singur, un ce și mai mare, și merită cea mai mare grija și osteneală din partea noastră, ca să păzim *libertatea* părții celei mai bune din noi”¹³).

Cauzele cele mai obișnuite de eroare, cari, prin urmare, trebuesc înlaturate din vreme de educație, sint, după Locke, următoarele :

1. Lipsa în genere de noțiuni relative la întinsul domeniului al științei și cunoșabilului; — ignoranța și unilateralitatea¹⁴).
2. Lipsa de claritate și determinare a noțiunilor posedate. — Superficialitatea¹⁵).
3. Lipsa de pătrundere (*sagacitas*) sau de exercițiu în găsirea și legarea noțiunilor intermediare, spre a ajunge la adevăruri mai departate¹⁶).
4. Negligența său graba de a trage concluzii din fapte¹⁷.

12. *Ibid.*, § 139.

13. *Conduct of Understanding*, §§ 14, 45.

14. *Essay*, IX, 17, § 9. — *Conduct of und.*, § 3, 19.

15. *Ibut.*, § 10. — *Conduct of und.*, §§ 3, 5, 9, 28, 29.

16. *Essay*, IX, 17, § 11, 4. — *Conduct* §§ 3, 12, 16.

17. *Ibid.*, IV, 20, § 6.

5. Prejudecările sau falșele criteriilor ale adevărului¹⁸⁾.

De aci urmează că sarcina educației cu privire la intelect este :

1. *Comunicarea de cunoștințe în genere, — cultura generală.*

2. *Lămurirea și precizarea noțiunilor prin metode potrivite acestui scop.*

3. } *Desvoltarea și disciplinarea judecății.*

4. } *Deprinderea înteigenții cu singurul criteriu al adevărului.*

A. Programul. B. Succesiunea diferitelor obiecte de studiu.

A. Ce trebuie să se învețe?

Locke cere să se dea spiritului o orientare generală asupra „globului ideal” — *intellectual world*¹⁹⁾ — un fel de busolă sau de roza vînturilor, care să-l servească de călăuză pe oceanul cunoștințelor adunate de experiența genului omenesc. Deci o cultură multilaterală și generală.

Locke împarte globul intelectual în trei regiuni sau clase de idei :

1. Idei despre natura lucrurilor materiale și spirituale ;

2. Despre acțiunile noastre ;

3. Despre semnele și mijloacele, ce se întrebuintează, spre a ciștiga și comunica aceste două feluri de cunoștințe.

Știința, care se raportează la prima clasă de idei, se cheamă teoretică sau speculativă (*φυσική*), aceia, care se raportează la a doua clasă, se cheamă practică sau morală (*πρακτική*) ; și a treia : simbolică (*σημιωτική*), coprinzind retorica și logica.

Ce avem, prin urmare, de dat elevului, fie ca cunoștințe, fie ca dexterități, s-ar putea reduce la aceste trei categorii. Programul de studiu al lui Locke cuprinde și tratează dintre ele pe următoarele :

— *Geografia, cronologia, astronomia, filosofia naturii sau fizica în sens larg, adică știința despre corpuși „spirite”* ; —

18. *Essay*, IV, 17, § 11 ; IV, 20, § 7, 8. — *Conduct of Und.*
§§ 12, 15, 24.

19. *Essay*, IV, 21, §§ 5, 21. 1.

Morala, dreptul civil, legile țării, istoria, teologia și religia ; Limbele, retorica, logica, stilistica ; Scrierea, cetirea, stenografia, muzica, scrima, innotatul, călăria, grădinăria, agricultura.

Numai din simpla enumerare a acestor obiecte de studiu nu ne putem însă face o ideie determinată de spiritul care trebuie, după Locke, să domnească în tot învățământul. Ca să ajungem aci, să căutăm a restabili, pe lingă acest program *calitativ*, și pe cel *cantitativ*, adică să cercetăm : în ce proporție și în ce raporturi de măsură voiește Locke să se dea fie-care din aceste obiecte de studiu ? Căruiu dintre ele său cărei categorii de studiu dă el *precădere* pe care din ele pune el *centrul* de greutate al învățământului ?

In legătură cu această chestie : după ce principiu hotărăște el *scara valorilor relative* a obiectelor de studiu ?

Și, în sfîrșit, în ce ordine crede el că trebuie să se dea aceste cunoștințe ?

Vieata noastră e scurtă, puterile noastre nu-s fără margini. „Să de aceia, zice Locke, cred că timpul și munca acordată propășirii serioase trebuie să fie întrebuintate la lucrurile cele mai folositoare și cu urmări mai însemnante”²⁰⁾.

Ceea-ce trebuie să se știe, mai întîi de toate, clasa de cunoștințe cea mai principală este, după Locke, aceia de care avem ne-apărată nevoie, spre a ne asigura fericirea eternă, anume : *Theologie* sau *religia naturală*, și *morală*. Teologia, „conținând cunoștință despre D-zeu și creaturile lui, datoria noastră către el și către oamenii noștri și o vedere despre starea noastră prezentă și viitoare, rezumează ori-ce cunoștință indreptată către adevăratul ei scop, adică slăvirea și venerarea creatorului și fericirea omenirii. Aceasta e studiul nobil, care e datoria fie-cărui om²¹⁾). Să moralitatea este știință și ocupația de căpitenie a omenirei în genere, precum diferitele arte (tehnica), referitoare la părți deosebite din natură, sunt chemarea și talentul privat al oamenilor luate individual, pentru folosul obștesc al vieții omenești și pentru trebuințele lor proprii în astă lume”²²⁾.

20. *On educ.*, §§ 197, 198, 94.

21. *Conduct of unerst.*, § 23.

22. *Essay*, IV, 12, § 1 , 11.

Natura însăși ne-a destinat pentru această misiune, de oarece ne-a înzestrat pentru aceste ocupări cu facultăți în o proporție mai bogată decât pentru celelalte ocupări.

După raportul etern dintre sufletul nemuritor al omului și D-zeu, ce raport vine imediat în scara valorilor? Negreșit acela, dintr-o om și om sau dintr-o om și societate. De aceia Locke, foarte consequent cu principiul lui, pune, imediat după înțelegiune și virtute, cunoștințele *sociale* sau *intehumane* și cere ca ideile referitoare la acest domeniu să aibă precădere, să fie tratate și lămurite mai mult decât toate celelalte care alcătuiesc „globul intelectual”. El cere, în astă privință, pentru învățămînt:

1. Studierea cărților, ca *de officiis* a lui Ciceron, în intenția de a se aprofunda principiile și preceptele virtuții și a se da astfel vieții reguli de acțiune²³⁾.
2. Instrucțiuni despre dreptul natural al omului, despre originea și fundamentele societății, afacerile și relațiile națiunilor civilizate în genere.
3. Cunoștința legilor țării respective, o privire în constituția și administrația ei.
4. Istoria, și anume mai ales în legătură cu aceste legi; altfel declară că istoria e nefolositoare, și bună numai să ascundă ignoranța sub mantaua unei erudiții goale²⁴⁾.
5. Limba maternă, a cărei importanță de altminteri e de o potrivă cu a celor mai sus și întrece pe a celor următoare.
6. Limbi străine. Care și cite se va vedea îndată.

După cunoștințele relative la raporturile sociale, ar urma, negreșit, în scara valorilor, acelea de care avem nevoie în cariera noastră specială. Și, în cele din urmă, din toate celelalte cîte ceva, adică o privire generală asupra „globului intelectual”, și anume în grad diferit de desvoltare și precisiune, după cazul particular. Asupra acestui punct hotărăște caracterul special și trebuințele anumite ale vocațiunii particulare.

23. *On educ.*, § 185.

24. *Th. on educ.* § 187. — *Fox Bourne*, op. cit. vol. I, pag. 360—362, sau *Lord King* op. cit. p. 91—94, lucrarea lui Locke, „*Es.ay on study*“.

Locke pune, aşa dar, în *Pedagogia* sa punctul de greutate al studiilor în aşa zisele știință noologice și anume în cele morale și sociale. Dacă totuși vrea cineva să-l numere între pedagogii realiști, trebuie să se facă atunci observația foarte importantă, că *realizmul lui* nu se raportează la științele naturale și la matematică. Și dacă, pe de altă parte, voiește cineva să-l numere între partizanii culturii formale și clasice, de oare ce el vorbește aşa de des de formarea inimii, mintii, voinții și se manifestă pe față în contra îndopării cu multe cunoștință speciale, și aici trebuie să se facă o notiță explicătoare, arătindu-se că *clasicismul* lănu este estetic și antic, și moral ci social²⁵⁾.

Importanța, pe care Locke o pune pe cunoștința legilor patriei, de și poate formulată suficient pentru timpul său, are nevoie de o nouă formulare mai largă. Ele sunt necesare nu numai „de la judecători pînă la oameni de stat”, ci petru toți cetățenii. Căci un *cetățean*, adică un membru conștient al unei societăți omenesti stabilite pe legi, al unui *stat* — care să nu aibă o ideie corespunzătoare despre legile dominante ale acelei societăți, despre drepturile și datorile lui, e o absurditate.

In ce privește chestia, cîte și ce limbi străine sunt de învățat, răspunsul, în sensul lui Locke, e următorul: atitea și acele limbi străine, cîte și cari sunt necesare pentru cariera particulară, la care e destinat copilul. In cazul lui special, recomandă limba franceză și latină; respinge însă limba greacă²⁶⁾ Dar, plecînd dela acelaș principiu, respinge și latineasca pentru aceia cari se destină nu profesiunilor înalte, adică cîrmuitoare, ci negoțului, industriei, agriculturii; și pe de altă parte, cere și greceasca, pentru aceia cari vor să se dea la cariere învățate.

Astfel dar, chestia nu se poate transa *in abstracto*, și de o potrivă de valabil pentru toți indivizi, toate timpurile și popoarele.

Tot așa stă lucrul și cu celelalte obiecte, cari nu aparțin culturi generale, teologice și moral-sociale. Valoarea lor educațională nu e judecată de Locke *in abstracto*, ci din punctul de vedere special al cazului său, adică intru cît ele par său nu necesare și folositoare la educația unu nobil. Dacă i se ia apreciarea lui ca pri-

25. *On educ.* § 94. — *Conduct of unerst.* § 19.

26. *On educ.*, §§ 162, 164, 195.

vind însuși obiectul în sine și ca atare, atunci se comite greșala în cără a căzut de alt-fel mai mult, de a crede că Locke respinge educația estetică și o desprețuiește, arătindu-se vrăjmaș al artei.

Ca să respingă educația estetică, în cazul lui, Locke punea următoarea dilemă: Oră are omul („nobil“) talent pentru artă, ori n-are. Dacă nu are, e unchin zadarnic să-l silești fără succes a învățării niște lucruri de cără se poate scuti fără pagubă pentru cariera sa, și cără, dacă sunt practicate fără dibacie, produce mai mult nemulțumire decât plăcere. Iar de are talent, e imprudent a-l indrepta în o direcție, ce îl depărtează de vocația pentru care e destinat.

In raționamentul acesta vedem, ce e drept, o greșală; dar din el nu rezultă disprețul ce se impută lui Locke că ar fi avind pentru artă. Cáci, în chestia educației estetice trebuie să se deosebească două părți: 1) pregătirea copilului de a înțelege și simți frumosul în opere de artă; 2) pregătirea lui de a produce, de a crea însuși astfel de opere de artă. Locke se exprimă numai în contra acestei din urmă, nu în contra primei forme de educație estetică²⁷⁾, cu toate că, de altminteri, el nu se ocupă mai de aproape nici de această parte a educației, de formarea gustului.

Educația estetică de profesiune, pentru carieră productivă, era respinsă așa de absolut de Locke dintr-un motiv special: pentru că prin ea omul nobil — cavalerul — pe care el are sarcina hotărâtă de a-l crește ca atare, ar fi deranjat și împedecat în misiunea lui, în destinația lui anumită, de om de rang în societate.

Acest ultim argument Locke îl adoptează dela mediul social din aceste timpuri. El scria, în primul rînd, pentru timpul său, și cine își aruncă o privire că de repede asupra poziției și situației morale a artiștilor din secolul al 16-lea și 17-lea, cine consideră treapta socială inferioară a lor, acela va învinovați tot așa de puțin pe Locke că îndeamnă să se combată energetic talentul artistic din copil, cum s-ar învinovați azi un pedagog, care nu ar prea îndeamna să încurajăm și să dezvoltăm, bunăoară, talentul de clown al unui copil²⁸⁾.

27. *On educ.*, § 174.

28. Vezi, II. *Taine*, „Histoire de la litterature anglaise (3-me édit., Paris 1873): „Presque tous sont des bohèmes, nés dans le peuple, instruits pourtant, et le plus souvent élèves d'Oxford ou de Cambridge, mais pauvres, de sorte que leur éducation fait

Gresala, însă, ce găsim în acea dilemă, este alta, și stă anume în presupunerea neîntemeiată, nejustificabilă și nedreaptă că vocația fie-carui om e determinată mai dinainte prin condițiile de naștere. „Eu cred, zice Locke, că fiul unui print, unui nobil și al unui simplu gentilom, trebuie să aibă feluri diferite de creștere”²⁹⁾. După cum copilul urmează tatălui în stăpînirea averii, tot așa îi ieă locul oare-cum în ordinea socială; și din acest punct de vedere ar fi trebuind și mijloacele de educație să se caute, să se aplică și să se judece.

Pe cît concluzia este, însă, de justă, pe atât supoziția este de arbitrară. Netemeinică ei a fost de altminteri dovedită încă de Platon, care a arătat, că singurul punct de plecare solid în alegerea și determinarea vocației stă, pe de o parte în dispozițiile, pornirile și destoiniciile individuale, pe de altă parte în considerații relative la folosul social³⁰⁾.

B. Ordinea și metoda diferitelor obiecte de studiu

1. Dexteritate și limbi

După ce copilul a învățat să vorbească, e timpul să învețe *a scrie*. Aceasta trebuie să se facă jucindu-se, prin jucările făcute anume pentru acest scop, precum cuburi, pătrate, cu litere lipite pe fie-care latură. Si dacă ișbutim a-l face să citească în acest mod atrăgător, trebuie să i se pună în mână o carte amuzantă, foosoare și decentă, pe cît se poate cu ilustrații de animale și lucruri. Toate acestea îl vor îndemna să citească. Biblia, istoria evangeliștilor și apostolilor, nu sunt potrivite, zice Locke, pentru cărți

contraste avec leur état... Ils vivent comme ils peuvent, font des dettes, écrivent pour gagner leur pain, montant sur le théâtre... et la vie qu'ils mènent, vie de comédiens et d'artistes, imprévoyante, excessive, égarée, à travers les débauches et les violences, parmi les femmes de mauvaise vie. au contact des jeunes galants parmi les provocations de la misère, de l'imagination et de la licence, les mènent ordinairement à l'épuisement, à l'indigence et à la mort. On jouit d'eux et on les néglige ou on les méprise ; tel, pour une allusion politique, est mis en prison et manque de perdre les oreilles ; les grands, les gens d'administration les rudoient comme des valets... etc.”

30) Repub' ci, cartea III. — Si Schleiermacher pornește din acest punct de plecare.

de lectură. Numai cîteva părți din sfînta scriptură, precum și e-istoria lui Iosif și a fraților lui, David și Goliat, David și Ionatan, etc., ar fi proprii pentru asta³¹).

După ce copilul a învățat să citească bine, e timpul, după el, să se învețe scrierea; și aci, primul lucru ce trebuie să i se arăte, e cum se ține condeiul, brațul, capul, hirtia.

Cînd copilul poate să scrie bine și repede, i se poate perfecționa mai departe mina prin exercițiu de *desemn*, nu doar spre a face din el un pictor, ci numai ca să poată schița pe hîrtie, în mod tolerabil, un obiect oare-care văzut — exceptind figurile. Dacă însă copilul n'are dispoziții pentru această dexteritate, atunci e mai bine, zice Locke, „să-l lăsăm în pace“³².

După scriere ar putea urma și *stenografia*.

Danțul nu se poate învăța îndestul de timpuriu, îndată-ce vrîsta și puterea permit aceasta.

Dintre limbile străine mai întâi cele moderne, vii, apoi cele antice, moarte³³), cari și cîte, vezî mai sus. Din acelaș principiu rezultă și metoda învățării și predării limbilor in genere. Aceasta atîrnă de scopul pentru care se învăță limbile. În această privință Locke împarte oameni în trei categorii:

1. Oameni cari învăță limbile fără intenția de a le utiliza altfel decît în relațiile obișnuite din societate și pentru comunicarea gîndirilor în viața de toate zilele. — „Sî pentru acest scop, calea primitivă de a învăța o limbă *prin conversație*, nu numai că servă îndestul de bine, dar e de preferit, ca cea mai espeditive, mai potrivită și naturală. Deci, *pentru acest uz* al limbajului se poate zice că gramatica nu este necesară“.

2. „Sînt alții, cari își îndeplinesc cea mai mare parte din treburile lor pe lume *prin cuvînt și prin condeiu*“. Sî aceștia trebuie să fie pregătiți, făcuți destoinici a-și exprima gîndirile lor mai cu înlesnire și cu un efect mai puternic asupra spiritului altora. „*Sî pentru acest scop gramatica este necesară*: dar numai gramatica propriei lor limbî, și anume numai pentru aceia cari vor să-și dea

31. *On educ.*, §§ 148—154, 156, 158—161.

32. *Ibid.* § 161. — În aceeași categorie intră firește și *muzica și poesia*,

33. *Ibid.*, § 196.

osteneala de a-și cultiva limbajul și a-și perfecționa stilul. Prin aceasta se atinge astfel și chestia retorică și a stilistică.

3. „Mai este un al treilea fel de oameni cără se îndeletnicește cu două sau trei limbi străine moarte, își fac din ele preocupăția studiului lor și un punct de onoare din dibacea lor intrebuițare³⁴⁾. Aceștia, dar numai aceștia, ar trebui, după Locke, să învețe cu îngrijire gramatica limbii latinești și grecești. Ceilalți cără învață aceste limbi numai ca să le înțeleagă, ca să poată citi în ele și să se facă înțeleși, izbutesc la aceasta mai ușor și mai sigur după metoda primei categorii, prin con vorbire și uz³⁵⁾; sau, cind aceasta nu e posibil, în oră ce caz prin lectură³⁶⁾. Obiectul con vorbirii și al lecturii, atât în limbile moderne cât și chiar în cele moarte, trebuie să fie luat alternativ din o știință sau din alta, comunicind cunoștință despre tot felul de lucruri care aparțin percepțiunii sensibile, ca atracțione escitante pentru spirit³⁷⁾. La început Locke povătușește să se scrie traducerea vorbă cu vorbă dedesubtul rindului con respunzător latinesc. Si fiind că metoda prin lectură e ceva mai imperfectă decât acea prin vorbire, ea va avea nevoie de cîteva, deși puține, cunoștință gramaticale preliminare, precum învățarea pe derosă a conjugării verbelor și a declinării substantivelor și a numerelor³⁸⁾.

Aceasta este însă și ultima concesie pe care Locke o face în această privință gramatică, de oare ce principiul și regula este că „limbile se învață prin rutină, deprindere și memorie”. Chiar aceia cără se destină studiului critic al unei limbi, ar trebui să înceapă mai întâi pe această cale simplă, ușoară, naturală, și numai după ce posedă limbă în mod oarecum mecanic să treacă la gramatica ei, și anume aceasta ca introducere la retorică³⁹⁾. „Unde retorica nu e necesară, gramatica se poate dispensa”.

El respinge cu totul obiceul de a se face compozиții latinești de către toți care învață latinește. Dacă n'avem intențunea de a

34. După cum povestește *Montaigne* (*Essais* Liv. I, chap. XXV, cătră sfîrșit) că a învățat latinește.

35. *On educ.*, §§ 163, 165, 167.

36. *Ibid.*, § 166, 169.

37. *Asham*, în Anglia înainte de Locke, și în Franța *Dumasais*, după Locke (în *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* 1782) propune aceiași metodă.

38. *Ibid.*, § 168.

face din elevi scriitori și oratori latini, compozițiile latinești nu au nici un scop. Dacă se crede că prin aceasta ei devin mai dibaci în mănuirea limbii materne, aceasta e o greșală, căci spiritul limbilor vechi nu se asamănă deloc cu acel al limbilor moderne, aşa încit a fi perfect în acelea însemnează a înainta foarte puțin în facilitatea de a scrie într'un stil englezesc curat³⁹). Adevarata cale către ținta din urmă, anume către mănuirea și stăpinirea limbii materne scrise, sunt mai degrabă compozițiile făcute în această limbă. Locke recomandă prin urmare cu insistență exercițiile stilistice, bine înțelese pentru elevii din a doua categorie. Trebuie să se înceapă cu *stilul narativ*, și apoi să se treacă la cel *epistolar*, asupra căruia trebuie să se insiste mai mult din cauza marei lui importanțe pentru relației și viață. În aceasta trebuie să ne luăm după modelele celebre ale acelora care s-au distins prin perfecțiunea stilului.

Aceste compozitii daă, ce e drept, o înlesnire și destoinicie în stil, anume în exprimarea scrisă a gândirilor, dar numai în aceasta. Așa că nu dă și dibacia de a se exprima *oral* în mod clar, frumos, elegant și convingător. Pentru acest scop trebuie să se organizeze alte exerciții conrespunzătoare, *exerciții de vorbire*. Locke critică, prin urmare, metoda după care elevii sunt orientați în ei loquență prin laptul că li se pune în mînă un manual de retorică pe care aș să-l învețe pe din afară, „ca și cum numirile figurilor, care aș înfrumusețați, discursurile acelora ce pricepeau arta vorbirii ar constitui adevarata artă și dibacie de a vorbi bine. Aceasta, ca și celelalte lucruri de practică, se'nvață nu prin puține ori multe reguli date, ci prin *exercițiu și aplicație*, supunindu-ne regulilor bune, sau mai bine modelelor, până ce se cîștigă *deprinderi* și în lesnirea de a le face bine⁴⁰. Modul cum se deprind tinerii a vorbind *improvizație* este: „Să se pună tinerilor chestii rationale și uile potrivite cu vrîsta și capacitatea lor, și relative la subiecte nu cu totul necunoscute lor, nici afară din experiența lor⁴⁰), și asupra acestora ei trebuie să vorbească *extempore* sau după o scurtă meditație, fără a nota nimic“.

Se impătuă adesea lui Locke că n'ar fi avind nici o ideie de

39. *Ibid.*, § 172.

40. Cum este bună-oară profunda maximă amintită de el: *omnia vincit amor* sau *non licet in bello bis peccare*.

puterea formală a studiului limbilor făcut prin gramatică, și că de aceia ar fi recomandind el numai metoda descrisă mai sus, o metodă mai mult mecanică. Pentru ca obiecțiunea însă să aibă temei trebuie să se dovedească mai întâi: 1) că, deși admitind că, scopul învățării limbilor în genere e cel indicat de Locke, totuști metoda intrebuintată de dinsul nu duce la scop; 2) sau că scopul însuși este altul, s. e. formarea judecății, și că acest al doilea scop prin nimic alt ceva nu se poate atinge mai bine și mai ușor decât numai prin metoda gramaticală a învățării limbilor.

Încă o obiecție ar mai fi posibilă în contra metodei propuse de Locke: anume că în organizarea actuală a învățământului public n'ar fi poate aplicabilă. Însă organizările școlilor și metodela învățământului sunt numai mijloace pentru un scop, nu sunt scopul însuși. Când o metoadă de învățămînt, care singură poate realiza un scop didactic recunoscut ca prețios, nu se poate adapta la o organizare existentă, atunci această organizație împiedică realizarea aceluia scop recunoscut ca prețios în educație, și deci valoarea ei ca mijloc scade. Prin urmare nici această obiecție n'are o valoare necondiționată.

Paralel cu dexteritățile enumerate pînă aici merge mină în mină însușirea cunoștințelor reale.

2. Cunoștințele reale

1. O orientare în spațiu și în timp asupra universului: *geografia și cronologia*; apoi *astronomia* și cunoașterea planetelor pe baza sistemului Kopernican.

Ca mijloace auxiliare pentru aceasta: hărți și globul.

2. Alternind cu geografia și astronomia, științele lor auxiliare: *aritmetică și geometria*.

3. *Istoria* (mai mult cea externă).

4. Un sistem de morală practică, cum se găsește în *De Officiis* a lui Cicero și în „*De officio hominis et civis*“ de Puffendorf. Relativ la aceasta găsim sub titlul: „Despre modul de a invăța filosofia morală“ următoarele observații în scrisurile filozofice mai de la început ale lui Locke:

„întâiul, prin povește, legă, precepte...

„al doilea, prin proverbe și maxime...“

,al treilea, prin parabole, exemple, etc.“⁴¹).

Maș cu seamă ar trebui să se propună elevului cazuri concrete de morală și să î se ceară părerea asupra lor, căci prin aceasta „el va înțelege mai bine bazele și limitele convenienței și ale justiției, și vor avea o impresie mai vie și mai puternică despre ceia ce trebuie să facă“⁴²).

5. *Dreptul natural*, după cum se găsește în „De jure belli et pacis“ a lui *Grotius*, și în „De jure naturali et gentium“ a lui *Puffendorf*.

6. *Elemente despre constituția și administrația patriei și apoi din nou istoria în legătură cu acestea.*

7. *Filosofia naturală*, adică „cunoștințe despre principiile, proprietățile și acțiunile lucrurilor, după cum sunt în ele însă-le“⁴³) Aceasta se va lăsa la sfîrșit, ca încheere a studiutuī, căci nu este o știință propriu zisă și se învață nu doar ca să avem o cunoștință sigură despre natura în sine a lucrurilor și a lumii, ci ca să cîșigăm o idee despre diferențele ipoteze mai importante, pe cari spiritul omenesc le a făcut pentru înțelegerea lor, și dintră cari Locke mărturisește că simte inclinare către ipoteza „corpusculară“, ceia ce de altminteri a arătat îndeajuns în *Essay*.

Filosofia naturii se împarte, însă după Locke, în două : „una coprinzind spiritul cu natura și calitățile lui, și a doua, corpurile“. Si el afirmă că știința despre spirit trebuie să aibă precădere asupra studiului materiei și al corpurilor. De oare ce această afirmație poate să dea ușor naștere la neînțelegere, după cum a și dat, provocînd discuții și controverse, vom considera-o mai de aproape.

Argumentele, pe care își sprijină Locke afirmația sunt : a) că spiritul se ocupă cu materia volens nolens, și aproape neintrerupt, prin impresiile sensibile. Prin urmare ideile relative la dînsa nu vor lipsi niciodată, ba încă multimea lor va fi aşa de mare, în

41. Fox Bourne-The Life of J. Locke, vol. I, p. 71 — cf. on educ., § 82.

42. On educ., § 98 — Tot aşa recomandă Kant în *Metaphysik der Sitten*, „Etische Methodenlehre“.

43. Asupra tuturor acestor puncte să se văză mai ales On educ., § 178—190.

că vor ocupa cu totul spiritul, pe cind celealte, ideile, ca să zicem aşa, mai puțin materiale, mai abstrakte și eugetările vor fi aruncate prin aceasta în planul din urmă, aşa că ajungem să credem în cele din urmă că în rerum natura nici nu există alt-fel de lucruri decât materiale. De aceia trebuie să se vorbească cu insistență și despre lucrurile ne-materiale, ba încă să se înceală cu ele. Trebuie să se facă aceasta.

2). Al doilea, fiind-că noțiunile clare despre natură, funcțiunile și proprietățile spiritelor „vor fi o bună preparație pentru studiul corporilor“ ba încă pentru că fără dinsele fenomenele misteriei rămîn ne-înțelese: „s. e. citez numai cazul comun al *gravitațiunii*, care crez, zice Locke, că e imposibil de explicat prin vre-o acțiune naturală a materiei, sau prin „orice altă lege a mișcării, ci numai prin voința pozitivă a unei ființe superioare care le-a dispus astfel“.

Ce înțelege Locke prin spirite? Judecind după primul argument, înțelege probabil Psichologia, după al doilea Teologia. Teologia însă în acest înțeles ar trebui să preceadă chiar Psichologia, după Locke, căci și cele mai simple fenomene și legi psichice ar rebui reduse la voința lui Dumnezeu spre a fi explicate. Se gîndește dar aci numai la Teologie curată și simplu? O nedumerire se naște mai întâi din faptul că Teologia, după dinșul, este o știință sigură, demonstrativă. Deci ca atare nu poate să facă parte din filosofia naturii care nu este de loc știință. Dar deosebit de asta găsim la el în aceeași legătură de idei și următorul pasaj: „De oare ce descooperirile cele mai clare și mai largi ce avem despre spirite, afară de Dumnezeu și de sufletele noastre, ne vin din cer prin revelație, crez că informația ce trebuie să aibă tinerii despre dinsele trebuie să fie luată tot din revelație. Pentru acest scop conchid că ar fi bine dacă s-ar face pentru copii o bună istorie a bibliei spre a fi ceteită“.

De sigur la această din urmă însemnare se gîndeau Rousseau cînd zicea: „Locke veut qu'on commence par l'étude des esprits et qu'on passe à celle des corps. Cette méthode est celle de la superstition, des préjugés, de l'erreur“⁴⁴⁾.

In contra acestui pericol însă Locke luase cu prevedere toate

precauțiunile. El interzice în mod expres a se vorbi *copiilor* despre alte spirite decit numai despre D-zeu⁴⁵). Numai tinerilor trebuie să li se dea o ideie despre dinsele, și anume în scopul unei pregătiri și desvoltări filosofice. Cu ce folos, însă, nu se poate vedea.

Noțiunea *esplicării*, concepută greșit, duce pe Locke la astfel de afirmații. Fără indoială faptele fizice, ca gravitația, psichice ca memoria, par neinteligibile și neexplicabile fiindcă nu sunt reducibile la alte fenomene și legi mai generale și mai cunoscute. Dar totuși din această cauză ele pot și privite ca *fapte ultime*, căci datele cele mai sigure ale experienții, la cari se pot reduce toate celelalte fenomene. *Regressus* esplicării nu poate și impins la infinit, ceva *ultim* trebuie să existe, și este o întrebare dacă facem un pas mai departe în explicația naturei cind identificăm acest ultim cu voința lui D-zeu, în loc să răminem curat și simplu la ultimele fapte mai generale ale experienții.

Intr-un singur caz poate și justificată succesiunea metodologică preconizată aci de Locke: anume cind prin „doctrina despre spirit”, se înțelege numai știința despre propriul nostru spirit, cunoștința critică despre legile psihologice, și despre legile gândirii în genere. Dar Locke pare că nu s-a gîndit la aceasta în legătură cu ideile espuse, deși de altminteri el este intemeietorul teoriei cunoștinții, de oare-ce a cerut cu clară hotărîre ca, mai înainte de a ne încerca să deslegăm problemele naturii și a metafizicii, „să cercetăm mai întâi facultățile noastre”. El a fost cel dintâi care pe baza metoadei sale psihologice critice a încercat „să studiez siguranța primitivă și întinderea cunoștinții omenești, precum și temeiurile și gradele credinței, păreri, aprobării”; deci prin întreaga direcție a spiritului său era cît se poate de aproape de concepția cea justă, pe care totuși n'a văzut-o și n'a formulat-o.

II.

Să ne întrebăm acum: *Cum se pot deschide și întări idei clare și determinante.*

O regulă, care în această privință s-ar putea estinde cam departe este, zice Locke: „ca copiii pot să învețe ce cade sub sim-

45. *On educ.*, §§ 137, 171.

țurile lor, în special ce atinge vederea, intru-cit numai memoria lor este exercitată“ ; apoi alta : „să se înceapă cu ce este clar și simplu, și să-i invățăm deodată cit se poate de puțin“.

Să cercetăm însă mai deaproape, ce înțelege Locke prin idei clare și determinate ? Cum se nasc ele și cum se nasc contrarele lor ? „Ideile noastre simple sunt clare, zice el, cind sunt asemenea cu obiectele însăși de la care sunt luate“. „Ideile complexe... sunt clare cind ideile ce intră în compoziția lor sunt clare, și cind numărul și ordinea acestor idei simple, cără sint componentele celor complexe este determinat și sigur“.

Cauzele întunecimii sunt : „....o foarte slabă și trecătoare impresie făcută de obiecte sau o slăbiciune de memorie, care nu e în stare să le rețină aşa cum le-a primit“⁴⁶.

O ideie determinată (*distinct*) este „aceia pe care mintea o percepă ca diferită de toate celelalte“ ; și mijlocul de a obține astfel de idei este „a aduna și uni într-o singură idee complexă, că se poate de precis, toate acele idei componente prin care dinsă se deosebește de celelalte ; și acestei idei complexe formată astfel dintr-un număr determinat de idei simple așezate într-o ordine anumită, să i se aplice în mod statornic acelaș nume“⁴⁷.

Cări sunt acum mijloacele de a obține idei clare ? Aceasta atîrnă : 1) de starea și organizarea internă a organului receptiv ; 2) de puterea memoriei ; și 3) de vivacitatea impresiilor. Prima condiție nu stă în puterea educației ; celelalte două, da. Asupra Memoriei găsim în Locke observații instructive. Spiritul poate prezenta în această privință două feluri de lacune : 1) sau că perde ideile cîștigate, 2) sau că nu poate să le recheme în conștiință cind e nevoie de ele.

In amândouă privințile spiritul trebuie să fie exercitat. Relativ la aceasta Locke deschide o discuție foarte interesantă pentru pedagogie⁴⁸. „Auz că se spune, zice el, că copiii trebuie să fie puși să învăță lucruri pe din afară, spre a-și exercita și dezvolta memoria“. Aceasta se bazază pe o falșă psichologie ; căci, ceia ce se numește în genere putere de memorie, „se datorează unei consti-

46. *Essay*, II, 29, § 2 și 3.

47. *Ibid*, § 4 și 12.

48. *On educ.*, § 176 ; cf. *Essay*, II, 10, §§ 5, 8, 9.

tușii fericite, iar nu unei desvoltări cîștigate prin exercițiū⁴⁹. De sigur repetarea, precum și atențunea, au de efect că ceia ce se repetă, se păstrează mai mult în suflet; dar prin aceasta nu se mărește o facultate generală de păstrare în virtutea căreia spiritul să fie în stare mai tîrziu a păstra și alte lucruri cu totul deosebite de acele care au fost reținute în virtutea repetării și a unei percepții atentive, și încă să fie păstrate chiar în cazul cînd n-ar fi repetate în destul de des, nicăi observate cu atențune. De aici urmează că numai acele lucruri trebuie utilizate pentru exercitarea memoriei, cari prin ele însă-le sunt *demne* de păstrat. Locke recomandă pentru aceasta mai cu seamă reguli de purtare corectă, date în formă de proverbe, precepte morale, precum: „ce vrei să vă facă vouă alții, aceia faceți și voi lor”, etc. Si acesta ar trebui copiilor să le aibă ’mereu în minte, căci prin aceasta ei învață să le reflecteze, și „să-și îndrepteze adesea gîndul asupra simțelor interne”, „deprindere intelectuală decit care nu se poate alta mai bună”⁵⁰.

Dar și vioiciunea impresiilor întărește ideile; și aceasta se întimplă cînd spiritul este voluntar ori involuntar atent asupra acestor impresii. La copil, această ființă care trăiește mai mult în prezent, trebuie să contăm numai pe atenția involuntară.

„De aceia mare dibăcie a învățătorului este de a atrage și a susține atenția școlarului”. Aceasta poate să se obțină sau prin administrarea de durere, sau prin deșteptarea plăcerii. Cea dintâi procedare, teroristică, de a inviora atenția copiilor prin muștrări și pedepse, e criticată aspru de Locke. „Știu, e o metodă obișnuită la educatorî de a se încerca să atragă atenția școlarilor și a le fixa spiritul asupra lucrului prin reprimande și penalități, cînd îi surprinde cît de puțin distrași. Dar acest tratament e sigur că produce efectul cu totul contrar. „Este tot așa de imposibil de a imprima într-un suflet ce tremură anumite dispoziții frumoase și regulate ca și a desemna pe o hîrtie care se mișcă”⁵⁰). Din contra „arta de căpitenie” este de a săvîrși tot ce aș de făcut sub formă de sport și de joc⁵¹.

49. *On educ.*, § 176.

50. *On educ.*, § 167. — O altă urmare mai este șura în contra cărților și a studiului în genere (*ibid.* § 169).

51. *Ibid.*, § 63.

Aceasta este gîndirea centrală a metodologiei lui Locke. „Mi-am închipuit tot-deauna, zice el, că învățatura ar putea să se transforme în joc și recreație pentru copii și că ei ar putea să fie aduși să dorescă să își instruiască dacă li s-ar pune înainte aceasta ca un lucru de onoare, încredere, distractie și placere sau ca o răsplătită pentru vreo altă acțiune bună, și dacă n-ar fi nică odată certă și pe deosebit cînd o negligează”⁵²). Cu alte cuvinte se va obține acest rezultat dacă știm să utilizăm și să satisfacem instințul onoarei, al libertății și al activității, ceia ce se realizează și prin faptul că punem pe copil în situație să simtă „că, prin ceia ce a învățat, el poate ceva ce nu putea înainte, ceva ce-i dă oare-care putere și o superioritate reală asupra altora care nu știu acel lucru”, și prin aceia că i dăm ocazia de a căuta și găsi singur adevărul, în loc de a-l primi gata într-un discurs al nostru precum și ocazia de a învăța și el pe alții ceia ce știe deja.

Dar instințul, ce avem aici cu deosebire ocazia de a-l utiliza, este instințul de a cunoaște. Acesta se arată de timpuriu și poate deci să fie cultivat, dezvoltat și perfecționat, și anume prin o continuă și justă satisfacere⁵³). La întrebarea: *Ce este aceasta?* Copiii n-așteaptă de regulă nimic altă ceva decit numele lucrului. A doua întrebare sună de ordinar: *pentru ce este asta?* Si atunci ar trebui să li se lămurească imediat, clar și adevărat scopul și folosul lucrului. Mai bine să le spunem, că este un lucru a căru cunoștință nu-i privește de loc, decit să ne achităm c-o minciună. Dar putem și trebuie să le excităm și în mod artificial curiozitatea și pofta de a cunoaște, punindu-le în drum și subt ochi, cu meșteșug, acele lucruri asupra căror am dori să-i instruim.

In utilizarea și satisfacerea acestor porniri și instințe naturale ale copilului, studiul nu va părea și nu se va simți nică-odată ca o muncă și ca o sarcină, și ca o distractie, placere, răsplătită, în sfîrșit ca un joc.

Și în adevăr, dacă cercetăm pentru ce și cînd iubesc copiii jocul, vom găsi că-l iubesc atunci cînd satisfac unul sau mai multe din instințele naturale. Si dacă cercetăm pentru ce și cînd copiii urăsc studiul, vom găsi că-l urăsc atunci cînd el contrazice

52. *Ibid.*, § 48.

53. *Ibid.*, §§ 108, 118, 120.

unul sau mai multe din acele instințe. Locke propune următorul ingenios experiment: să se pună jocul în retele condiții ale studiului și se va vedea că jocul va fi urit⁵⁴⁾; și să se pună studiul în condițiile favorabile ale jocului, și se va vedea că jocul devine iubit.

Acest experiment îl întîlnim adesea la Locke, mai ales cind e vorba de a vindeca pe copii de aversiunea ciștigată în contra studiului prin metoda teroristică.

Cind toate celealte mijloace precum, povește, rușinări, etc., rămân fără efect asupra unui copil, să se observe ce ocupație îi place lui mai mult, și aceia să i se dea ca *sarcină*, „și să-l punem să se joace cît se poate mai multe ceasuri în fie-care zi, nu ca o pedeapsă pentru că se joacă, ci ca și cum aceasta ar fi ocupația potrivită cu el“; dar să-l observăm ca să-și îndeplinească strict această datorie, „pînă ce se va sătura de tot și va voi, cu ori-ce preț, să schimbe și să se întoarcă pentru cîte-va ceasuri la carteau lui“. Prin aceasta i se va împlînta o aversiune pentru aceia ce n-ar trebui să facă și apoi „se va aplica de la el însuși cu placere asupra acelor lucruri ce dorim să facă, mai ales dacă i se propun ca *recompense*, pentru că și-a îndeplinit datoria în acel joc care i s-a comandat.

Privitor la *joc* însuși, într-un mers normal de lucruri, în nici un pedagog nu găsim un apărător mai călduros al lui decit Locke, care vorbește tot-deauna cu mare simpatie și iubire de vrîsta copilariei și de fericirea ei specială. „Aș dori să li se facă (copiilor) viață cît se poate de plăcută și fericită, lăsîndu-i să se bucure perfect de tot ce-i poate desfășăta inocent“. „Să li se lase libertatea cuvenită vieței lor... nu trebuie să fie împedecăți de a fi copii, de a se juca, ci de a face rău⁵⁵⁾. Ba încă „această dispoziție către joc, pe care natura a dat-o cu înțelepciune vrîstei și temperamentului lor, ar trebui mai degrabă încurajată. Recreația este, zice Locke, tot așa de necesară ca și munca și hrana. De oare-ce însă nu există nici o recreație fără veselie, care atîrnă mai mult de imaginație, ar trebui să li se permită copiilor nu numai să se distreze

54. *Ibid.*, §§ 124, 128, 129.

55. *Ibid.*, §§ 63, 69.

în felul lor, cum vor ei, — presupunind negreșit că se face aceasta în mod nevinovat și fără pericol pentru sănătatea lor.

Căci un punct ce trebuie să se aibă neconitenit în vedere în această privință este: toate jocurile și recreațiile copiilor să fie astfel alcătuite, ca să contribuiască la obiceiuri bune și folositoare, „căci alt-fel vor da naștere la obiceiuri rele“. Așa s. e. umblarea cu jucăriile, pe care Locke voește să li se permită în mare cantitate copiilor, dar cari trebuie să fie făcute însă chiar de copii, poate să dea copiilor, după împrejurări, sau deprinderi bune, precum „deprinderea de a se îngrijii de ce le trebuie lor, de moderăția în dorințe, silință, inițiativă, invenție, bună gospodărie“, sau apucături rele, precum, mindrie, vanitate, lăcomie, nemulțumire continuă, îndrăzneală, neîngrijire, risipă, și așa mai departe.

Jocul, atât de astă, mai are avantajul că dă educatorului ocazia să cunoască adevarata natură proprie a copilului, temperamentul, caracterul și părțile lui.

La obiecția că, în organizarea actuală a instituțiunilor de educație și instrucție, nu se poate da studiul în modul cum cere Locke, și că deci proiectul lui Locke este himeric, repetăm răspunsul pe care l-am dat mai sus la o obiecție de același fel.

III.

A avea idei multe, clare și determinate e necesar, dar nu suficient. Ele formează numai materialul științii, nu știința însăși. Știința apare numai după ce spiritul a stabilit raporturi între idei, și din acestea a tras concluzii și reguli generale relativ la natura lucrurilor și la acțiunile noastre. Aceste relații însă nu pot fi stabilite totdeauna *direct* ca în cazul cunoștinții intuitive, ci adesea e necesar să recurgem la una sau mai multe idei intermediare, spre a ajunge la acest rezultat.

In această operație intră în acțiune o facultate a spiritului, care de ordinul e desemnată cu numele de rațiune, judecată, și al cărui rezultat de regulă se cunoaște sub numele de cunoștință demonstrată în opunere cu cea intuitivă, și mai special se numește sau cunoștință rațională sau probabilitate, după cum ideile mijlocitoare așintre ele și cu ideile ce sint de unit, un raport sigur sau numai probabil, raport care, în primul caz, se stabilește prin

rațiune în sensul restrîns (demonstrație), în al doilea, prin credință și păreri.

Locke găsește în raționare — *reasoning* — luată în sensul cel mai larg, patru grade sau trepte. „Întâi și în cel mai înalt grad este descoperirea și găsirea dovezilor; al doilea dispunerea lor regulată și metodică, și așezarea lor într-o ordine clară și potrivită, aşa încit să devină clară și ușor de perceput conexiunea și puterea lor; al treilea, este perceperea conexiunilor; și al patrulea, tragerea unei juste concluzii“.

Toate aceste funcțiuni ale rațiunii trebuie exercitate în parte, și anume de regulă prin ocuparea cu scrierile acelor oameni, care sunt cunoșcuți ca bunii raționatorilor și cu acele științe cari, în tratarea și deslegarea problemelor lor, cer multă rațiune. Ca atârzi, Locke recomandă matematica, morala, teologia⁵⁶.

Și morala este ca matematica o știință demonstrativă, după Locke, și la ea spiritul formează mai întâi⁵⁷ *Ezititia* ideale, interne, de oare-ce el contemplind propriile lui idei, stabilește între ele relațiile ce se găsesc în mod natural, și în conformitate cu acestea judecă apoi raporturile lucrurilor și fenomenelor din afară, le clasifică, le prețuește, și astfel descoperă adevăruri universale, necontrazise de experiență⁵⁸). Fiecare propoziție morală poate și trebuie să fie demonstrată, adeca dedusă din alte adevăruri fundamentale.

Aceste adevăruri fundamentale, aceste principii sau reguli și legi joacă în morală acelaș rol, pe care-l aș în matematică axioamele⁵⁸).

Din nenorocire Locke și-a adus la îndeplinire un astfel de sistem științific de morală. Deci nu putem estrage concluzii practice mai determinate pentru pedagogia lui cu privire la chestiunea de față. Si a utilizat aici rezultatele la cari au ajuns Paley și Austin, care au adoptat și dezvoltat concepția morală a lui Locke, ne-ar departa de obiectul propriu al acestei scrieri.

Theologia asemenea este, după Locke, o știință rațională. Existența lui D-zeu se poate dovedi ca o teoremă matematică, și siguranța acestei cunoștințe este tot așa de puternică ca și cea ma-

56. *Conduct of und.* §§ 6, 7.

57. *Essay* II, 28, § 16; III, 11, §§ 17, 17; IV, 12, § 8.

58. *Ibid.*, II, 28, § 4—15. Cf. IV, 3 § 18.

ematică⁵⁹). Ce poate rămînea adevarat din aceasta, a arătat deja Kant și Hume. Din punct de vedere pedagogic am vorbit despre această chestie mai sus.

Ocuparea cu aceste trei știință raționale cultivă însă numai acel fel de rațiune, pe care o numim rațiune *in sensul restrins* al cunțitului, și care se manifestă în demonstrația cea mai strictă. Aici e destul un singur sir de gîndiri, care leagă într-o formă concluzivă ideile depărtate ce sunt de pus în relație unele cu altele. Spiritul trebuie însă să se exercite și în demonstrații de *probabilitate* în care nu e suficient un astfel de sir de judecări, spre a determina concluzia, ci trebuie mai multe siruri să fie care-cum cumpărante unele cu altele ca să poată mintea să se îndrepteze cu credință după rezultatul total, „Acesta este un fel de a judeca cu care mintea trebuie să se deprindă, și se găsește ocazia spre a pune în lucru un astfel de mod de gîndire, fie față de lucrurile însăși, fie față de gîndirile altora exprimate în propoziții (judecată și asentiment). Cazul din urmă se întîmplă cînd cetim. Locke insistă asupra recomandării de a întări pe tinerii începători cu o „cheie sigură” față cu cărțile. „Cred, zice el, că pot spune cu siguranță, că în nici o chestie nu are inteligență nevoie de o călăuzire mai îngrijită și mai temeinică, decit în uzul cărților”⁶⁰). A înțelege un autor, a vedea adevărul său probabilitatea unei scrieri nu însemnează numai a înțelege și a prîncepe ce se afirmă său se neagă în fie-care propoziție deosebită, ci a întrevedea și urmări întregul mers al deducțiunilor, a observa tăria și claritatea legăturii dintre ele, și a certifica mereu temeiul pe care ele se sprijină. „Spiritul va trebui să fie pironit prin reguli severe de această operație care la început nu este de fel ușoară; uzul și exercițiul o va face lesnicioasă”. Tinerii cetitori vor trebui să fie luminați și supra folosului acestei facultăți. Căci în toată conducerea inteligenții nu-i nimic mai important decit să se știe cînd și unde și întru-cît trebuie să dăm aprobarea noastră, și poate nici nu este ceva mai greu decit aceasta, zice Locke. „Ce va trebui dar să facă în acest caz un novice și strict cercetător? Răspund, să facă uz de ochiul lui”⁶¹), a-

59. *Essay*, IV, 10, § 1.

60. *Conduct of Und.* § 24 cf. § 20.

61. *Ibid.*, § 33.

deca să aplice regulile cunoscute după cări se hotărasc diferitele grade de probabilitate.

Temeiurile probabilității însă, sunt de două feluri: „întâiul, conformitatea unui lucru cu propria noastră cunoștință, observare și experiență“. *Al doilea*, mărturisirea altora, conform observării și experienții lor. În mărturia altora e de considerat: 1) numărul mărturiilor, 2) integritatea, 3) inteligența, 4) scopul autorului, cind este o mărturie scoasă din o carte, 5) consistența părților și circumstanțelor mărturiei, 6) mărturiile contrare⁶²).

Dela *logică* nu așteaptă Locke mai mult folos pentru dezvoltarea cugătării decit așteaptă dela *retorică* pentru formarea unui bun orator; și el supune silogistica unei critice aprofundate, în care se încearcă a dovedi, că silogismul, 1) nu e de loc în stare să ne dea cel mai mic ajutor, în operația cea mai importantă a rațiunii, adecă în căutarea și descoperirea de noțiuni intermediare, și 2) că chiar în alte operații intelectuale în care constă gloria lui anume într-o astfel de aranjare a noțiunilor, incit raportul dintre ele să se poată vedea mai lămurit și concluzia să se poată trage mai just și mai repede, valoarea lui este foarte îndoioasă, ba chiar negativă, de oare ce silogismul nu aşază ideile într-o ordine mai simplă și naturală, ci din contra într-o ordine mai complicată și nenaturală⁶³).

Aceasta este însă o cercetare care aparține mai mult logicii. În ce privește importanța și folosul acestei științe pentru învățămînt, cred că nu s-ar putea împăca anevoie cele două partide — partida exercițiului și aceia a regulei — dacă s-ar recunoaște că fie-care din ele cuprinde o parte din adevăr și că amândouă unite — regula și exercițiul, exercițiul și regula — ar produce în această privință rezultatul cel mai bun pentru formarea spiritului.

IV.

Oamenii nu găsesc adevărul însă și cad în greșală nu numai din lipsă de idei, sau din cauza întunecimii sau nedeterminării lor, sau din lipsa de exercițiu și de gîndire justă, „ci fiindcă nu se servesc de diușa“⁶⁴), și din neglijență și indiferență, care opresc de

62. *Essay* IV, 15 § 4, cf. *ibid.* 16.

63. *Ibid.*, IV, 17, §§ 4, 5, 6, 7.

64. *Essay* c. IV, 20, § 6.

a trage concluzii din date insuficiente⁶⁵⁾. În amândouă cazurile greșala stă, drept vorbind, în voință, care nică nu mișcă intelectul la lucru, nică nu-l ține asupra lui îndestul⁶⁶⁾.

Locke indicind astfel cauzele acestei greșeli, înlesnește și mijlocul de a-i găsi chipul de combatere. Cea mai mare parte din cauze se poate înălțura printr-o tratare timpurie și corespunzătoare atât a voinței cât și a intelectului, printr-o educație morală mai îngrijită și printr-o instrucțiune multilaterală care trece peste marginile înguste ale cercului profesional, și care se predă nu după metoda teroristică, ci după metoda blindă și rațională. Despre aceasta am vorbit deja desvoltat mai sus. Acestea se referă ca mijloc de combatere, la unele din cauzele mai principale care se opun cugetării, precum: pasiunile, cantonarea într-o preocupare specială repulsiunea pentru cărți, studiu, reflexiune.

Maî rămîne să se spună ceva și asupra combaterii, lenei sau neglijenții de gîndire, pentru ca să trecem apoi la combaterea pre-judițiilor, prin deprinderea inteligenții cu adevăratul criteriu al adevărului.

Se găsește, observă Locke, la copil căteodată o indiferență remarcabilă, o neatenție și o lipsă de înclinare pentru orice suiect de studiu, și un fel de trîndăvie la lucru. Aceasta ar fi după dinsul una dintre cele mai râle calități și dintre cele mai greu de tratat cînd este naturală, fiindcă implică o nepăsare față cu vizitorul, și lipsa acelor două mari impulsiuni către acțiune: prevederea și dorința⁶⁷⁾. Intrebarea este, prin urmare, dacă n-am putea cumva să redeșteptăm aceste două mobiluri. Va trebui deci să cercetăm dacă nu se găsește ceva, pentru care copilul se interesează. Dacă descoperim vre-o pornire oare-care în sufletul lui trebuie să o cultivăm și să o dezvoltăm, ca astfel, cu ajutorul ei, să-l însuflăm, să-l punem în mișcare, să-l îmboldim la lucru.

V.

Falșele criterii ale adevărului, cără duc pe oameni foarte des în greșală și care, prin urmare, trebuie înălțurate de timpuriu

65. *Conduct of Und.*, § 13.

66. *Essay IV*, 13, § 1.

67. *On educ.* §§ 123—126.

prin educație, sint după Locke, următoarele : 1) *propoziții nesigure luate ca principiū*⁶⁸⁾. Acestea sunt de ordinar propoziții, pe cărī din copilărie le-am introdus oare-cum odată cu laptele în ființa noastră, care prin urmare sint considerate ca ceva sfint, nediscutabil, principiū ale adevărului. Sintem în stare să respingem chiar mărturia simțurilor, cind ele ne arată ceva contrar unor astfel de regule primite. De aceia trebuie mai întâi să sim foarte prevăzători în alegerea principiilor de primit sau comunicat ; și apoi trebuie să insistăm mereu asupra necesității de a proba și cerceta temeinicia principiilor⁶⁹⁾. Aceiași prevedere și față de ipoteze. Nică o ipoteză anume, alt-fel intelectul se fasonează ca într-un calapod după ideile ipotezei primite, și nu mai are privirea liberă pentru adevărata natură și mersul obiectiv al lucrurilor.

2) Pasiuni și înclinații dominante⁷⁰⁾, care se nasc din iubirea prea mare de noi înșine, dintr-un egoism nerățional.

Ast-fel respingem toate probabilitățile care se opun poftelor și pasiunilor noastre, și *quod volumus, facile credimus*. Sunt totdeauna, observă Locke, două drumuri deschise spre a ocoli și cele mai evidente probabilități : a) se zice că, de oare-ce argumentele sint îmbrăcate în cuvinte, s-ar putea să se ascundă în ele vr-o amăgire, deci : *non persuadebis, etiamsi persuaseris* ; sau b) se obiectează că nu se știe încă toate cite s-ar putea spune în contra⁷¹⁾.

Autoritatea în sfîrșit este un alt izvor de „falșă“ măsurare a adevărului, care ține mai mulți oameni în neștiință și eroare decit toate cele de mai sus împreună⁷²⁾. Aci se hotărăște despre adevărul unei propoziții, după cum vine dela o persoană anumită, de o vrăstă sau de o profesie anumită, aparținind unei țări sau unui chip anumit, avînd cutară calități intelectuale sau morale, stînd față cu noi în cutare raport și legătură sau fiind sprijinită în părere ei de un număr oare-care de oameni, mare sau mic⁷³⁾.

Toate aceste criterii false ale adevărului duc la *prejudecății* sub stăpinirea căror omul judecă și decide, fără a mai cerceta și fără a mai asculta părerile altora.

68. *Essay*, IV, 20, § 8.

69. *Ibid.*, I, 3 § 27 cf. *Conduct* § 12.

70. *Essay* IV, 20 § 12 cf. *Conduct*, § 15.

71. *Ibid.*, §§ 13, 14.

72. *Conduct* §§ 24, 6, cf. *Essay* IV, 20 § 17.

Locke privește aceasta, ca ori-ce alt-fel de sclăvie a inteligenții, de altminteri, aproape ca o boală mintală, căci și nebunia se reduce după dinsul, la persistența pasionată și încăpătinată în premise cu totul falșe⁷³).

Trebuie, prin urmare, să se infiltre în sufletul copiilor dela început, *iubirea de adevăr*, de exactă descriere a raporturilor obiective dintre lucruri; trebuie să li se spună și să-i facem a simți „că este o datorie.. a avea spiritul tot-deauna dispus să primească adevărul ori-unde l-ar găsi, și sub ori-ce aparență frumoasă sau ordinară, ciudată nouă, sau poate chiar neplăcută, ne-ar veni înainte”⁷⁴).

Trebuie să li se spună și să-i facem a simți că „este amăgire, închipuire, estravaganță, ori-ce altceva decit inteligență, dacă trebuie să se primească și să se menție niște păreri pe baza unei alte autoritați, decit pe aceia a evidenții lor proprii, nu închipuite, ci percepute”⁷⁵).

Educație în familie sau educație în școală? Ne mai rămîne de cercetat încă o chestiune care va fi cea din urmă: unde trebuie să se facă educația? Unde și de către cine trebuie să se realizeze condițiile arătate până aici, pentru atingerea scopului educației?

Locke este un partizan declarat al educației în familie și respinge educația publică din școală, pe cuvinte cari nu se potrivesc numai pentru cazul particular al educației unui om nobil sau de rang, ci pe argumente mai generale, deduse din chiar scopul educației.

Vom culege dar avantajele și dezavantajele ambelor sisteme de educație, aşa cum le găsim în Locke, le vom cîntări, apoi vom cerceta concluzia lui.

1. Că foloase el găsește⁷⁶):

a) *școala* dă cunoașterea oamenilor, îndrăzneală, increderea în sine, puterea de a sta pe propriile noastre picioare, siguranța și

73. *Essay II*, § 13, cf. *Conduct*, §§ 38, 45.

74. *Rssay IV*, 19 § 1. — cf. *Lord King The Life of Locke* pag. 99—100 sau *Fox Bourne* op. cit. pg. 362—363.

75. *Conduct* § 12.

76. *On educ.* § 70.

tăria ; dă știința, și are în mîna ei, spre a îmbarbăta la lucru și a întreține progresul, marele instrument : *emulația*.

b) *familia, casa dă virtutea, nevinovăția și modestia.*

2. Ca neajunsuri ei găsește :

a) *școala aduce cu sine viță, sălbătacie, obrăznicie, rea-crestere, înșelătorie, violență, poftă de ceartă, minciună.*

b) *familia învață orgoliul, dă neștiință și stîngăcia în raport cu lumea. În ce privește *valoarea* toloaselor trebuie să spunem că virtutea, pe care o produce familia, e mai greu de dobândit decit cunoștința lumei și știința în genere, și că în genere bunele calități, pe care le mijločește școala, au valoare numai ca mijloace în serviciul virtuții.*

Pe de altă parte, dacă comparăm neajunsurile, găsim că stîngăcia și ne-cunoașterea de lume, greșeli imputate educației private nu sunt consecințele necesare ale creșterii acasă ; și chiar dacă ar fi, nu sunt reale incurabile ; pe cind vițiu este cel mai periculos rău din toate.

Dacă aceste două premii sunt stabilite, anume că : 1) ceia ce dă școala are o valoare condiționată și ne-insemnată, pe cind celele pe care le dă, au o greutate excepțional de mare ; și 2) că, din contră, celele pe care le dă familia sunt mici și trecătoare, pe cind binele ce-l aduce are o valoare absolută. — atunci de sigur e justă concluzia : că se poate mai multă educație în familie (chiar toată), că se poate mai puțină (chiar de loc) în școală,

Dar pe cind aprecierea rezultatelor educației din școală — care totuși trece cu vederea câte-va părți luminoase — se bazează ori și cum pe o stare *de fapt* a acestei instituții, descrierea rezultatelor educației din familie, presupune din contra o stare ideală. Să ne aducem aminte de o mărturisire proprie a lui Locke, „mărturisesc, zice el, că de aici ar urma ca în prejurul copiilor să nu fie decât oameni destoinici. *Dacă în lume se întâmplă alt-fel n'am ce face*”^{77).}

De sigur ! Dar tocmai în realitate se întâmplă alt-fel, și trebuie să să comparăm cazuri *ideale și deoparte și de alta* — care desigur vor părea deopotrivă de frumoase și perfecte — să trebuie să avem în vedere și *deoparte și de alta stări reale*, spre a le

judeca și aprecia. Si în ce privește meritul de fapt și real al familiilor relativ la educație, să ascultăm tot pe Locke însuși vorbind despre aceasta.

„Dacă ne uităm, zice el în mod introductiv, la felul obișnuit de educație a copiilor, am avea dreptate să ne mirăm... că mai rămîn cîteva urme de virtute“.

Copilul trebuie să fie învățat să lovească, trebuie să aibă toate lucrurile pe care le cere plingind și care-i plac. Astfel părinții făcîndu-i de mică caprițiosi și năzuroși, *conrux* principiile naturei în copi, și apoi se mîră că mai tîrziu gustă amărăciune în apa al cărei izvor tot ei l-aு otrăvit⁷⁸⁾.

2). Acoperirea corpurilor noastre, care se face pentru pudoare și pentru apărarea de intemperi, capătă din cauza *nebuniei* și *vițiușului* părinților, o altă întrebuițare și se recomandă copiilor pentru alte scopuri. Devine obiect de *vanitate* și de *emulație*⁷⁹⁾.

3. Minciuna și subterfugiile și scuzele şirete, care se deosebesc foarte puțin de minciună, se pun de părinți în gura copiilor, și sunt învățați a le debita, cînd aceasta folosește părinților.

4. Necumpătare în mîncare și băutură li se dă copiilor ca învățătură pe toate căile de către părinți. „A mîncă și a bea se consideră aşa de mult ca cea mai însemnată afacere și ca fericirea vieții, încît se crede că se opresc copiii, cînd nu ia și dinși partea la aceasta“. Si chiar cînd copiii au fericirea de a fi înțuși departe de chefurile părinților și îngrijîșă după o dietă simplă și cuvinicioasă, totuși anevoie pot fi scutiți de contagiunea care înveninează sufletul.

„Aș dori să mi se spună, zice în sfîrșit Locke, ce vițiu nu aduc eu dinși și nu sădesc în sufletele copiilor părinții și educatori, de îndată ce copiii devin susceptibili de a primi influență lor“?

Aceasta este priveliștea educației din familie după iusușii Locke. Mai adăogăm că părerea, că părinții vor îngriji de copiii lor mai bine, fiind că îi iubesc mai mult, nu e împărtășită de John Locke. „Părinții, pe care natura i-a înzestrat în mod înțelept cu iubirea pentru copii, sunt foarte bine în stare de a-i răsfăța.

78. *Ibid.*, § 35.

79. *Ibid.*, § 37.

Ei își iubesc copiii, și aceasta este datoria lor; dar adesea iubesc și defectele lor⁸⁰⁾.

Și, în sfîrșit, chiar dacă părinții ar fi înțelepți, tot stă în calea educației din familie o mare pedică, pe care Locke nu știe dacă și cum se poate evita: *oameni de serviciu, servitori*. Aceștia strică tot ce-o mai fi rămas din întimplare nestricat de părinți. Dați exemple rele, slabesc autoritatea părinților, și în genere a educatorului din familie, infiltră în sutletul copilului tot felul de idei și închipuiri despre spirite, strigoă, stasă și alte lucruri care sperie imaginația copilului, etc.⁸¹⁾.

De alt-fel Locke nu face din respingerea educației publice o dogmă absolută⁸²⁾.

Nu, ci el își păstrează această rezervă față cu dinsa „pînă cînd se va găsi o școală în care să fie posibil profesorului să observe caracterele copiilor și să arate tot așa de mari efecte și pentru formarea virtuților și cîștigarea unei bune creșteri, ca și pentru instruirea lor în studiul limbilor moarte“⁸³⁾.

Și, negreșit, pînă atunci și critica lui are perfectă dreptate. Dar, dacă aceasta nu se poate găsi încă, de sigur cauza este: 1) prea mareea mulțime de școlari încredințată profesorului, și 2) împrejurarea că elevii nu stață numai sub supravegherea și influența profesorului. Dar prin aceasta s-a și indicat, în parte, direcția în care trebuie căutată o ameliorare a sistemului de educație public. Si pentru îndreptățirea unei astfel de reforme nu lipsesc de fel argumente în scările politice ale lui Locke.

Observăm, încheind studiul nostru asupra sistemului de pedagogie a lui John Locke, că am lăsat la o parte observațiile acestuia privitoare la tratarea și exercițiul corpului, de oare ce ele au de scop mai mult *păstrarea sănătății*⁸⁴⁾, pe cînd educația corpului are, negreșit, pe lîngă și afară de păstrarea sănătății, încă ceva mai mult și mai particular ca scop. Întărirea, pe care el o

80. *Ibid.*, § 34.

81. *Ibid.*, §§ 59, 68, 89, 107, 138.

82. După cum face Rousseau s. e. în *Emile* liv. I. „L'instruction publique n'est plus et ne peut plus exister“. „Reste enfin l'éducation domestique ou celle de la nature“.

83. *On educ.* § 70.

84. *Ibid.*, §§ 1—30.

recomandă cu atită insistență, s-ar putea, ce e drept, să fie privită ca un mijloc spre a dezvolta facultatea de rezistență și de abstinență a corpului. Dar legătura de idei în care tratează el despre acest mijloc, precum și intenția exprimată în care-l propune, dă acestuiu un loc mai potrivit în educația morală și în formarea voiașii, unde am și vorbit despre aceasta mai desvoltat.

Cu privire la chestiunea educației fizice, ar mai merita să fie amintit și *danțul*, pe care Locke îl recomandă ca mijloc spre a da mișcărilor corpului *eleganță și demnitate, libertate și grație*⁸⁵), adecă tocmai aceia ce, după Bacon, alcătuiește împreună cu întărire, coprinsul *atleticității*⁸⁶).

Fără îndoială, Locke n-a atins și n-a tratat toate chestiunile relative la educație, și nicăi pe acelea, de care s-a ocupat, n-a căutat să le pună într-o legătură sistematică. Sistematizarea lor a fost totuști scopul lucrării de față.

Ar fi însă o sarcină fără sfîrșit, a releva toate chestiile, pe cări un scriitor nu le a tratat. Pedagogia ca știință nu este opera unui singur pedagog, ci a tuturor pedagogilor — „al căror nume se chiamă legiune“ cum zice Kant.

**VERIFICAT
2017**

BIBLIOTECĂ
CENTRALĂ
UNIVERSITARĂ "CAROL I"
BUCHUREȘTI



**VERIFICAT
2007**

**VERIFICAT
1987**

85. Ibid., § 196.

86. *Advancement of learning*, Book II, p. 126, (Works, London 1819), im I. Bde.