G. Ivanescu

IDEILE PEDAGOGICE

ALE LUI

JOHN LOCKE

STUDIU CRITIC DE SISTEMIZARE

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

I. Găvănescu

IDEILE PEDAGOGICE

ALE LUI

JOHN LOCKE

STUDIU CRITIC DE SISTEMIZARE

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

Pedagogia luĭ John Locke

Ca să pătrundem și să putem aprecia, cum trebuie, părerile pedagogice ale luĭ *John Locke* [1]), credem că nu este destul să le căutăm numaĭ în *Thoughts concerning education* [2]), scrierea luĭ cu cuprins special pedagogic Precizarea clară a noțiunilor fundamentale din această operă, se găsește tocmaĭ în celelalte scrierĭ filosofice ale luĭ, și încă nu numaĭ în *Essay concerning human understanding* [3]), ci și în *Conduct of the understanding* [4]), ba une-orchiar în scrierile luĭ politice și regioase [5]).

Studiul maĭ aprofundat al tuturor acestor lucrărĭ date lumiĭ de clasicul filosof al Mariĭ Britaniĭ, nu ajută numaĭ la înțelegerea și reproducerea exactă a sistemuluĭ de gîndirĭ filosofice, ci și la complectarea pedagogieĭ luĭ. Căcĭ Locke a atins unele din chestiile privitoare la educație și instrucție, ocazional, în maĭ toate scrierile luĭ; nu le-a grămădit exclusiv în opera destinată numaĭ educațieĭ ca să le trateze sistematic, punîndu-le într-o legătură intelectuală organică. Dar, cum activitatea luĭ de scriitor s-a început abia tîrziŭ, în vîrsta matură, se poate totuși cel puțin spera ca unitatea

1. 1632—1704.
2. *Cugetări asupra educațieĭ*, apărute la 1693.
3. *Încercărĭ asupra spiritului omenesc*, 1690.
4. *Conducerea inteligențeĭ*, 1706.
5. *Two treatiss of government* (1690); *Four letters on toleration* (1685—1704).

immanentă a cugetării sale pedagogice să se găsească întru cît-va oglindită în operele luĭ, deşi desfăcută în fragmente răspîndite.

A strînge şi aduna la un loc aceste fragmente de cugetare, spre a restabili unitatea lor organică; a culege ideile pedagogice ale luĭ John Locke împrăştiate în toate operele luĭ, spre a construi cu ele un sistem de pedagogie, avînd ca temelie întreaga luĭ concepţie filosofică despre om şi lume; şi în acelaş timp, cu ocazia acesteĭ construcţiĭ istorice, a esţune şi discuta problemele maĭ capitale ale Pedagogieĭ — iată ce-mĭ propun în studiul de faţă.

PARTEA I.

Pedagogia filosofică

1

Sînt două concepţii despre natura omenească, după carĭ educaţia este imposibilă şi orĭ-ce înrîurire plănuită asupra omuluĭ, zadarnică.

Una este un fel de fatalism. [t]După dînsa, diversele faze de desvoltare, prin carĭ are să treacă individul, precum şi ultimul rezultat al schimbărilor luĭ evolutive, ar fi din naştere predeterminate pînă în cele maĭ micĭ amănunte; şi decĭ forma finală, la care trebuie să ajungă un om, în desfăşurarea succesivă a fazelor vieţiĭ sale, ar fi absolut inevitabilă prin or-ce influinţă, prin or-ce artă. Toată dezvoltarea ar fi ast-fel numaĭ manifestarea firească şi progresivă a unuĭ fond înnăscut care să afla deja, în stare virtuală, în germenul individuluĭ. Şi această manifestare s-ar efectua după o necesitate immanentă, într-o direcţie fatal hotărîtă de maĭ înainte, ne influinţabilă prin cauze externe. Trebuie, ast-fel dar „să privim întîmplările, cînd să produc, cu acelaş ochiŭ, cum privim tiparul pe care îl cetim, ştiind bine că exista ca atare maĭ înainte de a-l ceti noĭ“ [6]).

Fatalism; fond înnăscut manifest; mod progresiv; în o direcţie

Cea-laltă concepţie este aceia a indeterminismuluĭ saŭ a liberuluĭ arbitru absolut. Nicĭ după această teorie n-aŭ efect asupra omuluĭ influinţele externe, cel puţin n-aŭ un efect determinabil şi reductibil la o lege naturală, de oare-ce, independent de ele, şi

indeterminismul; influinţele externe nu hotărăsc

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

în absolut aceleaşĭ împrejurărĭ subiective şi obiective, putem să no manifestăm cînd într-un fel cînd în alt fel.

In amîndouă concepţiile, ar trebui să renunţăm la speranţa d-a putea îndrepta firea omenească spre o ţintă determinată şi intenţionată de noĭ.

Ne punem acum întrebarea: împărtăşeşte Locke aceste vederĭ? Incepem cu cercetarea indeterminismuluĭ, care tăgăduieşte aplicabilitatea cauzalităţeĭ la fenomenele psihice. Nicăierĭ nu găsim combătută *esplicit* de Locke această aplicabilitate. *Implicit*, din contra, o presupune mereŭ şi să întemeiază pe dînsa în consideraţiile teoretice şi aplicaţiile luĭ practice. Aşa, s. e. întrebuinţează pedepse şi vorbeşte de îndreptăţirea lor, privindu-le ca nişte cauze legate regulat de nişte efecte, şi cari produc o acţiune prevăzută şi dorită de noĭ [7]). A opera cu pedepse, cari, incontestabil sînt în ele un răŭ, fără să fiĭ sigur de înrîurirea lor asupra sufletuluĭ, ar însemna pe de o parte să te facĭ vinovat de o contrazicere teoretică evidentă, iar pe de altă parte a administra o durere inutilă, nejustificabilă, decĭ a comite şi aproba o cruzime curată.

Dar Locke să exprimă şi *explicit* în contra teorieĭ liberuluĭ arbitru, şi pentru determinism. După ce respinge maĭ întîĭ întrebarea sub forma: dacă *voinţa*, adică o proprietate a omuluĭ, este saŭ nu liberă, ca fiind pe dos şi neinteligibilă [8]), şi după ce răspunde negativ cînd să pune sub forma: dacă omul are saŭ nu libertatea de a voi [9]); o formulează apoĭ ast-fel: ce determină voinţa? Şi la aceasta răspunde: sufletul; dar observă imediat. „Dacă aceasta nu satisface, de sigur înţelesul întrebăriĭ: *ce determină voinţa* este acesta: ce face, în orĭ-ce caz particular, spiritul să-şĭ hotărască puterile luĭ generale de manifestare către cutare saŭ cutare mişcare saŭ oprire de mişcare? Şi la aceasta răspund: motivul de a persista în aceiaşĭ stare saŭ acţiune este numaĭ mulţumirea 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 lether, chap. IX (of the usefulness of farce in mather of religion), ediţia Ward, p. 270.

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

9. Ibid., II, c. 21, §§ 22, 23, 24.

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

Nici D-zeŭ, după Locke, nu se sustrage dela această lege universală a determinismului, și asta nu ar fi de fel incompatibil cu demnitatea unei ființe raționale [11]).

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 săŭ [12]). 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 morala; 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 cauză [13]), — de oare-ce prin *ființă liberă* el înțelege curat și simplu o ființă care lucrează și poate lucra conform voinței sale proprii [14]), — 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 alegere 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]).

determinismul nu nimicește moralul...

Să ne întrebăm dar acum, ce crede Locke despre posibilitatea d-a influința 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 greŭ, după părerea luĭ, dar nu *imposibil* de a-l modifica și forma. „Este o greșală a crede, zice el, că oameniĭ nu-și pot schimba aversiunile saŭ indiferența, față cu unele acte, în plăcere și dorință, dacă ar face tot ce le stă în putință“ [16]). Cind este vorba însă de copiĭ, Locke și-ĭ închipuie modificabilĭ într-un grad foarte mare. „Mi-ĭ-închipuiŭ, zice el, tot așa de ușor de a fi conduși pe o cale saŭ alta, ca și apa“ [17]) ; „ființa lor, fiind cît să poate de puțin formată, o consider ca o hîrtie albă, saŭ ca ceara, capabilă de a fi modelată și fasonată cum ne place“ [18]).

2

Cuvintele figurate întrebuințate de Locke spre a esprima ușurința de modificare a natureĭ copiluluĭ, precum o *hîrtie albă, ceară, apă*, aŭ făcut pe mulți să crează că dînsul tăgăduiește existența disposițiilor înnăscute, că exagerează puterea educațieĭ, și că atribuie, ca Helvetius, toate deosebirile dintre oameni numaĭ educațieĭ.

Aceasta nu e exact. Chiar dacă să iea cuvîntul *educație* în sensul ceĭ mai larg, întrebuințat de Helvetius, Locke pune natura particulară, înnăscută, a individuluĭ, ca o limită neîndoioasă la înrîuririle transformătoare din afară. „Trebuie să admitem, zice el, că sînt copiĭ cu anumite temperamente hotărîte“ [19]). „Uniĭ oameni, din cauza organizațieĭ lor, sînt curajoșĭ, alțiĭ sfioșĭ : uniĭ îndrăzneți, alțiĭ modeștĭ, supușĭ orĭ îndărătnicĭ, curioșĭ orĭ indiferenți, agerĭ saŭ încetineĭ. Nu sînt maĭ multe diferențe în chipurile oamenilor și în liniile externe ale corpurilor lor, decît în structura și dispozițiile lor sufletești“ [20]). „Nu putem spera să schimbăm cu totul firea lor originală, nicĭ să facem pe cel vesel gînditor și grav, orĭ pe melancolic sburdalnic, fără să-ĭ distrugem. Dumnezeŭ a pus în sufletele oamenilor anumite caractere, cari, ca și talia lor, pot fi *puțin* îndreptate; dar anevoie s-ar putea altera cu totul saŭ preface în contrarul lor“ [21]).

Ba încă, une-orĭ Locke insistă așa de mult asupra acesteĭ li-

---

16. *Essay*, II, c. 21, § 69.
17. *Some thaughts concerning education*, § 2.
18. *Ibid.*, § 216. — 19. *Ibid.*, § 87. — 20. *Ibid.*, § 101.— 21. *Ibid.*, § 66,

mite a educabilităţiĭ, încît nu ştiĭ de ce să te miri maĭ mult: că a fost considerat ca susţinător al atot-puterniciei educaţieĭ, orĭ de faptul că nimenĭ nu l-a înfăţişat ca reprezintantul ideiĭ opuse. Astfel el zice: „Dar de un lucru să fim siguri: la urma urmeĭ, după ce vom fi încercat totul, pornirea va rămînea tot de partea unde a aşezat-o natura“ [22]). In sfîrşit Locke admite chiar cazul, cînd educaţia s-ar dovedi absolut fără nicĭ un efect faţă cu unele naturĭ cu totul inflexibile, aşa că, după cum zice el, nu ne maĭ rămîne decît „să ne rugăm pentru dînsele“ [23]).

Aceste cazurĭ sînt însă numaĭ excepţiĭ, după concepţia luĭ fundamentală. Ideia conducătoare a luĭ Locke este că fiinţa omenească e modificabilă în limitele arătate.

Dar, deşi educaţia nu poate totul, poate însă în orĭ-ce caz foarte mult. „Crez că pot afirma că, din toţĭ oameniĭ cu carĭ avem a face, *nouă din zece părţĭ* sînt, ceia ce sînt, bunĭ saŭ răĭ, folositorĭ saŭ nu, graţie educaţieĭ. Dînsa este care face *marea* deosebire dintre oamenĭ“ [24]).

educaţia face deosebirea între oameni. —

Fără îndoială, deosebirea primă dintre oamenĭ trebuie atribuită diferenţeĭ predisposiţiilor înnăscute; dar felurĭ deosebite de educaţie pot să producă marĭ diferenţe, şi din punct de vedere fizic şi din cel intelectual, cu toată asămănarea predispoziţiilor native [25]), şi aceasta nu numaĭ cu privire la felul aptitudinilor şi desterităţilor speciale, ci chiar cu privire la gradul lor, care să poate urca aproape la o înnălţime dela care ne pare că avem a face cu un talent înnăscut.

predispoziţiile înnăscute acentuate prin educaţie

Felurĭ deosebite de educaţiĭ pot, maĭ departe, să micşoreze diferenţele dintre predispoziţiile primitive înnăscute, ba şi să le egaleze, dacă nu chiar să le răstoarne, încredinţînd anume pe ceĭ slabĭ uneĭ educaţiĭ maĭ îngrijite, cu mijloace maĭ perfecţionate, iar pe ceĭ tarĭ neglijîndu-ĭ cu totul saŭ în parte.

predispoziţiile modificate. —

In sfîrşit, folosul uneĭ influenţe formătoare să vede şi acolo unde naturĭ, înzestrate în mod inegal, sînt supuse uneĭ arte educative de o forţă şi dibăcie aproape aceiaşĭ pentru toţĭ; căcĭ prin aceasta, cel slab să întăreşte, cel tare devine şi maĭ tare.

Educaţia egală întăreşte pe ceĭ slabĭ şi pe ceĭ tarĭ şi face şi maĭ tarĭ. —

---

22. *Ibid.*. § 102 -- 23. *Ibid.*, § 87. — 24. *Ibid.*, § 1 şi 2.
25. Conduct of the understanding, § 3, 4, 6.

Şi chiar dacă educaţia nu poate să modifice cu totul temperamentul individual, legat de întreaga constituţie psihofizică, tot poate însă cel puţin să-l schimbe şi să-l îndrepteze întru cît-va, măcar [26]).

Dar ea poate ceva şi maĭ important, să dea vieţiĭ un scop [27]) — o concepţie diametral opusă celeĭ reprezintate de Schopenhauer [28]).

3

Pe de altă parte, însă, trebuie tocmaĭ să se recunoască lămurit că rezultatele, pe cari le atribuim educaţiuniĭ, nu sînt de loc numaĭ nişte produse naturale ce decurg din simpla creştere şi dezvoltare firească a fiinţeĭ omeneştĭ, după cum pare a crede *Rousseau*. La întrebarea „Pour former cet homme rare (omul ideal, ca scop al educaţiei), qu'avons nous à faire?", Rousseau răspunde scurt: „Beaucoup sans doute, c'est d'empêcher que rien ne soit fait" [29]). Ast-fel, după părerea acestuĭ filozof, s-ar afla în natura noastră, chiar dela naştere, germenul şi condiţiile perfecţiuniĭ, in aşa mod, cĭ, dacă nicĭ-o înrîurire din afară n-ar tulbura desfăşurarea lor firească, forma ideală a omuluĭ s-ar dezvolta din ele în mod necesar şi desăvîrşit. Căcĭ „tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme".

Această concepţie, care tăgăduieşte *necesitatea* uneĭ îndeletnicirĭ pozitive şi intenţionate cu mijloacele de educaţie şi pune în locul eĭ cel mult numaĭ o înlăturare a canzelor perturbătoare, n-o împărtăşeste John Locke. Din contra, el insistă asupra faptuluĭ că influinţa educătoare este indispensabilă.

„Mărturisesc, zice el, că sînt şi oamenĭ cu organizaţie mintală şi trupească aşa de viguroasă şi bine croită de natură că n-aŭ *mare* nevoie de asistenţa altora. Prin puterea geniuluĭ lor natural sînt din leagăn împinşĭ către tot ce este excelent, şi prin privilejul fericiteĭ lor constituţiĭ sînt în stare să facă minunĭ. Dar exemplele

26. *Thoughts conc. education*, § 102.
27. *Essay*, I, c 3, § 21—27; IV, c. 20, § 9, 10.
28. „Numaĭ cunoştinţele (omuluĭ) să pot îndrepta... Căcĭ omul îşĭ schimbă mijloacele, nu scopurile" (*Schop.*).
29. *Emile*, cartea I.

de felul acesta sînt foarte puţine“ [30]). Restul de nouă zecimĭ, însă, datoresc ceia-ce sînt educaţieĭ.

Aşa, bună-oară, cu privire la partea morală, condiţia tuturor virtuţilor, adică puterea „de a ne refuza noă înşine satisfacerea dorinţelor, cînd nu le aprobă raţiunea“, „această pornire aşa de contrară natureĭ nedisciplinate, se cişţigă cu timpul“, „să perfecţionează prin deprindere şi devine familiară prin exerciţiu de timpuriŭ“ [31]).

Şi tot aşa cu privire la facultatea inteligenţeĭ. Cu toate că ne numim toţĭ fiinţe raţionale „fiind-că ne naştem spre a deveni astfel, putem spune însă că natura ne-a dat numaĭ germenul acesteĭ facultăţĭ ..; numaĭ uzul şi exerciţiul ne face să devenim raţionalĭ“ [32]).

Avem raţiune dar putem să nu fim.—

4

Tocmaĭ aci, în *exerciţiu*, stă marea putere a educaţieĭ. Căcĭ or-care ar fi calitatea pe care copilul voim s-o primească dela educaţie, ea trebuie să se prefacă în *deprindere*, să străbată şi să se înfiltreze în fundamentele natureĭ luĭ, şi pentru aceasta e nevoie de exerciţiu, de repeţire.

exercitiul poate totul, căci schimbă natura.—

Orĭ-ce acţiune schimbă şi determină natura omuluĭ, şi anume orĭ-ce mişcare corporală schimbă şi determină starea organismuluĭ fizic, orĭ-ce fapt psihic pe aceia a sufletuluĭ. Căcĭ orĭ-ce schimbare lasă o urmă, naşte o predispoziţie, adică posibilitatea uneĭ maĭ uşoare repeţirĭ viitoare atît pentru acea acţiune cît şi pentru toate cele asemuite cu ea [33]). De aci se naşte un fel de înclinare către această categorie de acţiunĭ, o cerere a săvîrşiriĭ lor, decĭ un principiŭ de acţiune, în fine o deprindere [34]).

Efectul exerciţiuluĭ şi al deprinderiĭ asupra fiinţeĭ noastre fizice, intelectuale şi morale este adesea relevat de John Locke [35]). Numaĭ exerciţiul, se poate zice, transformă starea virtuală a facultăţilor noastre într-una actuală, adică posibilul în real. Simpla regulă, orĭ-cît de argumentată şi de înţeleasă, nu ajută aproape la

30. *Thoughts conc. educ.* § 1.
31. *Ibid.*, § 38, 45.
32. *Conduct of Uderstanding*, § 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. Maĭ ales în educaţie, care are a face cu copiiĭ, are şi inconvenientul că dă ocazie orĭ la dese mustrărĭ şi pedepse — de oare-ce copiiĭ o uită foarte uşor — orĭ la indulgenţe condamnabile din punctul de vedere pedagogic. In ambele cazurĭ rezultă ca urmare necesară slăbirea autorităţiĭ educatorului [36]). Exerciţiul din contra, prezintă, pe lîngă folosul general că întăreşte deprinderea, încă unul foarte însemnat că ne pune la îndămînă mijlocul de a cunoaşte dacă, ceia-ce cerem de la copil, corespunde cu vîrsta, temperamentul şi cu natura luĭ în genere.

Atît predecesorĭ de aĭ luĭ Locke, precum Platon, Aristotel, Montaigne, Bacon [37]), cît şi urmaşĭ de aĭ luĭ, ca Shaftesbury, Hume, Stuart Mill [38]), aŭ recunoscut marea însemnătate a exerciţiului şi a deprinderiĭ. Locke, după cum văzurăm, se incearcă să explice acest fenomen, arată aplicaţia luĭ asupra diferitelor domeniĭ ale activităţiĭ educaţionale şi-l pune la temelia consideraţiilor şi consiliilor sale pedagogice. De aceia ne prinde mirarea cînd cetim în „Histoire des théories pédagogiques" a d-luĭ *Compeyré* că Locke „comte beaucoup sur la nature et peu sur l'exercice" [39]),

Un pas maĭ departe în această ordine de ideĭ îl face *Darwin*, cînd pune în exerciţiul şi ne-exerciţiul organelor cauza principală a proveniriĭ diferitelor speciĭ animalice [40]).

Ceia-ce, prin urmare, ni să înfăţişază ca o cauză şi ca principiŭ explicator în întreg procesul natural al evoluţieĭ şi variaţieĭ lumeĭ organice, se aplică apoĭ intenţionat de om ca mijloc pentru formarea omuluĭ după un ideal hotărît.

5

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

---

36. *Education* §§ 64, 65, 66.

37. *Plato*, Republica. Cartea II; *Aristotel*, Etica Nicom., cartea 10, cap. 10; *Montaigne*, Essais, liv. I, chap. 22 (de la coustume; *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 acţiunea voită de noĭ saŭ la repetarea eĭ? Şi a-anume: cum putem noĭ să-l conducem şi să-l mlădiem, fără să-ĭ răpim acea veselie şi fericire copilărească, proprie vîrsteĭ luĭ şi care nu se maĭ întoarce? Locke pune problema ast-fel: „Cine a găsit mijlocul, cum să păstreze spiritul copiluluĭ vesel, activ şi liber, o prindu-l, în acelaş timp, dela unele lucrurĭ plăcute lui şi împingîndu-l la alte lucrurĭ ce nu-l atrag, acela, după părerea mea, a găsit secretul educaţieĭ“ [41]..

Copilul nu vine pe lume ca o *existentia sine essentia*, ci ca ceva hotărît, cu o natură conformă tipuluĭ general al speţeĭ omeneştĭ, cu anumite facultăţĭ, pornirĭ, dispoziţiĭ, carĭ să dezvoltă şi funcţionează după anumite legĭ. Pedagogul trebuie să cerceteze acea natură, ca să poată lega de modul eĭ de a fi şi de a funcţiona intervenţia luĭ practică şi activitatea luĭ dictată de scopul educaţieĭ. Aceasta o îndeplineşte negreşit şi Locke, dar în felul luĭ nesistematic şi neglijent, — ceia-ce tocmaĭ face necesară şi de dorit o prelucrare sistematică a cugetărilor luĭ.

Natura a pus în noĭ înclinarea statornică a sufletuluĭ către fericire şi repulsiunea pentru mizerie. Acestea sînt adevărate „principiĭ de acţiune“, carĭ exercită o înrîurire constantă asupra activităţeĭ noastre. Plăcerea şi neplăcerea, — în ultima analiză însă „uneasiness“ [42]) — sînt acele fapte psihice pe carĭ putem conta şi le putem utiliza, spre a conduce pe copil, asociind plăcerea de săvîrşire, neplăcerea de nesăvîrşirea uneĭ acţiunĭ ce voim să se facă; şi din contra, asociind neplăcerea de îndeplinirea, plăcerea de neîndeplinirea aceleĭ acţiunĭ ce nu voim să se facă. Locke nu vrea, însă să aplice plăcerĭ şi durerĭ fizice, corporale. El le numeşte mijloace barbare şi potrivite numaĭ pentru sclavĭ; şi găseşte, afară de aceasta, că bătaia, în loc să înlesnească scopul educaţieĭ, lucrează chiar în contra luĭ, după cum se va vedea maĭ tîrziŭ. Numaĭ acele plăcerĭ şi neplăcerĭ voieşte Locke să se întrebuinţeze, carĭ rezultă din mo-

Plăcere și neplăcere.—

Nu pedepse fizice.—

41. *Thougts 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. şi p. 598 sq.

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

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

1. Instinctul onorii,
2. Instinctul activității,
3. Instinctul imitațiunii,
4. Instinctul de a cunoaște (curiositatea),
5. Instinctul libertății; și aceia ce s-ar putea numi:
6. Instinctul raționalității [43]).

Toate măsurile și preceptele ce dă Locke cu privire la conducerea și tratarea copiilor aŭ de bază și de punct de plecare aceste instincte. Și aci însă el urmează mai mult tactului săŭ practic decît unor principii dezvoltate și aplicate consecuent.

Instinctul, de care se servește mai mult și pe care îl întrebuințează 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 înfiltreze 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 aprobarea și reprobarea vor fi de ajuns spre a călăuzi pe copii.

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

Dar tocmai aceste două categorii de mijloace pedagogice aŭ fost adesea și mult combătute de unii.

Karl von Raumer [44]), bună-oară, vorbește aproape cu un sentiment de revoltă în contra principiului de a înriuri pe copii adresîndu-ne instinctului de onoare. E pornit a-l numi mai de grabă „ambiție“, amor propriŭ, „den schlimmsten aller Köder“, și-l consideră ca motivul cel mai necreștinesc și mai opus natureĭ copiluluĭ; in sfîrșit îl declară ca mijloc care aduce aminte de jesuiți. 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 laudeĭ și durerea reprobăriĭ, n-ar păstra maĭ târziŭ, cînd o fi mare, aceiașĭ înclinare a voințeĭ maĭ departe pentru virtute, chiar atuncĭ cînd mediul social încunjurător ar împărți laudele și desaprobările după *alt* criteriŭ. Dar Locke tocmaĭ pe puterea deprinderiĭ contează maĭ mult pentru succesul educațieĭ, căcĭ „deprinderile lucrează maĭ statornic si cu maĭ mare ușurință decît rațiunea, care, cînd avem maĭ multă nevoie de dînsa, rar e consultată cum trebuie și încă și maĭ rar ascultată“ [45]).

J. J. Rousseau și mulțĭ după dînsul se leagă de altă ideie. „Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke“, zice Rousseau; și observà: „si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés“. Și spre a ridiculiza această pretinsă maximă atribuită luĭ Locke, își închipuie un dialog între un copil și educatorul luĭ, în care însă, din întîmplare, copilul arată maĭ multă judecată decît educatorul, așa că dialogul nu dovedește nimic în contra luĭ Locke, dar servește foarte bine ca ilustrație la aceia ce gîndia poate Kant cînd zicea că dacă omenirea nu face progrese maĭ repezĭ în moravurĭ, o mare parte din cauze se datorește nedibăcieĭ dascălilor de morală.

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

Educatorul. Nu trebuie să facĭ asta?

Copilul. Și pentru ce nu trebuie să fac asta?

Educ. Fiind-că e răŭ.

Copilul. Raŭ! Ce este răŭ?

Educ. Ce ți se interzice.

Copilul. Ce răŭ este să facĭ ce ți se interzice?

Educ. Eștĭ pedepsit că nu te-aĭ supus.

Copilul. Voiŭ face așa ca să nu se afle.

Educ. Veĭ fi spionat.

Copilul. Mă voiŭ ascunde.

Educ. Veĭ fi întrebat.

Copilul. Voiŭ minți.

Educ. Nu trebuie să mințĭ.

---

45. *Thoughts conc. educ.* § 110, 61.

Copilul. De ce nu trebuie să mînţi?

Educ. Fiind-că e rău.

etc., etc.

„Iată cercul inevitabil. Chiar Locke de sigur s-ar fi încurcat în el", adaugă Rousseau.—La întrebarea copiluluĭ : „De ce e rău să facĭ aşa?" bietul educator, însă, nu ştie să dea alt răspuns decît: „Fiind-că te pedepseşte!" Probabil, Locke ar fi putut găsi un răspuns maĭ bun.

Dar şi pentru alt cuvînt nu dovedeşte dialogul acesta nimic în contra luĭ Locke, şi anume pentru cuvîntul simplu : că metoda şi maxima parodiată într-însul *nu sînt ale luĭ Locke.* „Cînd vorbim de raţionare, nu înţeleg alta decît acea potrivită cu capacitatea şi înţelegerea copiluluĭ, zice Locke. Nimenĭ nu se gîndeşte să raţioneze cu un copilaş de treĭ saŭ de şeapte anĭ, cum ar face cu un om matur". „Raţiunile cari îĭ mişcă, trebuie să fie evidente şi uşoare pentru mintea lor, şi ast-fel încît — ca să zic aşa — să poată fi simţite şi pipăite. Ceva maĭ mult. Intrebuinţarea de cuvinte şi raţionamente în „raţionala tratare a copiilor" nicĭ măcar nu este recomandată de Locke. „Cînd zic dar că eĭ trebuie să fie trataţĭ ca fiinţe raţionale, înţeleg să-ĭ faceţĭ să simtă, prin blîndeţea purtăriĭ voastre şi prin atitudinea ce luaţĭ chiar în corectarea lor, că cea-ce faceţĭ e raţional la voĭ, şi folositor şi necesar pentru eĭ; şi că nu din capriţiu, pasiune saŭ fantazie le poronciţĭ un lucru orĭ îĭ opriţĭ dela altul. *Aceasta* sînt eĭ în stare să înţeleagă." [46]

Decĭ nu discuţiĭ filosofice, nu lanţurĭ lungĭ de raţionamente' cum îşĭ închipuie Rousseau; ci numaĭ ordinĭ şi interzicerĭ raţionale, exprimate clar şi raţional, adică fără patimă şi fără toane, iată ce înţelege Locke prin o tratare raţională a copiilor. Temeiurile raţionale sînt, ca să zicem aşa, maĭ mult simţite, decît dezvoltate în mod teoretic şi înţelese filosoficeşte.

Ne-apărat, putinţa uneĭ ast-fel de influenţe presupune *autoritatea educatorului* deja stabilită. Aceasta este de altminterĭ condiţia capitală pentru aplicarea efectivă a tuturor mijloacelor cerute de conducerea pedagogică a copiilor.

6

Ceia-ce întemeiază, la început, autoritatea asupra copiluluĭ,

46. *Thoughts*, conc. educ., § 81, 77.

este frica; dar ceia ce o întăreşte mai tîrziŭ asupra tînăruluĭ, este iubirea şi stima reciprocă. Locke pune cu drept cuvînt mare greutate pe diferinţa de procedare în stabilirea autorităţiĭ asupra diferitelor virste. Dacă se nesocoteşte această recomandare, sprijinită pe legile natureĭ omeneştĭ, se perde orĭ-ce speranţă într-o înrîurire curat educătoare. Dacă se răstoarnă, s. e. raportul cum se întîmplă une-orĭ, şi ne încercăm a influinţa şi conduce pe ceĭ relativ desvoltaţĭ prin frică şi prin ton poruncitor, iar pe copiiĭ micĭ să-ĭ cîştigăm prin condescendenţe îngăduitoare şi prin respectarea dorinţelor şi voinţelor lor, atuncĭ nu ajungem la ţintă, ci facem din ceĭ dintîĭ nişte rebelĭ, iar din cei-lalţĭ nişte răsfăţaţĭ.

Autoritatea însă — şi acesta este un alt punct asupra căruia Locke pune mare greutate — trebuie întemeiată *de timpuriu*. Educatorul trebuie să supună dela început voinţa copiluluĭ, şi prin toate mijloacele, fără a excepta bătaia; şi asta aşa de timpuriŭ, încît copilul să nu-şĭ dea seamă cum şi cînd a pătruns în sufletul luĭ respectul şi sfieala ce simte fără voie în faţa educatorului, ba încă nicĭ să nu-şĭ poată închipui că a început vre-o dată saŭ dacă s-a născut odată cu el. Atuncĭ supunerea la autoritatea educatoruluĭ i se va părea ceva sacru, şi-ĭ va fi tot aşa de greŭ a-ĭ resista, ca şi unuĭ principiŭ al natureĭ luĭ" [47]). Şi ast-fel va fi destul o privire, un semn, o vorbă spre a conduce pe copil cum voim.

Această autoritate însă va trebui, negreşit, să fie întărită şi exercitată în direcţia scopuluĭ educaţieĭ, întrebuinţîndu-o spre a combate cu hotărîre şi dela început pornirile rele ale copiluluĭ şi spre a reprima acele acte, carĭ, dacă s-ar îngădui să se repete, ar da naştere unor deprinderĭ rele. D-aci urmează că *educaţia trebuie să înceapă de timpuriu*. De aceia Locke se revoltă în contra neglijenţeĭ şi nepăsăriĭ acelora cari aŭ datoria de a îngriji de educaţia copiilor. Aceştia amînă adesea începerea educaţieĭ pînă la o epocă la care influenţa lor nu maĭ poate fi urmată de un rezultat corespunzător cu munca, de oare-ce educabilitatea individuluĭ s-a redus mult prin adoptarea altor obiceiurĭ streine de scopul nostru, ba chiar opuse luĭ. Nu este indiferent, nicĭ pentru corp nicĭ pentru intelect şi voinţă, *cînd* se începe cu educaţia lor. Cu cît maĭ tîr-

---

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

ziŭ cu atît e maĭ mic efectul; cu cît maĭ de vreme — în marginile posibiluluĭ — cu atît e maĭ mare.

7

Este în ştiinţa educaţieĭ o problemă maĭ fundamentală decît oate, hotărîtoare pentru întreaga formaţie şi consolidare a unuĭ sistem pedagogic. Nicĭ-una nu influinţează maĭ mult decît dînsa soluţia tuturor celorlalte chestiĭ; dar în acelaş timp nicĭ-una nu e maĭ grea şi nu împarte maĭ mult pe pedagogĭ în părerĭ deosebite Aceasta este problema *scopului educaţiei.*

Experienţa şi observaţia, carĭ puteaŭ întru cît-va să ne dea ajutor în chestiunile tratate pînă acum, ne lasă aci aproape cu totul fără spijin.

Dificultăţile problemeĭ, însă, nu ne îndreptăţesc de fel s-o lăsăm de o parte şi să înlocuim deslegarea cu ignorarea eĭ. Cad în o mare greşală metodologică, după părerea noastră, aceia cari scot cu totul din pedagogie chestia scopuluĭ educaţieĭ, o daŭ pe seama altor ştiinţe, etica saŭ teologia, ca s-o cerceteze, şi cer dela pedagogie numaĭ stabilirea mijloacelor de educaţie. Căcĭ, maĭ întîĭ: de unde este *a priori* sigur şi de sine înţeles că va trebui să se găsească numaĭ-decît şi gata formulat în acele discipline scopul propriŭ al educaţieĭ? Deosebit de aceasta, e destul o observaţie logică spre a învedera eroarea acelora ce vor să reducă pedagogia numaĭ la căutarea mijloacelor.

Mijloc este o noţiune relativă, care presupune pe aceia de *scop*, după cum noţiunea de fiŭ presupune pe aceia de tată, noţiunea de nepot pe aceia de unchiŭ. A numi ceva *mijloc* este a-l gîndi şi a-l pune în relaţie conştientă cu alt-ceva care a fost luat ca *scop*. Cînd mărginiştĭ dar, cu *Bain* şi *Helvetius* bună-oară, misiunea ştiinţifică a pedagoguluĭ în sarcina de a găsi cele maĭ bune, maĭ uşoare şi maĭ potrivite mijloace şi metode de educaţie — ceia ce negreşit se şi aşteaptă dela dînsul — însă maĭ adaogĭ expres că asta este *singura* luĭ sarcină, şi că nicĭ nu trebuie să se îngrijească de scopul ocupaţieĭ sale, săvîrşeştĭ prin aceasta, ceia-ce în logică să numeşte „contradictio in adjecto". Mijloc fără scop nu se poate concepe.

Natural, lăsăm de-o parte aci neatinsă chestiunea: dacă şi întru cît, e posibil în genere să se determine un scop al educaţieĭ

universal admisibil. Dar avem dreptul să întrebăm pe ori-ce cugetător în materie de pedagogie, și în cazul de față pe Iohn Locke: care este după dînsul acel scop al educației, pentru realizarea căruia pornește în căutarea și culegerea mijloacelor? Dacă mijloacele propuse sînt capabile să atingă ținta fixată, și dacă, mai departe, scopul însuși merită să fie realizat, — sînt alte cestiuni pe cari 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 înlănțuirea cugetătorilor lui în această privință, trebuie să ne aducem aminte de mijlocul ce însu-și ni-l recomandă spre a ne feri de amăgirile și pericolele stiluluĭ înflorit, retoric. „Ca să obținem aceasta, remediul cel mai sigur și mai efectiv este de a fixa în minte clar și distinct ideile cestiunei desbrăcate de cuvinte și a le păstra ast-fel în minte, în tot decursul argumentării, neglijînd vorbele și observînd cum se leagă și se despart între ele [48]).

Asupra cuvintelor lui Juvenal: *mens sana in corpore sano*, cari s-aŭ dat adesea curat și simplu ca scopul final al educației după John Locke, nu ne vom opri mult. Locke zice numai atît: „O minte sănătoasă într-un corp sănătos este o scurtă, dar complectă, 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 *cavalerul* — după cum vom arăta mai departe.

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

Ast-fel, Locke vorbește într-un pasaj de „acea creștere a tinerimii... care e cea mai lesnicioasă și mai scurtă cale spre a produce oameni *virtuoși, folositori și capabili în profesiunele lor deosebite*“ [50])

48. *Conduct of Understanding*, § 42.
49. *Thoughts conc. Educ.*, § 1.
50. *Thoughts*, în scrisoarea către „Edward Clarke of Chipley“

Apoĭ, în acelaș sens, vorbește maĭ departe de oamenĭ „înțelepțĭ *bunĭ, virtuoși* și *ingenioșĭ*", ca ideal ce ar trebui să avem înaintea noastră, cînd educăm copiiĭ [51]). In sfîrșit, și maĭ *explicit* Locke zice câ tot ce trebuie să lase fiuluĭ săŭ ca moștenire un tată onorabil, care să interesează din suflet de creșterea copiilor săĭ, „se cuprinde în aceste patru lucrurĭ: *virtute, înțelepciune, bnnă creștere* și *învățătură*" [52]).

Ce raport există între aceste ideĭ exprimate prin diferițiĭ termenĭ de maĭ sus? Pune Locke prin dînsele numaĭ *un singur* scop saŭ *maĭ multe*? Dacă numaĭ unul, care este acela? Iată ce vom cerceta acum.

De alt-fel chĭar Locke ne dă ocazia de a întreprinde această cercetare prin o observație. „Nu vreaŭ să mă preocup de ideia dacă unele din aceste nume, se întrebuințează poate pentru acelaș lucru, saŭ dacă se cuprind unele în altele." In dezvoltările ulterioare ale cugetării sale, Locke ne înlesnește singur calea către această operație de simplificare, așa de necesară și importantă pentru precisiunea științifică a sistemuluĭ.

Primul și cel maĭ sigur pas în această direcție îl facem constatînd posiția cu totul subordonată și dependentă ce ocupă în sistemul luĭ Locke *cunoștințele*, pe carĭ le consideră „ca partea cea maĭ puțin importantă" a educațieĭ [53]). Cunoștințele nu staŭ alăturĭ și pe aceiașĭ linie cu celelalte treĭ părțĭ și cu egale drepturĭ de a fi luate în băgare de seamă, ci numaĭ „în al doilea rînd, ca servind doar calităților maĭ marĭ". Aceasta rezultă din întreaga atitudine pedagogică a luĭ Locke.

Cum stă lucrul, în astă privință, cu celelalte treĭ părțĭ: Virtutea, înțelepciunea saŭ prudența și creșterea.

In ce privește *prudența*, nu poate fi pusă și privită după Locke, drept vorbind, ca o țintă proprie a educațieĭ, țintă la care să se tindă *direct*. Imposibilitatea reiese din natura acesteĭ calităț și din împrejurările și condițiile, în carĭ dînsa se poate dezvolta. Căcĭ ce însemnează prudență saŭ înțelepciune? „Ințeleg 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 incordării mintale precum și al experienței, deci afară din raza de atingere a copiilor", și „nu se poate cere dela ignoranța și inadvertența copilăriei saŭ dela ardoarea necumpănită și imprudentă a tinereții" [54]).

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

adevărul și sinceritate

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

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

Ce însemnează *creștere*? In ce constă, după Locke, adevarata creștere și politeță? Ea coprinde, „mai întîi o disposiție a spiritului de a nu ofensa pe alții; și, al doilea, cel mai acceptabil și mai plăcut mod de a exprima această disposiție". Dar observă mai departe. „Partea care residă mai adînc decît manifestarea, este acea *bună voință* generală și considerație pentru ori-ce om, care ne face să avem grijă de a nu arata nimănui, în purtarea noastră, despreț, lipsă de respect saŭ neglijență". Acestei părți, pe care Locke o numește une-ori și politeța interioară" saŭ politeța inimei, îi dă precăderea înaintea politeței exterioare a purtării. Politeța exterioară, care variează după timpuri, țări, stări sociale, se poate învăța ușor din contactul cu lumea, prin imitație și exercițiu, ca limbajul, și anume se învață mai ușor—ba are și o valoare—tocmai și numai cînd cea internă, politeța inimei, există deja. „Deprinde pe copii să fie modești și buni, dacă poți, învață-i să iubească și să respecte oa-

a nu ofensa pe nimeni.

54. *Ibid.* § 140.

meniĭ; şi vor găsi, înaintînd în vîrstă, modul de a-şĭ exprima aceasta pentru fie-care, dnpă cum trebuie".

Decĭ şi buna creştere să bazează pe virtute şi decurge din ea. A pregăti pe copiĭ pentru „politeţă" însemnează a-ĭ face bunĭ şi virtuoşĭ. Une-orĭ Locke identifică chiar *verbal* adevărata bună-creştere cu virtutea; ba une orĭ o numeşte chiar „această primă şi cea maĭ atrăgătoare din virtuţile sociale" [55]). Cauza e că dînsul pune mare greutate pe oglindirea liberă, adevărată şi graţioasă a virtuţiĭ. Dacă în adevăr iubim pe semeniĭ noştri, şi-i stimăm, de ce nu i-am lăsa să bage de seamă că-ĭ iubim şi-ĭ stimăm? Dar nicăierĭ n-a susţinut Locke, ceia-ce îĭ impută *Herbart* [56]), că politeţa externă a purtăriĭ ar ave vre-un preţ, fără sentimentul intern corespunzător. Faţă cu o apreţiare aşa de uşoară, de sumară şi nedreaptă nu rămîne decît să i se respunză luĭ Herbart cu propriile luĭ vorbe adresate luĭ Locke: „Hier muss man verstummen!" Din contra, Locke numeşte o ast-fel de purtare *afectaţie*, şi spune curat: „Naturile necioplite şi primitive, lăsate în voia lor, sînt de preferit acelor graţiositățĭ artificiale şi acelor modalităţĭ studiate de a fi manierat". Acest punct de vedere din urmă îl va dezvolta *Rousseau*, făcînd din el punctul central al pedagogieĭ sale filosofice.

Ceia ce recunoaşte Locke ca „cea dintîĭ şi cea maĭ amabilă din toate virtuţile sociale", este prin urmare, ceia-ce numeşte cîte-odată *graţie*, „gracefulness".

Putem încheia această cercetare cu următorul citat, care dă un răspuns complect şi resumativ la întrebarea noastră. „Virtutea decĭ, direct virtutea este partea grea şi preţioasă la care trebuie să ţintească educaţia... Toate cele-lalte consideraţiĭ trebuie să fie date de-o parte şi puse la urmă, faţă cu aceasta. Ea este bunul solid şi substanţial, despre care educatoriĭ nu trebuie numaĭ să citească şi să vorbească; dar munca şi arta educaţieĭ întreagă trebuie să pătrunză spiritele tinerilor cu dînsa şi să le hrănească, şi să nu se oprească pînă ce tineriĭ nu vor prinde un adevărat gust pentru dînsa şi nu-şĭ vor pune puterea, gloria şi fericirea în dînsa" [57])

---

55. *Thoughts conc. Educ.*, § 143.
56. *Allgemeine Pädagogik* aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, (*Vorrede*, pag. 4—5).
57. *Ibid.*, § 70.

8

Dar ce este în sfîrşit virtutea?

Locke ne asigură [58]) că toate ideile complexe sînt resolubile în cele din urmă în ideile simple din carĭ sînt compuse.

Carĭ sint dar ideile simple din carĭ s-a format ideia compusă *Virtute*?

Vorba *virtute* să întrebuinţază după Locke, în două înţelesurĭ deosebite:

1) *popular*, „pentru acele acţiunĭ carĭ, conform opinieĭ diferite a diverselor ţărĭ, sînt considerate ca lăudabile.

2) *filosofic*, pentru acele acţiunĭ carĭ prin ele înşile şi după *natura* lor sînt *bune*, saŭ carĭ staŭ în acord cu *voinţa luĭ D-zeu*, cu legea divină, adică, în alţĭ termenĭ, cu adevăratul şi singurul fundament şi criteriŭ al moralităţiĭ.

Adesea virtutea populară, hotărîtă de opinie, coincide cu virtutea adevărată, ideală, căcĭ se laudă în fond numaĭ ce este saŭ se crede folositor; şi nimic nu e, în fond, maĭ folositor ca îndeplinirea voinţeĭ luĭ D-zeŭ. Dar, pe de altă parte, fiind-că aste două legĭ, legea divină şi a opinieĭ, constituesc două măsurĭ deosebite, este şi imaginabil şi posibil, ca ceia ce corespunde uneia din ele să nu cadă de acord cu ceialaltă.

Dacă dar o acţiune e lăudabilă după criteriul opinieĭ, maĭ rămîne să întrebăm dacă acel criteriu însuşĭ este just. Dar acesta numaĭ atuncĭ poate să fie just, cînd corespunde legeĭ divine.

Ce este însă legea divină însăşĭ? Care este voinţa lui-Dzeu şi după ce se cunoaşte?

Căcĭ a spune numaĭ că aceia este bun şi drept ce corespunde voinţeĭ luĭ *D-zeu*, fără a spune după ce să recunoaşte în genere că ceva este voit de D-zeŭ, insemnează a pune o regulă morală, care, cum observă însuşĭ Locke, „poate fi foarte sigură şi adevărată, dar de puţin folos în vieaţa omuluĭ; căcĭ se reduce doar la atît, că luĭ D-zeŭ îĭ place să se îndeplinească poruncele luĭ, ceia-ce omul o să crează, negreşit, că e adevărat, fără să poată afla ce porunceşte D-zeu, şi ast-fel să rămînă, ca şi înalnte, tot fără o regulă saŭ fără principiŭ al acţiunilor sale".

---

58. *Essay*, II, c. 22, 28.

Conservarea şi binele genuluĭ omenesc, iată după Locke voinţa luĭ D-zeŭ[59]) şi tot-odată legea supremă a natureĭ, care ni se revelează prin *raţiune* şi decĭ se poate numi şi legea raţiuniĭ[60]). Acesta este marele principiu suprem, după care trebuie să se îndreptteze şi religia, politica şi morala noastră[61]).

In acelaş sens se exprimă el încă în una din cele maĭ dintiĭ scrierĭ ale luĭ, publicată însă tîrziŭ, abia după moartea luĭ: „După cum *virtutea*, în obligaţia eĭ, este voinţa luĭ D zeŭ, descoperită prin raţiune — ceia-ce îĭ şi dă forţa de lege — ast-fel în cuprinsul eĭ nu e alt-ceva decît să facĭ bine ţie saŭ altora, iar contrariul eĭ, viţiul, nu e decît fapta rea"[62]).

Dacă întrebăm acum maĭ departe pe Locke: *Ce este bun şi rău*? Ne spune: „Lucrurile sînt bune orĭ rele numaĭ în raport cu plăcerea saŭ durerea. Numim *bun* ce este capabil să cauzeze orĭ să sporească plăcerea saŭ să scază durerea; cu alte cuvinte să ne procure saŭ să ne conserve un bun oare-care saŭ departarea de vre-un răŭ. Şi, din contra, numim *rău* ce este capabil să ne producă orĭ să sporească un răŭ saŭ să diminueze o plăcere; cu alte cuvinte să ne producă un răŭ orĭ să ne priveze de un bine"[63]).

Dacă am voi să-l întrebăm maĭ departe: *Ce este plăcerea şi durerea*? vom obţine acest ultim răspuns: „Acestea, ca celelalte ideĭ simple, nu pot fi descrise nicĭ definite. Calea de a le cunoaşte, ca şi pentru datele simple ale simţurilor, este numaĭ experienţa directă".

Decĭ, maĭ departe nu putem întreba.

A fi decĭ virtuos, a urma voinţeĭ divine, însemnează ast-fel a contribui la conservarea şi binele omenirii.

A educa pe cine-va pentru virtute insemnează a-l face capa

---

59. *Essay*, II, 28, § 11, — Cf. *Treatise on Gevernment* 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 găseşte şi în *Fox Bourne, the life of John Locke*, vol. I, p. 162—163.

63. *Essay*, II, 20, § 2.

bil de această misiune, formîndu-ĭ ast-fel ființa luĭ simțitoare, voluntară și gînditoare ca să poată îndeplini această înaltă țintă a destinuluĭ moral.

———

Shaftesburg ridică în contra luĭ John Locke obiecția că ar fi, ca și Hobbes, *nominalist* în morală, că face să atîrne dreptul și nedreptul de hotărîrile și capriţiile uneĭ ființĭ atot-puternice, nu de natura chiar a lucrurilor. O greșală așa de mare nu numaĭ că ar ridica moraleĭ orĭ-ce bază științifică, dar ar răpi și Pedagogieĭ un punct de plecare sigur.

Dar obiecția ni se pare nejustificată.

Locke cunoaște foarte bine deosebirea dintre concepția nominalistă și realistă a moraleĭ, deși nu întrebuințează tocmaĭ acești termenĭ pentru designarea lor. „Acela care pune, cu Archelaus, ca principiu că *dreptul și nedreptul, onestul și neonestul sînt definite numaĭ de lege, iar nu prin natură*, va avea altă măsură pentru rectitudinea și defectuositatea morală decît aceia carĭ susțin că sîntem supușĭ la obligațiĭ antecedente orĭ-careĭ organizațiĭ sociale“ [64]).

Și ca dovadă că direcția fundamentală a cugetărilĭ sale nu stă în acord cu prima concepție, voiŭ aduce ideia ce-și face el despre natura morală a luĭ D-zeŭ saŭ despre raportul dintre D-zeŭ și noțiunea dreptățiĭ. „Dacă s-ar cuveni unor creaturĭ așa de mărginite, ca noĭ, să ne dăm părerea despre ce poate fi înțelepciunea și bunătatea infinită, crez că ne este permis a zice că însuși *D-zeu nu poate alege ceia ce nu e bine*; libertatea a-tot-puterniciei luĭ nu-l împedică de a fi *determinat* de ceia-ce este *cel maĭ mare bine*“.

Locke afirmă astfel *supremația și autonomia* legilor morale față de orĭ ce voință din univers. Înțelesul convingerilor luĭ morale fundamentale nu este oglindit just, prin urmare, în formula: *ceva e drept fiind-că* așa voiește D-zeŭ [65]); căcĭ filosoful nostru mărturisește singur că el nu recunoaște voința luĭ D-zeŭ decît după dreptatea eĭ, și că această dreptate, la rîndul eĭ, stă în tendința către conservarea și bună starea întregului gen omenesc.

Adevărata formulare a cugetărilĭ adîncĭ a luĭ 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 şi bună-starea genuluĭ omenesc". Dar, de oare-ce avea nevoie şi de o sancţiune, şi nu ştia s-o caute şi s-o găsească aicĭ pe pămînt şi anume chiar *în om*, de aceia a introdus şi pe d-zeŭ în raţionamentul săŭ moral, zicînd: D-zeŭ nu poate să aleagă şi să voiască decît ce e drept; el are în mîinile sale pedepse şi recompense eterne; decĭ trebuie să ne supunem voinţeĭ luĭ.

Tocmaĭ aici stă, incontestabil, partea slabă, neştiinţifică, a moraleĭ luĭ Locke; căcĭ orĭ-ce argument, care aruncă îndoială asupra uneĭ ast-fel de fiinţe transmundane şi răsbunătoare, slăbeşte în acelaş timp şi efectul şi importanţa acesteĭ sancţiunĭ.

Pe de altă parte, tocmaĭ această concepţie, după care virtutea este, drept vorbind, numaĭ un mijloc spre a dobîndi favoarea luĭ D-zeŭ şi propria noastră fericire eternă, apără pe Locke în contra obiecţieĭ ce i s-ar putea aduce că jertfeşte individul în interesul totalităţii şi că perde din vedere fericirea luĭ, cînd îl consideră numaĭ ca mijloc pentru conservarea şi buna stare a totalităţiĭ, nu ca scop în el însuşĭ. Dar această apărare ar fi în fond tot aşa de deşartă ca şi obiecţia care-ĭ dă ocazie. Cine admite cu Aristotel şi Locke că activitatea, ca atare, procură omuluĭ o mulţumire specifică, o plăcere pozitivă şi că obiceiul are în sine un farmec particular, acela va înţelege numaĭ-decît că individul, trăindu-şĭ vocaţia şi cultivînd virtutea şi contribuind astfel la binele omenirii, simte şi el însuşĭ o fericire — că, în sfîrşit, omul poate găsi fericirea vieţiĭ în activitatea sa productivă şi în deprinderile luĭ virtuoase.

9

Primele condiţiĭ esenţiale ale virtuţiĭ, la realizarea cărora trebuie să ne gîndim dela început, sînt, după Locke:

1) Iubire şi respect pentru D-zeŭ [66]);

2) Facultatea saŭ „puterea de a ne interzice satisfacerea propriilor noastre dorinţe, cînd nu le autorizează raţiunea", „şi de a urma numaĭ ceia-ce raţiunea arată ca bine, chiar cînd poftele ne imping spre altă cale" [67]).

3) Puterea de a înţelege voinţa luĭ D-zeŭ, adică de a vedea şi recunoaşte adevărul [68]).

---

66. *Th. conc. Educ.*, § 136.
67. *Ibid.*, § 38.
68. *Essay*, I, 3, § 1. — *Conduct of underst.* § 1.

Toate aceste condiţiĭ esenţiale, pentru carĭ vom căuta numir potrivite în sensul luĭ Locke, sînt indispensabile pentru realisarea scopuluĭ.

Lipsa uneia singure din aceste condiţiĭ face pe celelalte nefolositoare, şi fie-care îşĭ are rolul şi importanţa sa. Căcĭ, dacă inima noastră n-ar simţi iubire şi veneraţie pentru lege şi legiuitor, am asculta de poruncile lor? Şi dacă am avea, să zicem, dorinţa şi intenţia să urmăm poruncile unuĭ legiuitor iubit şi venerat, dar ar lipsi voinţeĭ noastre putinţa d-a lucra conform raţiuneĭ n-am rămînea departe de drumul către virtute? Şi, în fine, presupunînd că simţim şi iubire şi respect pentru legiuitor şi că avem şi puterea de a urma raţiuneĭ, la ce ne-ar folosi toate acestea, dacă raţiunea n-ar poseda deprinderea — de altminterĭ accesibilă natureĭ noastre în genere — de a vedea şi recunoaşte adevărata cale cătră virtute?

S-ar putea numi prima condiţie *religiositate* saŭ *pietate*.

A doua, pe care Locke o numeşte une-orĭ *tărie de spirit*, se identifică de sigur cu aceia ce înţelege prin *libertatea voinţeĭ*, căcĭ „ideia libertăţiĭ este ideia uneĭ putere a agentuluĭ de a face saŭ opri o acţiune, conform cu hotărîrea minţiĭ“ [69]). „Noĭ avem, zice el, puterea de a suspenda impulsia uneĭ dorinţe oarecare. Asta mi se pare isvorul libertăţiĭ în genere; în asta mi se pare că stă ceia-ce să chiamă (impropriŭ, după părerea mea) *voinţa liberă*“ [70]).

Pentru *a treia* condiţie n-ar fi nepotrivit termenul de „spirit sănătos“, după lămurirea dată (implicit în *Thougts conc. educ.*,“ § 1) acestor cuvinte adică un spirit care procedează înţelept şi duce la calea cea dreaptă, Dar *libertatea intelectuluĭ* ar fi, parcă, termenul *technic*, pe care l-ar preferi aci Locke; şi în adevăr îl şi întrebuinţează adesea spre a designa acea stare ideală la care trebuie pregătit spiritul, ca să-şĭ poată îndeplini funcţiunea sa proprie: de a nu căuta şi reeunoaşte decît adevăruĭ şi numaĭ adevărul. Această stare o recomandă ca *scopul specific al educaţiei intelecutale*. „Ţinta eĭ (a educaţieĭ) cu privire la cunoştinţĭ, nu este, crez, de a perfecţiona pe elev în toate ştiinţele saŭ în una din ele, ci de a da minţiĭ luĭ acea *libertate*, acea dispoziţie şi acele deprinderĭ carĭ îl 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. saŭ de care ar avea nevoie pe viitor, în cursul vieții". Și ne spune. „In aceste două lucrurĭ, și anume: 1) o egală nepărtinire pentru orĭ-ce adevăr, — vreaŭ să zic a primi adevărul din dragostea luĭ numaĭ ca adevăr, iar nu din dragostea luĭ pentru alte motive, înainte de a-l cunoaște ca adevăr, — și 2) în examinarea principiilur noastre, ca să nu primim pe nicĭ unul ca atare, nicĭ să zidim pe dînsele pînă nu ne convingem, ca ființe raționale, de soliditatea, adevărul și siguranța lor, constă acea libertate a intelectuluĭ care e necesară uneĭ ființe raționale și fără care nu este, drept vorbind, un intelect"[71]).

Incă o observație:

Locke vorbește într-un pasaj, pe care l-am citat și de căutarea mijloacelor pentru „a forma oamenĭ virtuoșĭ, folositorĭ și *destoinicĭ pentru meseria lor*". Găsim în pedagogia luĭ mijloace pentru formarea oamenilor virtuoșĭ, și, decĭ folositorĭ, în acest înțeles general; dar nimic saŭ aproape nimic despre cultivarea oamenilor „destoinicĭ în cariera lor". Numaĭ de o *singură* carieră vorbește Locke, anume de cariera nobiluluĭ. Și numaĭ pentru educația către *această* carieră dă el mijloace *maĭ speciale*.

Vom găsi la el sfaturĭ relative la cultivarea voințeĭ pentru bine și a intelectuluĭ pentru cunoașterea adevăruluĭ; dar nicĭ un sistem de mijloace cu privire la pregătirea omuluĭ pentru diferitele ocupațiĭ de carĭ societatea, în mijlocul căreia trăiește, are nevoie pentru conservarea și buna eĭ stare.

E aceasta o lacună în sistemul luĭ? Credem că, dacă e o lacună, e de așa fel că a folosit filosofuluĭ. Eĭ să datorește, în parte, că opera luĭ Locke are și azĭ pentru știință un interes maĭ mult decît numaĭ istoric, și că și azi e folositoare și instructivă. Căcĭ, pe cînd inclinația din obiceiŭ a voințeĭ către bine și a inteligențeĭ către adevăr sînt, pentru conservarea și binele uneĭ, societățĭ indispensabile și universal necesare, și decĭ alcătuiesc pentru educație partea esențială și constantă a scopuluĭ eĭ, nu e tot așa și conținutul hotărît al celei-lalte cerințe, adică al pregătireĭ pentru carieră; acesta atîrnă de starea socială, de organizarea fie-căreĭ societățĭ în parte, și e condiționată de felul și gradul divisiuniĭ

71. *Conduct of Undrstanding*, § 12, 41:

munceĭ, de numărul şi direcţia trebuinţelor uneĭ societăţĭ date, decĭ se schimbă dela o epocă la alta şi dela un popor la altul; formează partea variabilă a scopuluĭ educaţieĭ.

Ceia-ce a rămas relativ fără valoare din opera luĭ Locke, aparţine tocmaĭ acesteĭ părţĭ din urmă a preocupărilor pedagogice. Ce folosesc azĭ, în genere, s. e. acele paragrafe, carĭ daŭ lămuririĭ despre chipul cum trebuie crescut un *cavaler*?

In orĭ-ce caz. însă, trebuie să se facă deosebire între aceste două părţĭ ale scopuluĭ educaţieĭ. Numaĭ fiind-că s-a trecut această deosebire cu vederea, aŭ căzut unii în greşala de a crede că Locke, de oare-ce se ocupă maĭ de aproape numaĭ cu o singură carieră, pune această carieră ca scop al educaţieĭ în genere. Aŭ crezut că, de oare-ce s-a exprimat maĭ special asupra mijloacelor de cultivare a cavaleruluĭ, Locke pune cavalerul ca ideal al educaţieĭ omeneştĭ în genere.

PARTEA II.

Desvoltărĭ şi aplicaţiĭ

I. *Religiozitatea*

Prima condiţie fundamentală a virtuţiĭ, *religiozitatea* saŭ *pietatea*, se produce prin o influenţă educaţională asupra sentimentuluĭ. Se dă iubiriĭ, veneraţieĭ un obiect hotărît, care, după Locke trebuie să fie transcendent:—D-zeŭ.

Ca *mijloc* pentru aceasta, propune:

Să se vorbească foarte de timpuriŭ (very early) copiilor de D-zeŭ, „ca de o fiinţă supremă independentă, autorul şi făcătorul tuturor lucrurilor, de la care primim tot binele, care ne iubeşte", să li se spună că D-zeŭ vede şi aude tot, şi că face bine în toate chipurile acelora care îl iubesc şi ascultă de el. Dar *numaĭ atît* să li se spună, şi asta *ocazional*, la început, pînă va sosi timpul de a li se ceti Biblia.

Locke interzice orĭ-ce esplicărĭ şi cercetărĭ maĭ departe despre fiinţa luĭ D-zeŭ care este incomprehensibilă — din teama „să nu se încarce capul copiilor cu noţiunĭ falşe orĭ să se încurce cu noţiunĭ neinteligibile despre el".

Prin urmare, Locke interzice, drept vorbind, cea maĭ mare parte din aceia ce se numeşte învăţămînt religios regulat. Numaĭ o rugăciune seara şi dimineaţa — scurtă, simplă, potrivită cu priceperea lor — ajunge perfect pentru acest scop, după părerea luĭ.

De alt-fel, întreaga luĭ atitudine intelectuală vorbeşte, prin toată filosofia luĭ practică, în contra unuĭ învăţămînt religios oficial, dogmatic, prescris şi patronat de Stat. Doctrina formulată aşa

de precis şi pregnant de Spinoza, şi întrodusă maĭ tîrziŭ în pedagie de Schleiermacher, despre separarea bisericiĭ de stat, o găsim reprezintată şi apărată cu convingere şi în scrierile politice ale luĭ John Locke[1]). După-cum conştiinţa oamenilor maturĭ trebuie lăsată cu totul liberă, neînfluinţată de nimic, nicĭ de recompense nicĭ de ameninţărĭ, tot aşa şi individul încă minor şi fără experienţă, nu trebuie încurcat înainte de vreme şi oare-cum angajat fără voia luĭ cu nicĭ-o dogmă de sectă religioasă. Şi n'are dreptul la aceasta nu numaĭ statul, dar nimenĭ, absolut nimenĭ.

De-şi Locke se exprimă une-orĭ ast-fel că parcă ar lăsa educaţia religioasă cu totul pe seama familieĭ[2]), din alte pasagiĭ rezultă însă că nicĭ familieĭ nu-ĭ dă un drept absolut la aceasta. „Nimenĭ, zice el, *nu se naşte* membru al uneĭ biericĭ[3]), ci *devine* şi anume prin propria luĭ alegere liberă, — ceea-ce presupune puterea de a judeca, aplicarea raţiuniĭ şi o convingere cîştigată prin el însuşĭ". Ca să fie cine-va îndreptăţit a recomanda credinţa sa altora, ba încă s-o impuie, trebuie să fie în stare să demonstreze perfect că din toate credinţele existente şi posibile a luĭ este cea absolut adevărată — o sarcină infinită şi imposibilă.

Numaĭ despre *un* cult am putea spune sigur şi hotărit că în orĭ-ce caz, place luĭ D-zeŭ : acesta ar fi cultul care constă în o vieaţă virtuoasă, în acte morale[4]). Numaĭ la acesta decĭ avem dreptul să pregătim pe oamenĭ din copilărie.

Dacă Locke, totuşĭ, pe lîngă partea practică a educaţieĭ religioase, care in definitiv se reduce la educaţie morală, maĭ cere şi o parte generală teoretică; dacă presupune teizmul ca o bază absolut necesară, şi doreşte să se întrebuinţeze toate mijloacele spre a evita maĭ tîrziŭ naşterea eventuală a uneĭ alte convingerĭ, asta stă pe de-oparte, ce e drept, în acord cu metafizica luĭ, cu teologia şi religia luĭ *naturală*, precum şi cu principiul luĭ despre incompatibilitatea ateizmuluĭ cu esistenţa statuluĭ, — pe de altă parte, însă, stă în evidentă contrazicere cu cerinţa luĭ amintită mai sus : de a se lăsa nemărginită libertatea omuluĭ în alegerea credinţiĭ 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. Intărirea. Neatîrnarea de plăcere și durere, de trebuințe și porniri. — 2. Educația morală în sens restrîns, cultura virtuților speciale.

1.

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

Cum se poate realiza aceasta?

Mai întîiu pe cale negativă, combătîndu-se slăbiciunea contrară, dacă există saŭ cînd se ivește. Să nu le dăm voie copiilor să se plîngă de durerile lor fizice, ori cît 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 rîdem de plînsetele lor, saŭ, 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 bunăvoința și iubirea noastră, atunci să-i administrăm intenționat dureri, ca un medicament întăritor. „Marele meșteșug, în astă privință e a începe cu ce e mai puțin dureros și a purcede prin grade nesimțite“, și să mergem cît de departe, întrebuințînd cînd lauda, cînd rușinarea, pînă ce exercițiul va da copiluluĭ mai multă siguranță și în fine deplina destoinicie a tăriei, care trebuie recunoscută cu mari laude. „Cît de mult poate educația să împace pe copii cu durerea și suferința, ne arată îndestul exemplul Sparteĭ“; „și vedem și noi la copii, în fie-care zi, cînd se joacă între dînșii“.

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

5. *Th. on educ.* § 113; cf, § 115.

fie bătuţĭ copiiĭ pentru greşelele lor, ca să nu creadă că durerea trupească e cea maĭ mare pedeapsă; şi vreaŭ să li se facă durere une orĭ, cînd se poartă bine, din aceiaşĭ cauză, ca să se deprindă a o privi nu ca cel maĭ mare răŭ".

Toate dorinţele, observă *Locke* maĭ departe, se nasc din trebuinţe, carĭ se împart în *naturale* şi *închipuite* („Wants of nature und wants of fancy").

Trebuinţele naturale: foamea, setea, frigul, somnul, odihna şi reconfortarea unuĭ organ obosit de muncă, etc. — *quies humana sibi doleat natura negatis* (Horaţiu) — sînt pentru noĭ vestitoriĭ ce ne spun că ne aflăm în apropierea uneĭ nenorociri, aĭ căreĭ înaintaşĭ sînt ele. De aceia nu trebuie să le neglijăm cu desăvîrşire. Totuşĭ, cu cît se vor întări copiiĭ maĭ mult şi în astă privinţă, prin o înţeleaptă conducere, cu atît maĭ bine pentru eĭ.

In ce priveşte, însă, trebuinţele închipuite saŭ artificiale, poftele contractate, cari se esprimă în determinarea unuĭ anumit fel şi mod de satisfacere a trebuinţelor naturale, acestea trebuie să fie suprimate dela început cu desăvîrşire. „Idealul pentru copiĭ este să nu-şĭ pună fericirea de-loc în ast-fel de lucrurĭ şi să nu-şĭ reguleze mulţumirile după fantazie, ci să fie indiferenţĭ la tot ce este de felul acesta în natură. Şi părinţiĭ-educatorĭ trebuie să ţintească maĭ ales la acest lucru" [6]). Decĭ, trebuie să nu li se dea deloc copiilor voia de a cere ast-fel de lucrurĭ. Oprindu-ĭ de a-şĭ esprima dorinţa, se deprind cu timpul să-şĭ potolească şi să-şĭ reprime poftele.

Pe lîngă aceste trebuinţĭ, isvorîte maĭ mult din stările corpuluĭ, maĭ sînt altele, cari se nasc din porniri tot aşa de timpuriĭ, şi carĭ asemenea trebuiesc disciplinate din vreme şi supuse raţiuniĭ. Intre acestea Locke pune pornirea către *dominaţie* şi către *avere*. „Copiiĭ vor ca ceilalţĭ să le respecte dorinţele", „numaĭ ca să-şĭ facă voinţa". „Vor să aibă proprietate", „lucrurĭ carĭ să fie ale lor". Aceste înclinaţiĭ, ca motive de acţiune, dacă nu sînt raţionalizate, răpesc individuluĭ libertatea; căcĭ adevăreta autonomie şi demnitate a omuluĭ stă tocmaĭ în putinţa de a lucra după prescripţiile raţiuniĭ. Decĭ, omul trebuie să fie întărit şi în contra puteriĭ acestor înclinaţiĭ. Numaĭ cînd va fi înarmat în contra pericolelor, ispitelor şi ameninţărilor de tot felul, va poseda *adevărata*

6. *Ibid.*, § 106, 107.

tărie spirituală. „Tăria, zice Locke, stă în liniștea stăpînirii de sine și în îndeplinirea datoriei, ori-ce rele saŭ pericole ar sta în cale".

Această primă condiție fundamentală a virtuții, în genere, face posibilă și produce apoi o virtute specială saŭ alta, după categoria de plăceri și neplăceri, de ispite și pericole, în contra cărora este esercitată și funcționează. Ast-fel, întărirea în contra poftelor și dorințelor fizice duce la *cumpătare*; întărirea în contra relelor și pericolelor esterioare, la *vitejie* saŭ *curaj*; aceia în contra pornirilor de stăpînire și îmbogățire, la *dreptate* și *bunăvoință*.

2

Afară de această pregătire generală pentru virtute, Locke propune arteĭ educației și alte mijloace, spre a împlînta și cultiva în sufletul copiilor unele din virtuțile particulare maĭ însemnate. Dar nu găsim în Locke o enumerare complectă și o clasificare a virtuților și a mijloacelor necesare pentru producerea lor. „Nu am intenția, zice el singur, să vorbesc despre toate virtuțile și viițiile, și cum se obține fie-care virtute în parte și asemenea cum se vindecă fie-care viițiŭ particular; am menționat numaĭ cîte-va din greșelele celemaĭ obișnuite și mijloacele de întrebuințat pentru îndreptarea lor" [7]).

Se pot deosebi treĭ felurĭ de metode, recomandate și aplicate de Locke pentru educația morală în sens restrîns:

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

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

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

Negreșit, în teoria educației ca atare, și în practica pedagogică ce-ĭ corespunde, nu-și găsește loc, drept vorbind, decît cea dintîĭ, metoda positivă și directă, cel mult și a doua, cea negativă. A treia metodă își afiă îndreptățirea numaĭ întru cît se constată

7. *Ibid.*, § 139.

saŭ se presupune neglijarea, întîrziarea saŭ aplicarea nepricepută și insuficientă a celor două dela început.

Locke, cu privirea și spiritul luĭ practic de medic, ne pune însă înnainte, pentru tratarea fie căruĭ caz particular, o îndoită reţetă: una pentru înlăturarea și vindecarea răuluĭ eventual existent, alta pentru arătarea chipuluĭ cum să pregătim și să cultivăm binele dorit, așa ca să crească și să înflorească în natura omuluĭ.

Cruzimea și iubirea de oameni. — Se observă că adesea copiiĭ, cînd aŭ la îndămînă un biet animal, sînt înclinaţĭ a-l maltrata, și încă asta cu un fel de plăcere. Să fie oare această plăcere un fel de instinct al cruzimiĭ — ceia ce se numește în limba germană *Schadenfreude*? orĭ se naște din altă cauză, bunăoară din satisfacerea instinctuluĭ activităţiĭ?

Locke nu cercetează maĭ de aproape chestia; dar, după toate semnele, admite în mod tacit ipoteza din urmă. Atuncĭ nu avem a face aci cu însăși cruzimea, și sarcina noastră nu stă atuncĭ în depărtarea, ci în evitarea eĭ.

De aceia ne ajunge ce recomandă Locke: „Copiiĭ trebuie să fie dela început, crescuţĭ în oroarea pentru chinuirea orĭ-căreĭ ființĭ vieţuitoare, și să nu fie învăţaţĭ a vătăma orĭ distruge orĭ ce decît cînd e vorba de a scăpa saŭ folosi la ceva maĭ nobil". Decĭ trebuie să se deștepte în eĭ simpatia, trebuie să li se atragă atenţia asupra durerii ce pricinuiesc fără să știe, poate, și prin asta, să fie pregătiţĭ a simţi suferinţa altuia împreună cu el.

Cînd însă copilul arată în adevăr cruzime — „un natural cruelty", cum o numește Locke — atuncĭ el zice: „Nu pot să mă corving că aceasta ar fi alt-ceva decît o dispoziţie străină și contractată, o deprindere împrumutată din obiceiurĭ și conversaţie". Copiiĭ ar fi văzînd cum ceĭ marĭ bat și fac haz de asta, ba chiar sînt îndemnaţĭ de dînșiĭ să facă și eĭ tot așa și sînt lăudaţĭ dacă fac; aud cum faptele marilor cuceritorĭ, aĭ acestor „marĭ măcelarĭ aĭ omenirii", sînt slăvite și divinizate; și modul cum li se predă istoria, le înfiltră convingerea că „masacrul ar fi afacerea cea maĭ lăudabilă a omenirii și cea maĭ eroică virtute".

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

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

a) Să încredinţăm copiilor animalele ce le plac, cu condiţia de a le îngriji bine şi de a vedea să nu le lipsească nimic, nicĭ să sufere de ceva.

b) Să deprindem pe copiĭ cu politeţa în vorbire şi purtare faţă cu aceia carĭ, în vr-o privinţă, le sînt inferiorĭ.

Politeţa ocupă un loc însemnat în consideraţiile luĭ Locke. Despre această „virtute, cea maĭ înaltă şi maĭ drăgălaşă din toate virtuţile sociale", am vorbit în legătură cu altă ordine de ideĭ. Aci voesc să amintesc numaĭ observaţiile pe cari le face Locke cu privire la pornirile contrare politeţiĭ, pornirĭ carĭ, prin urmare trebuiesc combătute şi desrădăcinate dela început. Acestea sînt, după el [8]):

1. acea grosolănie naturală, care n'are nicĭ-o atenţie pentru pornirile, dispoziţiile şi stările sufleteştĭ ale celorlalţĭ oamenĭ;

2. dispreţul saŭ lipsa de respectul cuvenit altuia;

3. cicala, pofta de ceartă şi de gilceavă;

4. gustul bufiriĭ şi de a descoperi defectele altora în faţa străinilor, precum şi batjocura, contrazicerea necuviincioasă, şi maĭ ales,

5. lipsa de maniere, „adică o pornire de a întrerupe pe alţiĭ şi a-ĭ opri prin contradicţiĭ". „Nu poate fi o nedelicateţă maĭ mare decît să opreştĭ pe unul din cursul vorbiriĭ".

Bunăvoinţa pregăteşte inima nu numaĭ pentru politeţă, dar şi pentru **Dreptate**.

„A deprinde (pe copiĭ) din vreme să iubească pe alţiĭ şi să fie bunĭ pentru dînşiĭ, e a pune de timpuriŭ temelia unuĭ suflet onest, căcĭ toate nedreptăţile isvorăsc în genere din prea marea iubire pentru noĭ înşine şi prea mică pentru alţiĭ" [9]).

Dar mijlocul maĭ special de a feri pe copiĭ de nedreptate este, după Locke, a-ĭ deprinde cu dărnicia şi generozitatea; căcĭ,—de oare-ce nedreptatea stă, după el, în răpirea şi însuşirea unuĭ bun străin,—acela, căruia iĭ place să dea, nu va fi nicĭ-odată în stare să comită o nedreptate.

Noţiunea dreptăţiĭ e concepută, negreşit, prea îngust. Dintre cele treĭ raporturĭ fundamentale, cuprinse de ordinar în noţiunea

---

8. *Ibid.*, § 143, 145.
9. *Ibid.*, § 139.

dreptăţiĭ: *honeste videre, neminem laedere, suum cuique tribuere*, Locke, ca şi David Hume, nu cunoaşte decît pe cel din urmă [10]), şi încă fără să cuprindă în acel *suum*, pe-lîngă posesiunea materială, şi pe toate celelalte lucrurĭ ce sînt în legătură cu dînsa, toate aştepţările îndreptăţite.

Dar afară de asta, chipul cum voeşte Locke să pregătească virtutea dreptăţiĭ prin dărnicie, mi se pare greşit, căcĭ ne depărtează de scop, înloc să ne apropie de dînsul, şi stă în contrazicere cu alte sfaturĭ pe cari Locke însuşĭ le dă adesea şi cu insistenţă. „Aceasta (dărnicia) trebuie să fie încurajată prin recomandărĭ şi şi laude, avînd mereŭ grija ca dînsul (copilul) *să nu piardă nimic* din pricina liberalităţiĭ. Să fie răsplătit, *ba încă cu dobîndă*, în toate minutele luĭ de generozitate"; „şi să simţă el, din experienţă, că cel maĭ darnic *profită* tot-deauna maĭ mult, avînd şi stimă şi laudă *pe deasupra*".

Cu metoda asta, e foarte îndoios, dacă se va înplînta în sufletul o bunăvoinţă dezinteresată, saŭ poate tocmaĭ pornirea contrară, aceea a cămătaruluĭ, care nu dăruieşte nicĭ-odată, ci numaĭ împrumută „şi încă cu dobîndă", şi nu-şĭ vede decît de interesul luĭ propriŭ.

Veracitatea. Greutatea ce pune Locke pe această virtute, reiese din tonul revoltat, aspru, pasionat ce ia cînd vorbeşte de minciună. Copilul nu vine deloc cu o predispoziţie înnăscută pentru acest viţiŭ. Ca şi cruzimea, minciuna se învaţă maĭ mult din mediŭ, din contactul cu oameniĭ mincinoşĭ. „Dar e o calitate aşa de rea, şi muma atîtor rele ce se nasc din ea şi îşĭ găsesc azil la ea, încît copilul trebuie crescut în cea maĭ mare groază imaginabilă pentru dînsa".

Cînd acest viţiŭ, minciuna, se arată pentru întîia dată, trebuie întîmpinat cu mirare, ca ceva monstruos. Dacă se repetă, atuncĭ să se întîmpine cu expresia neîmblînzită a nemulţumiriĭ, cu semnul cel maĭ clar al neplăceriĭ, considerînd-o şi taxînd-o în mod espres ca o mare vină. Iar de se repetă şi după asta, atuncĭ să urmeze *bătaia*; căcĭ repetarea după prevenire înseamnă *încăpăţînare*, şi încăpăţînarea merită tot-deauna, şi numaĭ dînsa singură, bătaie [11]).

---

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 şi să se desvolte şi direct iubirea adevăruluĭ, şi s-o facem o calitate neclintită a caracteruluĭ prin exerciţiŭ continuŭ. Cînd dar copilul spune odată adevărul, trebuie să-l lăudăm în mod espres pentru asta, şi cînd mărturisirea adevăruluĭ stă în destăinuirea vre-uneĭ greşeliĭ să-l iertăm greşala, ori-cît ar fi de mare. „Să-l facem a înţelege că maĭ degrabă se uită două-zecĭ de greşeliĭ, decît încercarea de a nesocoti adevărul, acoperind una singură din ele cu o scuză".

III. *Libertatea şi cultura intelectuluĭ*

După cum *voinţa* merita să fie numită *neliberă*, cînd nu era îndreptată către bine, şi din contra, liberă cînd era emancipată de toate piedicele cari se opuneaŭ funcţiuniĭ eĭ celeĭ maĭ înalte — realizarea bineluĭ —, tot aşa şi *intelectul* se poate considera ca *neliber*, cînd în calea tendinţiĭ luĭ către adevăr staŭ piedicĭ, şi *liber*, cînd poate îndeplini cum se cade această înaltă funcţiune a luĭ. „Oameniĭ cunosc valoarea libertăţiĭ lor corporale, zice Locke, şi de aceia nu rabdă bucuros lanţurile pe dînşiĭ. Să aĭ *mintea* captivă e, de singur, un ce şi maĭ mare, şi merită cea maĭ mare grijă şi osteneală din partea noastră, ca să păzim *libertatea* părţiĭ celeĭ maĭ bune din noĭ"[13]).

Cauzele cele maĭ obişnuite de eroare, carĭ, prin urmare, trebuiesc înlăturate din vreme de educaţie, sînt, după Locke, următoarele:

1. Lipsa în genere de noţiunĭ relative la întinsul domeniŭ al ştiinţiĭ şi cunoscibiluluĭ; — ignoranţa şi unilateralitatea[14]).

2. Lipsa de claritate şi determinare a noţiunilor posedate. — Superficialitatea[15]).

3. Lipsa de pătrundere (*sagacitas*) saŭ de exerciţiŭ în găsirea şi legarea noţiunilor intermediare, spre a ajunge la adevărurĭ maĭ depărtate[16]).

4. Negligenţa saŭ graba de a trage concluziĭ din fapte[17]).

---

12. *Ibid.*, § 139.
13. *Conduct of Uderstanding*, §§ 14, 45.
14. *Essay*, IX, 17, § 9. — *Conduct of und.*, § 3, 19.
15. *Ibid.*, § 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. Prejudițiile saŭ falșele criteriĭ ale adevăruluĭ [18]).

De aci urmează că sarcina educațieĭ 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 judecățiĭ.*
4. }
5. *Deprinderea inteligențiĭ cu singurul criteriŭ al adevăruluĭ.*

I

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

A. *Ce trebuie să se învețe?*

Locke cere să se dea spirituluĭ o orientare generală asupra „globuluĭ ideal" — *intelectual world* [19]) — un fel de busolă saŭ de roza vînturilor, care să-ĭ servească de călăuză pe oceanul cunoștințelor adunate de experiența genuluĭ omenesc. Deci o cultură multilaterală și generală.

Locke împarte globul intelectual în treĭ regiunĭ saŭ clase de ideĭ:

1. Ideĭ despre natura lucrurilor materiale și spirituale;
2. Despre acțiunile noastre;
3. Despre semnele și mijloacele. ce se întrebuințează, spre a cîștiga și comunica aceste două felurĭ de cunoștințe.

Știința, care se raportează la prima clasă de ideĭ, se cheamă teoretică saŭ speculativă (φυσική), aceia, care se raportează la a doua clasă, se cheamă practică saŭ morală (πρακτική); și a treia: simbolică (σημειωτική), coprinzînd retorica și logica.

Ce avem, prin urmare, de dat elevuluĭ, fie ca cunoștințe, fie ca dexterițăți, s'ar putea reduce la aceste treĭ categoriĭ. Programul de studiŭ al luĭ Locke cuprinde și tratează dintre ele pe următoarele:

Geografia, cronologia, astronomia, filosofia naturiĭ saŭ *fizica* în sens larg, adică știința despre corpurĭ și „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 țăriĭ, istoria, teologia și *religia*;
Limbele, retorica, logica, stilistica;
Scrierea, cetirea, stenografia, muzica, scrima, innotatul, călăria, grădinăria, agricultura.

Numaĭ din simpla enumerare a acestor obiecte de studiŭ nu ne putem însă face o ideie determinată de spiritul care trebuie, după Locke, să domnească în tot învățămîntul. Ca să ajungem aci, să căutăm a restabili, pe lîngă acest program *calitativ*, și pe cel *cantitativ*, adică să cercetăm: în ce proporție și în ce raporturĭ de măsură voiește Locke să se dea fie-care din aceste obiecte de studiŭ? Căruia dintre ele saŭ căreĭ categoriĭ de studiŭ dă el *precădere* pe care din ele pune el *centrul* de greutate al învățămîntuluĭ?

În legătură cu această chestie: după ce principiŭ hotărăște el *scara valorilor relative* a obiectelor de studiŭ?

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

Vieața noastră e scurtă, puterile noastre nu-s fără marginĭ. „Și de aceia, zice Locke, cred că timpul și munca acordată propășiriĭ serioase trebuie să fie întrebuințate la lucrurile cele maĭ folositoare și cu urmărĭ maĭ însemnate“[20]).

Ceea-ce trebuie să se știe, maĭ întîĭ de toate, clasa de cunoștințe cea maĭ principală este, după Locke, aceia de care avem ne-apărată nevoie, spre a ne asigura fericirea eternă, anume: *Teologia* saŭ religia naturală, și *morala*.

Teologia, „conținînd cunoștința despre *D-zeŭ* și creaturile luĭ, datoria noastră către el și către oameniĭ noștri și o vedere despre starea noastră prezentă și viitoare, rezumează orĭ-ce cunoștință îndreptată către adevăratul eĭ scop, adică slăvirea și venerarea creatoruluĭ și fericirea omeniriĭ. Acesta e studiul nobil, care e datoria fie-căruĭ om[21]). Și *moralitatea este știința și ocupația de căpitenie a omenirei în genere*, precum diferitele arte (tehnica), referitoare la părțĭ deosebite din natură, sînt chemarea și talentul privat al oamenilor luațĭ individual, pentru folosul obștesc al viețiĭ omenești și pentru trebuințelelor propriĭ în astă lume“.

20. *On educ.*, §§ 197, 198, 94.
21. *Conduct of unterst.*, § 23.
22. *Essay*, IV, 12, § 1, 11.

Natura însăşĭ ne-a destinat pentru această misiune, de oarece ne-a înzestrat pentru aceste ocupaţiĭ cu facultăţĭ în o proporţie maĭ bogată decît pentru celelalte ocupaţiĭ.

După raportul etern dintre sufletul nemuritor al omuluĭ şi D-zeŭ, ce raport vine imediat în scara valorilor ? Negreşit acela, dintre om şi om saŭ dintre om şi societate. De aceia Locke, foarte consequent cu principiul luĭ, pune, imediat după înţeleciune şi virtute, cunoştinţele *sociale* saŭ *interhumane* şi cere ca ideile referitoare la acest domeniŭ să aibă precădere, să fie tratate şi lămurite maĭ mult decît toate celelalte carĭ alcătuiesc „globul intelectual". El cere, în astă privinţă, pentru învăţămînt :

1. Studiarea cărţilor, ca *de officiis* a luĭ *Ciceron*, în intenţia de a se aprofunda principiile şi preceptele virtuţiĭ şi a se da astfel vieţiĭ regulĭ de acţiune [23]).

2. Instrucţiunĭ despre dreptul natural al omuluĭ, despre originea şi fundamentele societăţiĭ, afacerile şi relaţiile naţiunilor civilisate în genere.

3. Cunoştinţa legilor ţăriĭ respective, o privire în constituţia şi administraţia eĭ.

4. Istoria, şi anume maĭ ales în legătură cu aceste legĭ ; altfel declară că istoria e nefolositoare, şi bună numaĭ să ascundă ignoranţa sub mantaua uneĭ eruditiĭ goale [24]),

5. Limba maternă, a căreĭ importanţă de altminterĭ e de o potrivă cu a celor maĭ sus şi întrece pe a celor următoare.

6. Limbĭ străine. Carĭ şi cîte se va vedea îndată.

După cunoştinţele relative la raporturile sociale, ar urma, negreşit, în scara valorilor, acelea de carĭ avem nevoie în cariera noastră specială. Şi, în cele din urmă, din toate celelalte cîte ceva, adică o privire generală asupra „globuluĭ intelectual", şi anume în grad diferit de desvoltare şi precisiune, după cazul particular. Asupra acestuĭ punct hotărăşte caracterul special şi trebuinţele anumite ale vocaţiuniĭ 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 luĭ *Locke*. „*Essay on study*".

Locke pune, aşa dar, în Pedagogia sa punctul de greutate al studiilor în aşa zisele ştiinţĭ noologice şi anume în cele morale şi sociale. Dacă totuşĭ vrea cine-va să-l numere între pedagogiĭ realiştĭ, trebuie să se facă atuncĭ observaţia foarte importantă. că *realizmul lui* nu se raportează la ştiinţele naturale şi la matematică. Şi dacă, pe de altă parte, voieşte cine-va să-l numere între partizaniĭ culturiĭ formale şi clasice, de oare-ce el vorbeşte aşa de des de formarea inimiĭ, minţiĭ, voinţiĭ şi se manifestă pe faţă în contra îndopării cu multe cunoştinţĭ speciale, şi aicĭ trebuie să se facă o notiţă esplicătoare, arătîndu-se că *clasicizmul luĭ* nu este estetic şi antic, şi moral ci social [25]).

Importanţa, pe care Locke o pune pe cunoştinţa legilor patrieĭ, de şi poate formulată suficient pentru timpul săŭ, are nevoie de o nouă formulare maĭ largă. Ele sînt necesare nu numaĭ „de la judecătorĭ pînă la oamenĭ de stat“, ci petru toţĭ cetăţeniĭ. Căcĭ un *cetăţean*, adică un membru conştient al uneĭ societăţĭ omeneştĭ stabilite pe legĭ, al unuĭ *stat* — care să nu aibă o ideie corespunzătoare despre legile dominante ale aceleĭ societăţĭ, despre drepturile şi datorille luĭ, e o absurditate.

In ce priveşte chestia, *cîte* şi *ce limbĭ străine* sînt de învăţat, răspunsul, în sensul luĭ Locke, e următorul: atîtea şi acele limbĭ străine, cîte şi carĭ sînt necesare pentru cariera particulară, la care e destinat copilul. In cazul luĭ special, recomandă limba franceză şi latină; respinge însă limba greacă [26]) Dar, plecînd dela acelaş principiŭ, respinge şi latineasca pentru aceia carĭ se destină nu profesiunilor înalte, adică cîrmuitoare, ci negoţuluĭ, industrieĭ, agriculturiĭ; şi pe de altă parte, cere şi grecească, pentru aceia carĭ vor să se dea la cariere învăţate.

Ast-fel dar, chestia nu se poate tranşa *in abstracto*, şi de o potrivă de valabil pentru toţĭ indivizii, toate timpurile şi popoarele.

Tot aşa stă lucrul şi cu celelalte obiecte, carĭ nu aparţin culturiĭ generale, teologice şi moral-sociale. Valoarea lor educaţională nu e judecată de Locke *in abstracto*, ci din punctul de vedere special al cazuluĭ săŭ, adică întru cît ele par saŭ nu necesare şi folositoare la educaţia unuĭ nobil. Dacă i se ia apreţiarea lui ca pri-

25. *On educ.* § 94. — *Conduct of unterst.* § 19.
26. *On educ.*, §§ 162. 164, 195.

vind însuşĭ obiectul în sine şi ca atare, atuncĭ se comite greşala în carĭ aŭ căzut de alt-fel maĭ mulţĭ, de a crede că Locke respinge educaţia estetică şi o despreţuieşte, arătîndu-se vrăjmaş al arteĭ.

Ca să respingă educaţia estetică, în cazul luĭ, Locke punea următoarea dilemă: Orĭ are omul („nobil") talent pentru artă, orĭ n-are Dacă nu are, e un chin zadarnic să-l sileştĭ fără succes a învăţa nişte lucrurĭ de carĭ se poate scuti fără pagubă pentru cariera sa, şi carĭ, dacă sînt practicate fără dibăcie, produce maĭ mult nemulţumire decît plăcere. Iar de are talent, e imprudent a-l îndrepta în o direcţie, ce îl depărtează de vocaţia pentru care e destinat.

In raţionamentul acesta vedem, ce e drept, o greşală; dar din el nu resultă dispreţul ce se impută luĭ Locke că ar fi avînd pentru artă. Căcĭ, în chestia educaţieĭ estetice trebue să se deosebească două părţĭ: 1) pregătirea copiluluĭ de a înţelege şi simţi frumosul în opere de artă; 2) pregătirea luĭ de a produce, de a crea însuşĭ ast-fel de opere de artă. Locke se esprimă numaĭ în contra acesteĭ din urmă, nu în contra primeĭ forme de educaţie estetică [27]), cu toate că, de altminterĭ, el nu se ocupă maĭ de aproape nicĭ de această parte a educaţieĭ, de formarea gustuluĭ.

Educaţia estetică de profesiune, pentru carieră productivă, era respinsă aşa de absolut de Locke dintr-un motiv special: pentru că prin ea omul nobil — cavalerul — pe care el are sarcina hotărîtă de a-l creşte ca atare, ar fi deranjat şi împedecat în misiunea luĭ, în destinaţia luĭ anumită, de om de rang în societate.

Acest ultim argument Locke îl adoptează dela mediul social din aceste timpurĭ. El scria, în primul rînd, pentru timpul *său*, şi cine îşĭ aruncă o privire cît de repede asupra posiţieĭ şi situaţieĭ morale a artiştilor din secolul al 16-lea şi 17-lea, cine consideră treapta socială inferioară a lor, acela va învinovăţi tot aşa de puţin pe Locke că îndeamnă să se combată energic talentul artistic din copil, cum s-ar învinovăţi azĭ un pedagog, care nu ar prea îndeamna să încurajăm şi să desvoltăm, bunăoară, talentul de clown al unuĭ copil [28]).

---

27. *Op. cduc.*, § 174.

28. Vezĭ, *H. 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'Oxfort ou de Cambridge, mais pauvres, de sorte que leur éducation fait

Greşala, însă, ce găsim în acea dilemă, este alta, şi stă anume în presupunerea neîntemeiată, nejustificabilă şi nedreaptă că vocaţia fie-carui om e determinată mai dinainte prin condiţiile de naştere. „Eu cred, zice Locke, că fiul unui prinţ, unui nobil şi al unui simplu gentilom, trebuiesc să aibă feluri diferite de creştere“ [29]). După cum copilul urmează tatălui în stăpînirea averii, tot aşa îi iea locul oare-cum în ordinea socială; şi din acest punct de vedere ar fi trebuind şi mijloacele de educaţie să se caute, să se aplice şi să se judece.

Pe cît concluzia este, însă, de justă, pe atît supoziţia este de arbitrară. Netemeinicia ei a fost de altminteri dovedită încă de Platon, care a arătat, că singurul punct de plecare solid în alegerea şi determinarea vocaţiei stă, pe de o parte în dispoziţiile, pornirile şi destoiniciile individuale, pe de altă parte în consideraţii relative la folosul social [30]).

B. *Ordinea şi metoda diferitelor obiecte de studiŭ*

1. Dexterităţi şi limbi

După-ce copilul a învăţat să vorbească, e timpul să înveţe *a ceti*. Aceasta trebuie să se facă jucîndu-se, prin jucării făcute anume pentru acest scop, precum cuburi, pătrate, cu litere lipite pe fie-care lature. Şi dacă isbutim a-l face să citească în acest mod atrăgător, trebuie să i se pună în mînă o carte amuzantă, folositoare şi decentă, pe cît se poate cu ilustraţii de animale şi lucruri. Toate aceste îl vor îndemna să citească. Biblia, istoria evangheliştilor şi apostolilor, nu sînt potrivite, zice Locke, pentru cărţi

---

contraste avec leur état... Ils vivent comme ils peuvent, font des dettes, écrivent pour gagner leur pain, montant sur le théatre... et la vie qu'ils minent, 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) *Republica*, cartea III. — Şi *Schleiermacher* porneşte din acest punct de plecare.

de lectură. Numaĭ cîte-va părţĭ din sfînta scriptură, precum s. e. istoria luĭ Iosif şi a fraţilor luĭ, David şi Goliat, David şi Ionatan, etc., ar fi propriĭ pentru asta [31]).

După ce copilul a învăţat să citească bine, e timpul, după el, să se înveţe *scrierea*; şi aci, primul lucru ce trebuie să i se arăte, e cum se ţine condeiul, braţul, capul, hîrtia.

Cînd copilul poate să scrie bine şi repede, i se poate perfecţiona maĭ departe mîna prin exerciţiu de *desemn*, nu doar spre a face din el un pictor, ci numaĭ ca să poată schiţa pe hîrtie, în mod tolerabil, un obiect oare-care văzut — esceptînd figurile. Dacă însă copilul n'are dispoziţiĭ pentru această dexteritate, atuncĭ e maĭ bine, zice Locke, „să-l lăsăm în pace" [32]).

După scriere ar putea urma şi *stenografia*.

Danţul nu se poate învăţa îndestul de timpuriŭ, îndată-ce vrîsta şi puterea permit aceasta.

Dintre limbile străine maĭ întăĭ cele moderne, viĭ, apoĭ cele antice, moarte [33]), carĭ şi cîte, vezĭ maĭ sus. Din acelaş principiŭ rezultă şi metoda învăţăriĭ şi predăriĭ limbilor in genere. Aceasta atîrnă de scopul pentru care se învaţă limbile. In această privinţă Locke împarte oameniĭ în treĭ categoriĭ:

1. Oamenĭ carĭ învaţă limbile fără intenţia de a le utiliza altfel decît în relaţiile obişnuite din societate şi pentru comunicarea gîndirilor în viaţa de toate zilele. — „Şi pentru acest scop, calea primitivă de a învăţa o limbă *prin conversaţie*, nu numaĭ că servă îndestul de bine, dar e de preferit, ca cea maĭ espeditivă, maĭ potrivită şi naturală. Decĭ, *pentru acest* uz al limbajuluĭ se poate zice că gramatica nu este necesară".

2. „Sînt alţiĭ, carĭ îşĭ îndeplinesc cea maĭ mare parte din treburile lor pe lume *prin cuvînt* şi *prin condeiu*". Şi aceştia trebuie să fie pregătiţĭ, făcuţĭ destoinicĭ a-şĭ exprima gîndirile lor maĭ cu înlesnire şi cu un efect maĭ puternic asupra spirituluĭ altora. „*Şi pentru acest scop gramatica este necesară*: dar numaĭ gramatica proprieĭ lor limbĭ, şi anume numaĭ pentru aceia carĭ vor să-şĭ dea

---

31. *On educ.*, §§ 148—154, 156, 158—161.
32. *Ibid.* § 161. — In aceiaşĭ categorie intră firește și *muzica* şi *po sia*,
33. *Ibid.*, § 196.

osteneala de a-şĭ cultiva limbajul şi a-şĭ perfecţiona stilul. Prin aceasta se atinge ast-fel şi chestia retoricii şi a stilisticii.

3. „Maĭ este un al treilea fel de oamenĭ carĭ se îndeletnicesc cu două saŭ treĭ limbĭ străine moarte, îşĭ fac din ele preocupaţia studiuluĭ lor şi un punct de onoare din dibacea lor întrebuinţare". Aceştia, dar numaĭ aceştia, ar trebui, după Locke, să înveţe cu îngrijire gramatica limbiĭ latineştĭ şi greceştĭ. Ceilalţĭ carĭ învaţă aceste limbĭ numaĭ ca să le înţeleagă, ca să poată citi în ele şi să se facă înţeleşĭ, izbutesc la aceasta maĭ uşor şi maĭ sigur după metoda primeĭ categoriĭ, prin convorbire şi uz [34]); saŭ, cînd aceasta nu e posibil, în orĭ ce caz prin lectură [35]) Obiectul convorbiriĭ şi al lecturiĭ, atît în limbile moderne cît şi chiar în cele moarte, trebuie să fie luat alternativ din o ştiinţă saŭ din alta, comunicînd cunoştinţĭ despre tot felul de lucruri carĭ aparţin percepţiuniĭ sensibile, ca atracţiune escitantă pentru spirit [36]). La început Locke povăţueşte să se scrie traducerea vorbă cu vorbă dedesubtul rîndului conrespunzător latinesc. Şi fiind-că metoda prin lectură e ceva maĭ imperfectă decît acea prin vorbire, ea va avea nevoe de cîte-va, deşi puţine, cunoştinţĭ gramaticale preliminare, precum învăţarea pe derost a conjugăriĭ verbelor şi a declinăriĭ substantivelor şi pronumelor [37]).

Aceasta este însă şi ultima concesie pe care Locke o face în această privinţă gramaticiĭ, de oare-ce principiul şi regula este că „limbile se învaţă prin rutină, deprindere şi memorie". Chiar aceia carĭ se destină studiuluĭ critic al uneĭ limbĭ, ar trebui să înceapă maĭ întâĭ pe această cale simplă, uşoară, naturală, şi numaĭ după ce posedă limba în mod oare-cum mecanic să treacă la gramatica eĭ, şi anume aceasta ca întroducere la retorică [38]). „Unde retorica nu e necesară, gramatica se poate dispensa".

El respinge cu totul obiceiul de a se face compoziţiĭ latineştĭ de către toţĭ care învaţă latineşte. Dacă n'avem intenţiunea de a

---

34. După cum povesteşte *Montaigne* (*Essais* Liv. I, chap. XXV, către sfîrşit) că a învăţat latineşte.

35. *On educ.*, §§ 163, 165, 167.

36. *Ibid.*, § 166, 169.

37. *Asham*, in Anglia înainte de Locke, şi în Franţa *Dumarsais*, după Locke (in Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine 1782) propune aceiaşĭ metodă.

38. *Ibid.*,§ 168.

face din eleví scriitorí şi oratorí latinĭ, compoziţiile latineştĭ nu aŭ nicĭ un scop. Dacă se crede că prin aceasta eĭ devin maĭ dibacĭ în mănuirea limbiĭ materne, aceasta e o greşală, căcĭ spiritul limbilor vechĭ nu se asamănă deloc cu acel al limbilor moderne, aşa încît a fi perfect în acelea însemnează a înainta foarte puţin în facilitatea de a scrie într'un stil englizesc curat" [39]). Adevărata cale către ţinta din urmă, anume către mănuirea şi stăpînirea limbiĭ materne scrise, sînt maĭ degrabă compoziţiile făcute în *această* limbă. Locke recomandă prin urmare cu insistenţă exerciţiĭ stilistice, bine înţeles pentru eleviĭ din a doua categorie. Trebue să se înceapă cu *stilul narativ*, şi apoĭ să se treacă la cel *epistolar*, asupra căruia trebuie să se insiste maĭ mult din cauza mareĭ luĭ importanţe pentru relaţiĭ şi viaţă. In aceasta trebuie să ne luăm după modelele celebre ale acelora carĭ s-aŭ distins prin perfecţiunea stiluluĭ.

Aceste compoziţiĭ daŭ, ce e drept, o înlesnire şi destoinicie în stil, anume în exprimarea *scrisă* a gîndirilor, *dar numaĭ în aceasta*. Aşa că nu dă şi dibăcia de a se esprima *oral* în mod clar, frumos, elegant şi convingător. Pentru *acest* scop trebuie să se organizeze alte exerciţiĭ conrespunzătoare, *exerciţiĭ de vorbire*. Locke critică, prin urmare, metoda după care eleviĭ sunt orientaţĭ în ei loquenţă prin faptul că li se pune în mînă un manual de retorică pe care aŭ să-l înveţe pe dinafară, „ca şi cum numirile figurilor, care aŭ înfrumuseţat discursurile acelora ce pricepeaŭ arta vorbiriĭ ar constitui adevărata artă şi dibăcie de a vorbi bine. Aceasta, ca şi celelalte lucrurĭ de practică, se'nvaţă nu prin puţine orĭ multe regulĭ date, ci prin *exerciţiŭ* şi *aplicaţie*. supunîndu-ne regulilor bune, saŭ maĭ bine modelelor, până ce se cîştigă *deprinderĭ* şi în lesnirea de a le face bine". Modul cum se deprind tineriĭ a vorbi din *improvizaţie* este: „Să se pună tinerilor chestiĭ raţionale şi uşile potrivite cu vrîsta şi capacitatea lor, şi relative la subiecte nu cu totul necunoscute lor, nicĭ afară din experienţa lor [40]), şi asupra acestora eĭ trebue să vorbească *extempore* saŭ după o scurtă meditaţie, fără a nota nimic".

Se impută adesea luĭ Locke că n'ar fi avînd nicĭ 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 recomandînd el numaĭ metoda descrisă maĭ sus, o metodă maĭ mult mecanică. Pentru ca obiecțiunea însă să aibă temeiŭ trebuie să se dovedească maĭ întâiŭ: 1) că, deși admițînd că, scopul învățăriĭ limbilor în genere e cel indicat de Locke, totuși metoda întrebuințată de dînsul nu duce la scop; 2) saŭ că scopul însuși este altul, s. e. formarea judecățiĭ, și că acest al doilea scop prin nimic alt ceva nu se poate atinge maĭ bine și maĭ ușor decît numaĭ prin metoda gramaticală a învățăriĭ limbilor.

Incă o obiecție ar maĭ fi posibilă în contra metodeĭ propuse de Locke: anume că în organizarea actuală a învățămîntuluĭ public n'ar fi poate aplicabilă. Insă organizările școlilor și metodele învățămîntuluĭ sînt numaĭ mijloace pentru un scop, nu sînt scopul însuși. Cînd o metoadă de învățămînt, care singură poate realiza un scop didactic recunoscut ca prețios, nu se poate adapta la o organizare existentă, atuncĭ această organizație împiedică realizarea aceluĭ scop recunoscut ca prețios în educație, și decĭ valoarea eĭ ca mijloc scade. Prin urmare nicĭ această obiecție n-are o valoare necondiționată.

Paralel cu dexteritățile enumerate pînă aci merge mînă în mînă însușirea cunoștințelor reale.

2. Cunoștințile reale

1. O orientare în spațiŭ și în timp asupra universuluĭ: *geografia și cronologia*; apoĭ *astronomia* și cunoașterea planetelor pe baza sistemuluĭ Kopernican.

Ca mijloace auxiliare pentru aceasta: hărțĭ și globul.

2. Alternînd cu geografia și astronomia, științele lor auxiliare: *aritmetica* și *geometria*.

3. *Istoria* (maĭ mult cea externă).

4. Un sistem de *morală practică*, cum se găsește în *De Officiis* a luĭ *Cicero* și în „*De officio hominis et civis*" de *Puffendorf*. Relativ la aceasta găsim sub titlul: „Despre modul de a învăța filosofia morală" următoarele observațiĭ în scrierile filozofice maĭ de la început ale luĭ Locke:

„întâiŭ, prin poveți, legĭ, precepte...

„al doilea, prin proverbe și maxime...

„al treilea, prin parabole, exemple, etc.“ [41]).

Maĭ cu seamă ar trebui să se propună elevuluĭ cazurĭ concrete de morală și să ĭ se ceară părerea asupra lor, căcĭ prin aceasta „el va înțelege maĭ bine bazele și limitele convenienței și ale justiției, și vor avea o impresie maĭ vie și maĭ puternică despre ceia ce trebuie să facă“ [42]).

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

6. *Elemente despre constituția și administrația patrieĭ* și apoĭ din noŭ *istoria* în legătură cu acestea.

7. *Filosofia naturală*, adică „cunoștințe despre principiile, proprietățile și acțiunile lucrurilor, după cum sînt în ele însă-le“ [43]) Aceasta se va lăsa la sfîrșit, ca încheere a studiuluĭ, căcĭ nu este o știință propriŭ zisă și se învață nu doar ca să avem o cunoștință sigură despre natura în sine a lucrurilor și a lumeĭ, ci ca să cîștigăm o ideie despre diferitele ipoteze maĭ importante, pe carĭ spiritul omenesc le a făcut pentru înțelegerea lor, și dintre carĭ Locke mărturisește că simte înclinare către ipoteza „corpusculară“, ceia ce de altminterĭ a arătat îndeajuns în *Essay*.

Filosofia naturiĭ se împarte, însă după Locke, în două: „una coprinzînd spiritul cu natura și calitățile luĭ, și a doua, corpurile“. Și el afirmă că știința despre spirit trebuie să aibă precădere asupra studiuluĭ materieĭ și al corpurilor. De oare ce această afirmație poate să dea ușor naștere la neînțelegerĭ, după cum a și dat, provocînd discuțiĭ și controverse, vom considera-o maĭ de aproape.

Argumentele, pe care își sprijină Locke afirmația sînt: a) că spiritul se ocupă cu materia volens nolens, și aproape neîntrerupt, prin impresiile sensibile. Prin urmare ideile relative la dînsa nu vor lipsi nicĭ-odată, ba încă mulțimea lor va fi așa de mare, în

---

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

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

43. Asupra tuturor acestor puncte să se vază maĭ ales *On educ.*, § 178—190.

cît vor ocupa cu totul spiritul, pe cînd celelalte, ideile, ca să zicem aşa, maĭ puţin materiale, maĭ abstracte şi cugetările vor fi aruncate prin aceasta în planul din urmă, aşa că ajungem să credem în cele din urmă că în rerum natura nicĭ nu există alt-fel de lucrurĭ decît materiale. De aceia trebuie să se vorbească cu insistenţă şi despre lucrurile ne-materiale. ba încă să se înceapă cu ele. Trebue să se facă aceasta.

2). Al doilea, fiind-că noţiunile clare despre natură, funcţiunile şi proprietăţile spiritelor „vor fi o *bună preparaţie* pentru studiul corpurilor" ba încă pentru că fără dînsele fenomenele materieĭ rămîn ne-înţelese: „s. e. citez numaĭ cazul comun al *gravitaţiunii*, care crez, zice Locke, că e imposibil de explicat prin vre-o acţiune naturală a materieĭ, saŭ prin orĭ-ce altă lege a mişcăriĭ, ci numaĭ prin voinţa pozitivă a uneĭ fiinţe superioare care le-a dispus est-fel".

Ce înţelege Locke prin spirite? Judecînd după primul argument, înţelege probabil Psichologia, după al doilea Teologia. Teologia însă în acest înţeles ar trebui să preceadă chiar Psichologia, după Locke, căcĭ şi cele maĭ simple fenomene şi legĭ psichice ar rebui redusela voinţa luĭ D-zeŭ spre a fi esplicate. Se gîndeşte dar aci numaĭ la Téologie curat şi simplu? O nedumerire se naşte maĭ întâiŭ din faptul că Teologia, după dînsul, este o ştiinţă sigură, demonstrativă. Decĭ ca atare nu poate să facă parte din filosofia naturiĭ care nu este de loc ştiinţă. Dar deosebit de asta găsim la el în aceiaşĭ legătură de ideĭ şi următorul pasaj. „De oare-ce descoperirile cele maĭ clare şi maĭ largĭ ce avem despre spirite, afară de D zeŭ şi de sufletele noastre, ne vin din cer prin revelaţie, crez că informaţia ce trebuie să aibă tinerii despre dînsele trebuie să fie luată tot din revelaţie. Pentru acest scop conchid că ar fi bine dacă s-ar face pentru copiĭ o bună istorie a biblieĭ spre a fi cetită".

De sigur la această din urmă însemnare se gîndea 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 acestuĭ pericol însă Locke luase cu prevedere toate

44. Emile — Liv. IV.

precauţiunile. El interzice în mod espres a se vorbi *copiilor* despre alte spirite decît numaĭ despre D-zeŭ [45]). Numaĭ tinerilor trebuie să li se dea o ideie despre dînsele, şi anume în scopul uneĭ pregătirĭ şi desvoltărĭ filosofice. Cu ce folos, însă, nu se poate vedea.

Noţiunea *esplicăriĭ*, concepută greşit, duce pe Locke la astfel de afirmărĭ. Fără îndoială faptele fizice, ca gravitaţia, psichice ca memoria, par neinteligibile şi neesplicabile fiind-că nu sînt reductibile la alte fenomene şi legĭ maĭ generale şi maĭ cunoscute. Dar tocmaĭ din această cauză ele pot fi privite ca *fapte ultime*, ca datele cele maĭ sigure ale experienţiĭ, la carĭ se pot reduce toate celelalte fenomene. *Regressus* esplicăriĭ nu poate fi împins la infinit, ceva *ultim* trebuie să existe, şi este o întrebare dacă facem un pas maĭ departe în esplicarea natureĭ cînd identificăm acest ultim cu voinţa luĭ D-zeŭ, în loc să rămînem curat şi simplu la ultimele fapte maĭ generale ale esperienţiĭ.

Intr-un singur caz poate fi justificată succesiunea metodologică preconizată aci de Locke: anume cînd prin „doctrina despre spirite“, se înţelege numaĭ ştiinţa despre propriul nostru spirit, cunoştinţa critică despre legile psichologice, şi despre legile gîndiriĭ în genere. Dar Locke pare că nu s-a gîndit la aceasta în legătură cu ideile espuse, deşi de altminterĭ el este întemeietorul teorieĭ cunoştinţiĭ, de oare-ce a cerut cu clară hotărîre ca, maĭ înainte de a ne încerca să deslegăm problemele naturiĭ şi a metafiziciĭ, „să cercetăm maĭ întâiŭ facultăţile noastre“. El a fost cel dintâiŭ care pe baza metoadeĭ sale psichologice critice a încercat „să studieze siguranţa primitivă şi întinderea cunoştinţiĭ omeneştĭ, precum şi temeiurile şi gradele credinţeĭ, păreriĭ, aprobăriĭ“; decĭ prin întreaga direcţie a spirituluĭ săŭ era cît se poate de aproape de concepţia cea justă, pe care totuşĭ n'a văzut-o şi n'a formulat-o.

II.

Să ne întrebăm acum: *Cum se pot deştepta şi întări* ideĭ clare şi determinate.

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

45. *On educ.*, §§ 137, 171.

ţurile lor, în special ce atinge vederea, întru-cît numaĭ memoria lor este exercitată“; apoĭ alta: „să se înceapă cu ce este clar şi simplu, şi să-ĭ învăţăm deodată cît se poate de puţin“.

Să cercetăm însă maĭ de-aproape, ce înţelege Locke prin ideĭ clare şi determinate? Cum se nasc ele şi cum se nasc contrarele lor? „Ideile noastre simple sînt clare, zice el, cînd sînt asemenea cu obiectele însăşĭ de la care sînt luate“. „Ideile complexe... sînt clare cînd ideile ce intră în compoziţia lor sînt clare, şi cînd numărul şi ordinea acestor ideĭ simple, carĭ sînt componentele celor complexe este determinat şi sigur“.

Cauzele întunecimiĭ sînt: „....o foarte slabă şi trecătoare impresie făcută de obiecte sau o slăbiciune de memorie, care nu e în stare să le reţină aşa cum le-a primit“ [46]).

O ideie determinată (*distinct*) este „aceia pe care mintea o percepe ca diferită de toate celelalte“; şi *mijlocul* de a obţine astfel de ideĭ este „a aduna şi uni într-o singură idee complexă, cît se poate de precis, toate acele ideĭ componente prin care dînsa se deosebeşte de celelalte; şi acesteĭ ideĭ complexe formată ast-fel dintr-un număr determinat de ideĭ simple aşezate într-o ordine anumită, să i se aplice în mod statornic acelaş nume [47]).

Carĭ sînt acum *mijloacele* de a obţine ideĭ *clare*? Aceasta atîrnă: 1) de starea şi organizarea internă a organuluĭ receptiv; 2) de puterea memorieĭ; şi 3) de vivacitatea impresiilor. Prima condiţie nu stă în puterea educaţieĭ; celelalte două, da. Asupra Memorieĭ găsim în Locke observaţiĭ instructive. Spiritul poate prezenta în această privinţă două felurĭ de lacune: 1) saŭ că perde ideile cîştigate, 2) saŭ că nu poate să le recheme în conştiinţă cînd e nevoe de ele.

In amîndouă privinţile spiritul trebuie să fie exercitat. Relativ la aceasta Locke deschide o discuţie foarte interesantă pentru pedagogie [48]). „Auz că se spune, zice el, că copiiĭ trebuie să fie puşĭ a învăţa lucrurĭ pe din afară, spre a-şĭ exercita şi dezvolta memoria“. Aceasta se bazază pe o falşă psichologie; căcĭ, ceia ce se numeşte în genere putere de memorie, „se datoreşte uneĭ consti-

---

46. *Essay*, II, 29, § 2 şi 3.
47. *Ibid*, § 4 şi 12.
48. *On educ.*, § 176; cf. *Essay*, II, 10, §§ 5, 8, 9.

tuţiĭ fericite, iar nu uneĭ desvoltărĭ cîştigate prin exerciţiŭ". De si gur repeţirea, precum şi atenţiunea, aŭ de efect că ceia ce se repetă, se păstrează maĭ mult în suflet; dar prin aceasta nu se măreşte o facultate generală de păstrare în virtutea căreia spiritul să fie în stare maĭ tîrziŭ a păstra şi alte lucrurĭ cu totul deosebite de acelea care aŭ fost reţinute în virtutea repeţireĭ şi a uneĭ percepţiĭ atentive, şi încă să fie păstrate chiar în cazul cînd n-ar fi repetate în destul de des, nicĭ observate cu atenţiune. De aci urmează că numaĭ acele lucrurĭ trebuiesc utilizate pentru exercitarea memorieĭ, carĭ prin ele însă-le sînt *demne* de păstrat. Locke recomandă pentru aceasta maĭ cu samă regulĭ de purtare corectă, date în formă de proverbe, precepte morale, precum: „ce vreţĭ să vă facă vouă alţiĭ, aceia faceţĭ şi voĭ lor", etc. Şi acesta ar trebui copiiĭ să le aibă 'mereŭ în minte, căcĭ prin aceasta eĭ învaţă să le reflecteze, şi „să-şĭ îndrepteze adesea gîndul asupra fiinţelor interne", „deprindere intelectuală decît care nu se poate alta maĭ bună" [49]).

Dar şi *vioiciunea impresiilor* întăreşte ideile; şi aceasta se întîmplă cînd spiritul este voluntar orĭ involuntar atent asupra acestor impresiĭ. La copil, această fiinţă care trăieşte maĭ mult în prezent, trebue să contăm numaĭ pe atenţia involuntară.

„De aceia mare dibăcie a învăţătoruluĭ este de a atrage şi a susţine atenţia şcolaruluĭ". Aceasta poate să se obţină saŭ prin administrarea de durere, saŭ prin deşteptarea plăceriĭ. Cea dintăiŭ procedare, teroristică, de a înviora atenţia copiilor prin mustrărĭ şi pedepse, e criticată aspru de Locke. „Ştiŭ, e o metodă obişnuită la educatorĭ de a se încerca să atragă atenţia şcolarilor şi a le fixa spiritul asupra lucruluĭ prin reprimande şi penalităţĭ, cînd îĭ surprinde cît de puţin distraţĭ. Dar acest tratament e sigur că produce efectul cu totul contrar. „Este tot aşa de imposibil de a imprima într-un suflet ce tremură anumite dispoziţiĭ frumoase şi regulate ca şi a desemna pe o hîrtie care se mişcă" [50]). Din contra „arta de căpitenie" este de a săvîrşi tot ce aŭ de făcut sub formă de sport şi de joc [51]).

---

49. *On educ.*, § 176.
50. *On educ.*, § 167. — O altă urmare maĭ este ura în contra cărţilor şi a studiuluĭ în genere (ibid. § 169).
51. *Ibid.*, § 63.

Aceasta este gîndirea centrală a metodologieĭ luĭ Locke. „Mĭ-am inchipuit tot-deauna, zice el, că învăţătura ar putea să se transforme în joc şi recreaţiĭ pentru copiĭ şi că eĭ ar putea să fie aduşĭ să dorească a fi instruiţĭ dacă lĭ s-ar pune înainte aceasta ca un lucru de *onoare, încredere, distracţie* şi *plăcere* saŭ ca o *răsplată* pentru vr-o altă acţiune bună, şi dacă n-ar fi nicĭ odată certaţĭ saŭ pedepsiţĭ cînd o negligează“ [52]). Cu alte cuvinte se va obţine acest rezultat dacă ştim să utilizăm şi să satisfacem instinctul onoareĭ, al libertăţiĭ şi al activităţiĭ, ceia ce se realizează şi prin faptul că punem pe copil în situaţie să simţă „că, prin ceia ce a învăţat, el poate ceva ce nu putea înainte, ceva ce-ĭ dă oare-care putere şi o superioritate reală asupra altora care nu ştiŭ acel lucru“, şi prin aceia că-ĭ dăm ocazia de a căuta şi găsi singur adevărul, în loc de a-l primi gata într-un discurs al nostru precum şi ocazia de a învăţa şi el pe alţiĭ ceia ce ştie deja.

Dar instinctul, ce avem aicĭ cu deosebire ocazia de a-l utiliza, este instinctul de a cunoaşte. Acesta se arată de timpuriŭ şi poate decĭ să fie cultivat, desvoltat şi perfecţionat, şi anume prin o continuă şi justă satisfacere [53]). La întrebarea: *Ce este aceasta?* Copiĭ n-aşteaptă de regulă nimic altă ceva decît numele lucruluĭ. A doua întrebare sună de ordinar: *pentru ce este asta?* Şi atuncĭ ar trebui să li se lămurească imediat, clar şi adevărat scopul şi folosul lucruluĭ. Maĭ bine să le spunem, că este un lucru a căru cunoştinţă nu-ĭ priveşte de loc, decît să ne achităm c-o minciună. Dar putem şi trebuie să le excităm şi în mod artificial curiozitatea şi pofta de a cunoaşte, punîndu-le în drum şi subt ochĭ, cu meşteşug, acele lucrurĭ asupra cărora am dori să-ĭ instruim.

In utilizarea şi satisfacerea acestor porniri şi instincte naturale ale copiluluĭ, studiul nu va părea şi nu se va simţi nicĭ-odată ca o muncă şi ca o sarcină, şi ca o distracţie, plăcere, răsplată, în sfîrşit ca un joc.

Şi în adevăr, dacă cercetăm pentru ce şi cînd iubesc copiiĭ jocul, vom găsi că-l iubesc atuncĭ cînd satisface unul saŭ maĭ multe din instinctele naturale. Şi dacă cercetăm pentru ce şi cînd copiiĭ urăsc studiul, vom găsi că-l urăsc atuncĭ cînd el contrazice

---

52. *Ibid.*, § 48.
53. *Ibid.*, §§ 108, 118, 120.

unul saŭ maĭ multe din acele instincte. Locke propune următorul ingenios experiment: să se pună jocul în relele condiţiĭ ale studiuluĭ şi se va vedea că jocul va fi urît [54]); şi să se pună studiul în condiţiile favorabile ale jocului, şi se va vedea că jocul devine iubit.

Acest experiment îl întîlnim adesea la Locke, maĭ ales cînd e vorba de a vindeca pe copiĭ de aversiunea cîştigată în contra studiuluĭ prin metoada teroristică.

Cînd toate celelalte mijloace precum, poveţe, ruşinărĭ, etc., rămîn fără efect asupra unuĭ copil, să se observe ce ocupaţie îĭ place luĭ maĭ mult, şi aceia să i se dea ca *sarcină*, „şi să-l punem să se joace cît se poate maĭ multe ceasurĭ în fie-care zi, nu ca o pedeapsă pentru că se joacă, ci ca şi cum aceasta ar fi ocupaţia potrivită cu el"; dar să-l observăm ca să-şĭ îndeplinească strict această datorie, „pînă ce se va sătura de tot şi va voi, cu orĭ-ce preţ, să schimbe şi să se întoarcă pentru cîte-va ceasurĭ la cartea luĭ". Prin aceasta i se va implînta o aversiune pentru aceia ce n-ar trebui să facă şi apoĭ „se va aplica de la el însuşĭ cu plăcere asupra acelor lucrurĭ ce dorim să facă, maĭ ales dacă i se propun ca *recompense*, pentru că şi-a îndeplinit datoria în acel joc care i s-a comandat.

Privitor la *joc* însuşĭ, într-un mers normal de lucrurĭ, în nicĭ un pedagog nu găsim un apărător maĭ călduros al luĭ decît Locke, care vorbeşte tot-deauna cu mare simpatie şi iubire de vrîsta copilărieĭ şi de fericirea eĭ specială. „Aş dori să li se facă (copiilor) viaţa cît se poate de plăcută şi fericită, lăsîndu-ĭ să se bucure perfect de tot ce-ĭ poate desfăta inocent". „Să li se lase libertatea cuvenită vieţeĭ lor... nu trebue să fie împedecaţĭ *de a fi copiĭ*, de a se juca, ci de a face rău [55]). Ba încă „această dispoziţie către joc, pe care natura a dat-o cu înţelepciune vrîsteĭ şi temperamentuluĭ lor, ar trebui maĭ degrabă încurajată. Recreaţia este, zice Locke, tot aşa de necesară ca şi munca şi hrana. De oare-ce însă nu există nicĭ o recreaţie fără veselie, care atîrnă maĭ mult de imaginaţie, ar trebui să li se permită copiilor nu numaĭ să se distreze

54. *Ibid*, §§ 124, 128, 129.
55. *Ibid.*, §§ 63, 69.

în felul lor, cum vor eĭ, — presupunînd negreşit că se face aceasta în mod nevinovat şi fără pericol pentru sănătatea lor.

Căcĭ un punct ce trebue să se aibă necontenit în vedere în această privinţă este: toate jocurile şi recreaţiile copiilor să fie ast-fel alcătuite, ca să contribuiască la obiceiurĭ bune şi folositoare, „căcĭ alt-fel vor da naştere la obiceiurĭ rele". Aşa s. e. umblarea cu jucăriile, pe care Locke voeşte să li se permită în mare cantitate copiilor, dar carĭ trebue să fie făcute însă chiar de copiĭ, poate să dea copiilor, după împrejurărĭ, saŭ deprinderĭ bune, precum „deprinderea de a se îngriji de ce le trebuie lor, de moderaţia în dorinţe, silinţă, iniţiativă, invenţie, bună gospodărie", saŭ apucăturĭ rele, precum, mîndrie, vanitate, lăcomie, nemulţumire continuă, îndrăzneală, neîngrijire, risipă, şi aşa maĭ departe.

Jocul, afară de asta, maĭ are avantajul că dă educatoruluĭ ocazia să cunoască adevărata natură proprie a copiluluĭ, temperamentul, caracterul şi pornirile luĭ.

La obiecţia că, în organizarea actuală a instituţiunilor de educaţie şi instrucţie, nu se poate da studiul în modul cum cere Locke, şi că decĭ proectul luĭ Locke este himeric, repetăm răspunsul pe care l-am dat maĭ sus la o obiecţie de acelaş fel.

III.

A avea ideĭ multe, clare şi determinate e necesar, dar nu suficient. Ele formează numaĭ materialul ştiinţiĭ, nu ştiinţa însăşĭ. Ştiinţa apare numaĭ după ce spiritul a stabilit raporturĭ între ideĭ, şi din acestea a tras concluziĭ şi regulĭ generale relativ la natura lucrurilor şi la acţiunile noastre. Aceste relaţiĭ însă nu pot fi stabilite tot-deauna *direct* ca în cazul cunoştinţiĭ intuitive, ci adesea e necesar să recurgem la una saŭ maĭ multe ideĭ intermediare, spre a ajunge la acest rezultat.

In această operaţie intră în acţiune o facultate a spirituluĭ, care de ordinar e desemnată cu numele de raţiune, judecată, şi al căriĭ rezultat de regulă se cunoaşte sub numele de cunoştinţă demonstrată în opunere cu cea intuitivă, şi maĭ special se numeşte saŭ cunoştinţă raţională saŭ probabilitate, după cum ideile mijlocitoare aŭ între ele şi cu ideile ce sînt de unit, un raport sigur saŭ numaĭ probabil, raport care, în primul caz, se stabileşte prin

raţiune în sensul restrîns (demonstraţie), în al doilea, prin credinţă şi păreri.

Locke găseşte în raţionare — *reasoning* — luată în sensul cel maĭ larg, patru grade saŭ trepte: „Intăiŭ şi în cel maĭ înalt grad este descoperirea şi găsirea dovezilor; al doilea dispunerea lor regulată şi metodică, şi aşezarea lor într-o ordine clară şi potrivită, aşa încît să devină clară şi uşor de perceput conexiunea şi puterea lor; al treilea, este perceperea conexiunilor; şi al patrulea, tragerea uneĭ juste concluziĭ".

Toate aceste funcţiunĭ ale raţiuniĭ trebuesc exercitate în parte, şi anume de regulă prin ocuparea cu scrierile acelor oamenĭ, care sînt cunoscuţĭ ca bunĭ raţionatorĭ şi cu acele ştiinţĭ carĭ, în tratarea şi deslegarea problemelor lor, cer maĭ multă raţiune. Ca atarĭ, Locke recomandă matematica, morala, teologia [56]).

Şi morala este ca matematica o ştiinţă demonstrativă, după Locke, şi la ea spiritul formează maĭ întăiŭ *Ἔννοια* ideale, interne, de oare-ce el comtemplînd propriile luĭ ideĭ, stabileşte între ele relaţiile ce se găsesc în mod natural, şi în conformitate cu acestea judecă apoĭ raporturile lucrurilor şi fenomenelor din afară, le clasifică, le preţueşte, şi ast-fel descoperă adevărurĭ universale, necontrazise de experienţă [57]). Fie-care propoziţie morală poate şi trebuie să fie demonstrată, adecă dedusă din alte adevărurĭ fundamentale.

Aceste adevărurĭ fundamentale, aceste principiĭ saŭ regulĭ şi legĭ joacă în morală acelaş rol, pe care-l aŭ în matematică axiomele [58]).

Din nenorocire Locke şi-a adus la îndeplinire un ast-fel de sistem ştiinţific de morală. Decĭ nu putem estrage concluziĭ practice maĭ determinate pentru pedagogia luĭ cu privire la chestiunea de faţă. Şi a utiliza aicĭ rezultatele la carĭ aŭ ajuns *Paley* şi *Austin*, care aŭ adoptat şi desvoltat concepţia morală a luĭ Locke, ne-ar departa de obiectul propriŭ al acesteĭ scrierĭ.

Teologia asemenea este, după Locke, o ştiinţă raţională. Existenţa luĭ D-zeŭ se poate dovedi ca o teoremă matematică, şi siguranţa acesteĭ cunoştinţe este tot aşa de puternică ca şi 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.

ematică [59]). Ce poate rămînea adevarat din aceasta, a arătat deja *Kant* și *Hume*. Din punct de vedere pedagogic am vorbit despre această chestie maĭ sus.

Ocuparea cu aceste treĭ științĭ raționale cultivă însă numaĭ acel fel de rațiune, pe care o numim rațiune *în sensul restrîns* al cuvîntuluĭ, și care se manifestă în demonstrația cea maĭ strictă. Aicĭ e destul un singur șir de gîndirĭ, care leagă într'o formă concluzivă ideile depărtate ce sînt de pus în relație unele cu altele. Spiritul trebuie însă să se exercite și în demonstrațiĭ de *probabilitate* în care nu e suficient un ast-fel de șir de judecățĭ, spre a determina concluzia, ci trebuie maĭ multe șirurĭ să fie oare-cum cumpănite unele cu altele ca să poată mintea să se îndrepteze cu credința 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 ast-fel 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 recomandăriĭ de a întări pe tineriĭ începătorĭ cu o „cheie sigură" față cu cărțile. „Cred, zice el, că pot spune cu siguranță, că în nicĭ o chestie nu are inteligența nevoie de o călăuzire maĭ îngrijită și maĭ temeinică, decît în uzul cărților" [60]). *A înțelege* un autor, a vedea adevărul saŭ probabilitatea uneĭ scrierĭ nu însemnează numaĭ a înțelege și a pricepe ce se afirmă saŭ se neagă în fie-care propoziție deosebită, ci a întrevedea și urmări întregul mers al deducțiunilor, a observa tăria și claritatea legăturiĭ dintre ele, și a cerceta mereŭ temeiul pe care ele se sprijină. „Spiritul va trebui să fie pironit prin regulĭ severe de această operație care la început nu este de fel ușoară; uzul și exercițiul o va face lesnicioasă". Tinerii cetitorĭ vor trebui să fie luminațĭ asupra folosuluĭ acesteĭ facultățĭ. Căcĭ în toată conducerea inteligențiĭ nu-ĭ nimic maĭ important decît să se știe cînd și unde și întru-cît trebuie să dăm aprobarea noastră, și poate nicĭ nu este ceva maĭ greŭ decît aceasta, zice Locke. „Ce va trebui dar să facă în acest caz un novice și strict cercetător? Răspund, să facă uz de ochiĭ luĭ" [61]), a-

59. *Essay*, IV, 10, § 1.
60. *Conduct of Und.* § 24 cf. § 20.
61. *Ibid.*, § 33.

decă să aplice regulele cunoscute după carĭ se hotărăsc diferitele grade de probabilitate.

Temeiurile probabilităţiĭ însă, sînt de două felurĭ: „*întâiŭ*, conformitatea unuĭ lucru cu propria noastră cunoştinţă, observare şi experienţă". *Al doilea*, mărturisirea altora, conform observăriĭ şi experienţiĭ lor. In mărturia altora e de considerat: 1) numărul mărturiilor, 2) integritatea, 3) inteligenţa, 4) scopul autoruluĭ, cînd este o mărturie scoasă din o carte, 5) consistenţa părţilor şi circumstanţelor mărturieĭ, 6) mărturiile contrare" [62]).

Dela *logică* nu aşteaptă Locke maĭ mult folos pentru dezvoltarea cugetăriĭ decît aşteaptă dela retorică pentru formarea unuĭ bun orator; şi el supune silogistica uneĭ critice aprofundate, în care se încearcă a dovedi, că silogismul, 1) nu e de loc în stare să ne dea cel maĭ mic ajutor, în operaţia cea maĭ importantă a raţiuniĭ, adecă în căutarea şi descoperirea de noţiunĭ intermediare, şi 2) că chiar în alte operaţiĭ intelectuale în care constă gloria luĭ anume într-o astfel de aranjare a noţiunilor, încît raportul dintre ele să se poată vedea maĭ lămurit şi concluzia să se poată trage maĭ just şi maĭ repede, valoarea luĭ este foarte îndoioasă, ba chiar negativă, de oare-ce silogismul nu aşază ideile într-o ordine maĭ simplă şi naturală, ci din contra într-o ordine maĭ complicată şi nenaturală [63]).

Aceasta este însă o cercetare care aparţine maĭ mult logiceĭ. In ce priveşte importanţa şi folosul acesteĭ ştiinţĭ pentru învăţămînt, cred că nu s-ar putea împăca anevoe cele două partide — partida exerciţiuluĭ şi aceia a reguleĭ — dacă s-ar recunoaşte că fie-care din ele coprinde o parte din adevăr şi că amîndouă unite — regula şi exerciţiul, exerciţiul şi regula — ar produce în această privinţă rezultatul cel maĭ bun pentru formarea spirituluĭ.

IV.

Oameniĭ nu găsesc adevărul însă'şi cad în greşală nu numaĭ din lipsă de ideĭ, saŭ din cauza întunecimiĭ saŭ nedeterminăriĭ lor, saŭ din lipsa de exerciţiŭ şi de gîndire justă, „ci fiind-că nu se servesc de dînsa" [64]), fie din negligenţă şi indiferenţă, 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 concluziĭ din date insuficiente [65]). In amîndouă cazurile greşala stă, drept vorbind, în voinţă, care nicĭ nu mişcă intelectul la lucru, nicĭ nu-l ţine asupra luĭ îndestul [66]).

Locke indicînd ast-fel cauzele acesteĭ greşelĭ, înlesneşte şi mijlocul de a-ĭ găsi chipul de combatere. Cea maĭ mare parte din cauze se poate înlătura printr-o tratare timpurie şi corespunzătoare atît a voinţeĭ cît şi a intelectuluĭ, printr-o educaţie morală maĭ îngrijită şi printr-o instrucţiune multilaterală care trece peste marginele înguste ale cerculuĭ profesional, şi care se predă nu după metoda teroristică, ci după metoda blîndă şi raţională. Despre aceasta am vorbit deja desvoltat mai sus. Acestea se referă ca mijloc de combatere, la unele din cauzele maĭ principale care se opune cugetăriĭ, precum: pasiunile, cantonarea într-o preocupare specială repulsiunea pentru cărţĭ, studiŭ, reflexiune.

Maĭ rămîne să se spună ceva şi asupra combateriĭ, leneĭ saŭ negligenţiĭ de gîndire, pentru ca să trecem apoĭ la combaterea prejudiţiilor, prin deprinderea inteligenţiĭ cu adevăratul criteriŭ al adevăruluĭ.

Se găseşte, observă Locke, la copiĭ cîte odată o indiferenţă remarcabilă, o neatenţie şi o lipsă de înclinare pentru orĭ-ce subiect de studiŭ, şi un fel de trîndăvie la lucru. Aceasta ar fi după dînsul una dintre cele maĭ răle calităţĭ şi dintre cele maĭ greŭ de tratat cînd este naturală, fiind-că implică o nepăsare faţă cu viitorul, şi lipsa acelor două marĭ impulsiunĭ către acţiune: prevederea şi dorinţa [67]). Intrebarea este, prin urmare, dacă n-am putea cumva să redeşteptăm aceste două mobilurĭ. Va trebui decĭ să cercetăm dacă nu se găseşte ceva, pentru care copilul se interesează. Dacă descoperim vre-o pornire oare-care în sufletul luĭ trebue s-o cultivăm şi s-o dezvoltăm, ca ast-fel, cu ajutorul eĭ, să-l însufleţim, să-l punem în mişcare, să-l îmboldim la lucru.

V.

Falşele criteriĭ ale adevăruluĭ, carĭ duc pe oamenĭ foarte des in greşală şi care, prin urmare, trebuiesc înlăturate de timpuriŭ

65. *Conduct of Und.*, § 13
66. *Essay* IV, 13, § 1.
67. *On educ.* §§ 123—126.

prin educaţie, sînt după Locke, următoarele: 1) *propoziţiĭ nesigure luate ca principiĭ* [68]). Acestea sunt de ordinar propoziţiĭ, pe carĭ din copilărie le-am introdus oare-cum odată cu laptele în fiinţa noastră, care prin urmare sînt considerate ca ceva sfînt, nediscutabil, principiĭ ale adevăruluĭ. Sîntem în stare să respingem chiar mărturia simţurilor, cînd ele ne arată ceva contrar unor astfel de regule primite. De aceia trebuie maĭ întâiŭ să fim foarte prevăzătorĭ în alegerea principiilor de primit saŭ comunicat; şi apoĭ trebuie să insistăm mereŭ asupra necesităţiĭ de a proba şi cerceta temeinicia principiilor [69]). Aceiaşĭ prevedere şi faţă de *ipoteze*. Nicĭ o ipoteză anume, alt-fel intelectul se fasonează ca într-un calapod după ideile ipotezeĭ primite, şi nu maĭ are privirea liberă pentru adevărata natură şi mersul obiectiv al lucrurilor.

2) Pasiunĭ şi înclinaţiĭ dominante [70]), care se nasc din iubirea prea mare de noĭ înşine, dintr-un egoism neraţional.

Ast-fel respingem toate probabilităţile care se opun poftelor şi pasiunilor noastre, şi *quod volumus, facile credimus*. Sunt totdeauna, observă Locke, două drumurĭ deschise spre a ocoli şi cele maĭ evidente probabilităţĭ: a) se zice că, de oare-ce argumentele sînt îmbrăcate în cuvinte, s-ar putea să se ascundă în ele vr-o amăgire, decĭ: *non persuadebis, etiamsi persuaseris*; saŭ b) se obiectează că nu se ştie încă toate cîte s-ar putea spune în contra [71]).

Autoritatea în sfîrşit este un alt izvor de „falşă" măsurare a adevăruluĭ, care ţine maĭ mulţĭ oamenĭ în neştiinţă şi eroare decît toate cele de maĭ sus împreună". Aci se hotărăşte despre adevărul uneĭ propoziţiĭ, după cum vine dela o persoană anumită, de o vrîstă saŭ de o profesie anumită, aparţinînd uneĭ ţărĭ saŭ unuĭ chip anumit, avînd cutarĭ calităţĭ intelectuale saŭ morale, stînd faţă cu noĭ în cutare raport şi legătură saŭ fiind sprijinită în părerea eĭ de un număr oare-care de oamenĭ, mare saŭ mic [72]).

Toate aceste criteriĭ falşe ale adevăruluĭ duc la *prejudiţiĭ* sub stăpînirea cărora omul judecă şi decide, fără a maĭ cerceta şi fără a maĭ 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 orĭ-ce alt-fel de sclăvie a inteligenţiĭ, de altminterĭ, aproape ca o boală mintală, căcĭ și nebunia se reduce după dînsul, la persistenţa pasionată și încăpăţînată în premise cu totul false [73]).

Trebuie, prin urmare, să se infiltre în sufletul copiilor dela început, *iubirea de adevăr*, de exactă descriere a raporturilor obiective dintre lucrurĭ; trebuie să li se spună și să-ĭ facem a simţi „că este o datorie.. a avea spiritul tot-deauna dispus să primească adevărul orĭ-unde l-ar găsi, și sub orĭ-ce aparenţă frumoasă saŭ ordinară, ciudată nouă, saŭ poate chiar neplăcută, ne-ar veni înainte" [74]).

Trebuie să li se spună și să-ĭ facem a simţi că „este amăgire, închipuire, estravaganţă, orĭ-ce altceva decît inteligenţă, dacă trebuie să se primească și să se menţie nişte părerĭ pe baza uneĭ alte autorităţĭ, decît pe aceia a evidenţiĭ lor proprĭĭ, nu închipuite, ci percepute" [75]).

Educaţie în familie saŭ *educaţie în şcoală*? Ne maĭ rămîne de cercetat încă o chestiune care va fi cea din urmă: unde trebue să se facă educaţia? Unde și de către cine trebuie să se realizeze condiţiile arătate până aicĭ, pentru atingerea scopuluĭ educaţieĭ?

Locke este un partizan declarat al educaţieĭ în familie și respinge educaţia publică din școală, pe cuvinte carĭ nu se potrivesc numaĭ pentru cazul particular al educaţieĭ unuĭ om nobil saŭ de rang, ci pe argumente maĭ generale, deduse din chiar scopul educaţieĭ.

Vom culege dar avantajele și dezavantajele ambelor sisteme de educaţie, așa cum le găsim în Locke, le vom cîntări, apoĭ vom cerceta concluzia luĭ.

1. Ca foloase el găsește [76]):

a) *şcoala* dă cunoașterea oamenilor, îndrăzneală, încrederea în sine, puterea de a sta pe propriile noastre picioare, siguranţa și

---

73. *Essay* II, § 13, cf. *Conduct*, §§ 38, 45.
74. *Essay* IV, 19 § 1. — cf. *Lord King The Life of Locke* pag. 99—100 saŭ *Fox Bourne* op. cit. pg. 362—363.
75. *Conduct* § 12.
76. *On educ.* § 70.

tăria; dă ştiinţa, şi are în mîna eĭ, spre a îmbărbăta la lucru şi a întreţine progresul, marele instrument: *emulaţia.*

b) *familia, casa* dă *virtutea, nevinovăţia* şi *modestia.*

2. Ca neajunsurĭ el găseşte:

a) *şcoala* aduce cu sine viţiŭ, sălbătăcie, obrăznicie, rea-creştere, înşelătorie, violenţă, poftă de ceartă, minciună.

b) *familia* învaţă orgoliul, dă neştiinţa şi stîngăcia în raport cu lumea. In ce priveşte *valoarea* foloaselor trebuie să spunem că virtutea, pe care o produce familia, e maĭ greŭ de dobîndit decît cunoştinţa lumeĭ şi ştiinţa în genere, şi că în genere bunele calităţĭ, pe care le mijloceşte şcoala, aŭ valoare numaĭ ca mijloace în serviciul virtuţiĭ.

Pe de altă parte, dacă comparăm neajunsurile, găsim că stîngăcia şi ne-cunoaşterea de lume, greşelĭ imputate educaţieĭ private nu sînt consecinţele necesare ale creşterii acasă; şi chiar dacă ar fi, nu sînt rele incurabile; pe cînd viţiul este cel maĭ periculos răŭ din toate.

Dacă aceste două premise sînt stabilite, anume că: 1) ceia ce dă şcoala are o valoare condiţionată şi ne-însemnată, pe cînd relele pe carĭ le dă, aŭ o greutate excepţional de mare; şi 2) că, din contra, relele pe carĭ le dă familia sînt micĭ şi trecătoare, pe cînd binele ce-l aduce are o valoare absolută. — atuncĭ de sigur e justă concluzia: cît se poate maĭ multă educaţie în familie (chiar toată), cît se poate maĭ puţină (chiar de loc) în şcoală,

Dar pe cînd aprecierea rezultatelor educaţieĭ din şcoală — care totuşĭ trece cu vederea cîte-va părţĭ luminoase — se bazează orĭ şi cum pe o stare *de fapt* a acesteĭ instituţiĭ, descrierea rezultatelor educaţieĭ din familie, presupune din contra o stare *ideală.* Să ne aducem aminte de o mărturisire proprie a luĭ Locke, „mărturisesc, zice el, că de aicĭ ar urma ca împrejurul copiilor să nu fie decît oamenĭ destoinicĭ. *Dacă în lume se întîmplă alt-fel n'am ce face*" [77]).

De sigur! Dar tocmaĭ în realitate se întîmplă alt-fel, şi trebuie saŭ să comparăm cazurĭ *ideale şi deoparte şi de alta* — care desigur vor părea deopotrivă de frumoase şi perfecte — saŭ trebuie să avem în vedere *şi deoparte şi de alta* stărĭ *reale*, spre a le

77. *Ibid.*, § 39.

judeca şi aprecia. Şi în ce priveşte meritul de fapt şi real al familiilor relativ la educaţie, s-ascultăm tot pe Locke însu-şĭ vorbind despre aceasta.

„Dacă ne uităm, zice el în mod introductiv, la felul obişnuit de educaţie a copiilor, am avea dreptate să ne mirăm... că maĭ rămîn cîte-va urme de virtute".

Copilul trebuie să fie învăţat să lovească, trebuie să aibă toate lucrurile pe care le cere plîngînd şi care-ĭ plac. Astfel părinţiĭ făcîndu-ĭ de micĭ capriţioşĭ şi năzuroşĭ, *conrup* principiile natureĭ în copiĭ, şi apoĭ se miră că maĭ tîrziŭ gustă amărăciune în apa al căreĭ izvor tot eĭ l-aŭ otrăvit [78]).

2). Acoperirea corpurilor noastre, care se face pentru pudoare şi pentru apărarea de intemperiĭ, capătă din cauza *nebunieĭ* şi *viţiuluĭ* părinţilor, o altă întrebuinţare şi se recomandă copiilor pentru alte scopurĭ. Devine obiect de *vanitate* şi de *emulaţie* [79]).

3. Minciuna şi subterfugiile şi scuzele şirete, care se deosebesc foarte puţin de minciună, se pun de părinţĭ în gura copiilor, şi sînt învăţaţĭ a le debita, cînd aceasta foloseşte părinţilor.

4. Necumpătare în mîncare şi băutură li se dă copiilor ca învăţătură pe toate căile de către părinţĭ. „A mînca şi a bea se consideră aşa de mult ca cea maĭ însemnată afacere şi ca fericirea vieţiĭ, încît se crede că se opresc copiiĭ, cînd nu iaŭ şi dînşiĭ parte la aceasta". Şi chiar cînd copiiĭ aŭ fericirea de a fi ţinuţĭ departe de chefurile părinţilor şi îngrijiţĭ după o dietă simplă şi cuviincioasă, totuşĭ anevoe pot fi scutiţĭ de contagiunea care invenineazǎ sufletul.

„Aş dori să mi se spună, zice în sfîrşit Locke, ce viţiŭ nu aduc cu dînşiĭ şi nu sădesc în sufletele copiilor părinţiĭ şi educatoriĭ, de îndată ce copiiĭ devin susceptibilĭ de a primi influinţa lor" ?

Aceasta este priveliştea educaţieĭ din familie după însuşĭ Locke. Maĭ adăogăm că părerea, că părinţiĭ vor îngriji de copiiĭ lor maĭ bine, fiind-că îĭ iubesc maĭ mult, nu e împărtăşită de John Locke. „Părinţiĭ, pe care natura i-a înzestrat în mod înţelept cu iubirea pentru copiĭ, sînt foarte bine în stare de a-ĭ răsfăţa.

---

78. *Ibid.*, § 35.
79. *Ibid.*, § 37.

Eĭ îşĭ iubesc copiiĭ, şi aceasta este datoria lor; dar adesea iubesc şi defectele lor [80]).

Şi, în sfîrşit, chiar dacă părinţiĭ ar fi înţelepţĭ, tot stă în calea educaţieĭ din familie o mare pedică, pe care Locke nu ştie dacă şi cum se poate evita: *oameniĭ de serviciŭ*, servitoriĭ. Aceştia strică tot ce-o maĭ fi rămas din întîmplare nestricat de părinţĭ. Daŭ exemple rele, slăbesc autoritatea părinţilor, şi în genere a educatoruluĭ din familie, înfiltră în sufletul copiluluĭ tot felul de ideĭ şi închipuirĭ despre spirite, strigoĭ, stafiĭ şi alte lucrurĭ care sperie imaginaţia copiluluĭ, etc. [81]).

De alt-fel Locke nu face din respingerea educaţieĭ publice o dogmă absolută [82]).

Nu, ci el îşĭ păstrează această rezervă faţă cu dînsa „pînă cînd se va găsi o şcoală în care să fie posibil profesoruluĭ să observe caracterele copiilor şi să arate tot aşa de marĭ efecte şi pentru formarea virtuţilor şi cîştigarea uneĭ bune creşterĭ, ca şi pentru instruirea lor în studiul limbilor moarte“ [83]).

Şi, negreşit, pînă atuncĭ şi critica lui are perfectă dreptate. Dar, dacă aceasta nu se poate găsĭ încă, de sigur cauza este: 1) prea marea mulţime de şcolarĭ încredinţată profesoruluĭ, şi 2) împrejurarea că eleviĭ nu staŭ numaĭ sub supravegherea şi influenţa profesoruluĭ. Dar prin aceasta s-a şi indicat, în parte, direcţia în care trebue căutată o ameliorare a sistemuluĭ de educaţie public. Şi pentru îndreptăţirea uneĭ ast-fel de reforme nu lipsesc de fel argumente în scrierile politice ale luĭ Locke.

Observăm, încheind studiul nostru asupra sistemuluĭ de pedagogie a luĭ John Locke, că am lăsat la o parte observaţiile acestuia privitoare la tratarea şi exerciţiul corpuluĭ, de oare-ce ele aŭ de scop maĭ mult *păstrarea sănătăţiĭ* [84]), pe cînd educaţia corpuluĭ are, negreşit, *pe lîngă şi afară de* păstrarea sănătăţiĭ, încă ceva *maĭ mult* şi maĭ *particular* ca scop. Intărirea, 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 atîta insistență, s-ar putea, ce e drept, să fie privită ca un mijloc spre a dezvolta facultatea de resistență și de abstinență a corpului. Dar legătura de ideĭ în care tratează el despre acest mijloc, precum și intenția exprimată în care-l propune, dă acestuia un loc maĭ potrivit în educația morală și în formarea voinţiĭ, unde am și vorbit despre aceasta maĭ desvoltat.

Cu privire la chestiunea educaţieĭ fizice, ar maĭ merita să fie amintit și *dansul*, pe care Locke îl recomandă ca mijloc spre a da mișcărilor corpuluĭ *eleganță* și *demnitate*, *libertate* și *grație* [85]), adecă tocmaĭ aceia ce, după *Bacon*, alcătuește împreună cu întărirea, coprinsul *atleticiĭ* [86]).

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

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

85. *Ibid.*, § 196.

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