

# QVADERNS D'ESTVDI

ANY III. VOL. III. NÚM. I

MAIG 1918

## HERMANN COHEN

El dia 4 d'abril d'aquest any morí Hermann Cohen. El fundador de l'anomenada escola de Marburg havia nascut en 1842 a Goswig (Anhalt) i des de la mort de Lange fou professor de Filosofia a Marburg. Se l'ha volgut presentar com un deixeble de Lange en sos primers temps, però, això no sols no és cert, sinó que al contrari fou Lange qui sofrí la influència del seu jove col·lega, com diu ben clarament en la segona edició de la Història del Materialisme. Els seus estudis sobre filosofia foren primer d'interpretació de Kant. El primer (*Kants Theorie der Erfahrung*) publicat en 1871, comença a mostrar indicis de la profunda originalitat, que el futur desenrotllament posarà cada vegada més de manifest, amb què estudiarà i exposarà la filosofia kantiana. En 1877 publicà el llibre *Kants Begründung der Ethik*, en què s'aferma el seu punt de vista que la Filosofia de Kant no pot interpretar-se psicologísticament, sinó com una obra en què els problemes de la Filosofia són estudiats lògicament. En 1885 publica la segona edició de la *Kants Theorie der Erfahrung*, amb importants canvis respecte a la primera. Abans, en 1882 havia publicat un llibre de gran interès per a estudiar l'evolució del seu pensament, car en ell es manifesta l'exacta apreciació del rol importantíssim que la descoberta del càlcul infinitesimal ha portat a la investigació filo-

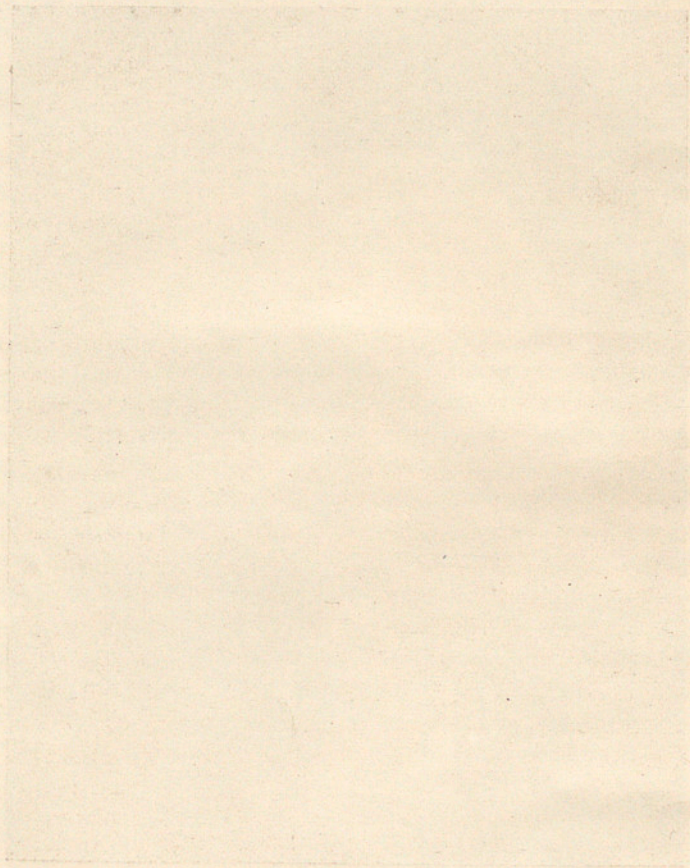
sòfica. El llibre es titula *Das Prinzip der Infinitesimal methode*. En 1889 publica un estudi sobre l'Estètica kantiana paral·lel als altres dos sobre la Lògica i l'Ètica que es titula *Kants Begründung der Ästhetik*. Ha publicat també una part del seu pensament original que s'havia d'exposar en quatre obres: Lògica del Coneixement pur, Ètica de la Voluntat pura, Estètica del Sentiment pur i Psicologia. D'aquestes obres s'havien publicat fins al començar de la guerra la Lògica (1902), l'Ètica (1904, segona edició 1907) i l'Estètica (1912). Finalment, ha publicat demés altres escrits referents a assumptes relacionats amb la qüestió jueva, puix Cohen, que és jueu, ha prestat gran atenció a les reivindicacions de la seva raça. En 1912, l'any de la publicació de l'Estètica es celebrà el septuagèsim aniversari del naixement del filòsof. La revista *Kantstudien*, publicà un número dedicat enterament a Cohen, en el qual Natorp, Cassirer, Görland i altres exposaren i comentaren des de diversos punts de vista la seva doctrina. Des del començar de la guerra ens havien arribat ben poques notícies de Cohen; és sabut, però, que fou un dels firmants del famós manifest que publicaren els homes il·lustres d'Alemanya, per a defensar la seva pàtria de les acusacions de sos enemics. La guerra separant brutalment els centres d'investigació uns dels altres, ens impedí seguir l'obra d'aquest filòsof interessantíssim no solament pel treball acomplert, sinó per aquest meravellós exemple d'activitat que representa publicar als setanta anys un llibre com la seva Estètica i continuar encara estudiant, per a completar el seu sistema de Filosofia.

L'obra de Hermann Cohen ha influït enormement a Alemanya; els seus deixebles són nombrosos i alguns notabilíssims. No solament hi ha els seus deixebles immediats i, diríem, ortodoxos (1),

(1) Aquesta ortodòxia en la escola de Marburg és sempre relativa. Els deixebles de Cohen, com aquest de Kant, no n'han rebut més que el mètode. Cohen com Kant «no ensenya una filosofia sinó a filosofar». El que hi ha de comú en l'escola de Marburg, és l'ús del mètode trascendental, qualsevol que siguin els resultats a què condueix i fins divergint o estant oposats aquests resultats dels que Cohen pugui haver obtingut.



HERMANN COHEN  
1842-1918



WINDSOR MANUFACTURING  
CO. LTD.

que constitueixen pròpiament l'anomenada escola de Marburg, sinó a més a més molts altres escampats per Alemanya que fins diferint en certes idees fonamentals del filòsof, han sofert una forta influència de la seva original posició dels problemes. Natorp molt conegut a Espanya per les traduccions de les seves obres pedagògiques, Görland autor d'un índex de les idees contingudes en la Lògica de Cohen i d'estudis sobre Aristòteles i Leibniz, Cassirer, autor del llibre *Substanz und Funktions-begriff* en què desenrotlla originalment, aclarant a l'ensem algunes idees del mestre i menys estrictament el filòsof del Dret, Stammeler, Staudinger, etc. poden considerar-se deixebles o directament influïts per la posició neokantiana de l'escola de Marburg. Aquesta publica des de 1906, els seus treballs en una Revista titulada *Philosophische Arbeiten* dirigida per Cohen i Natorp.

L'obra del fundador de l'escola filosòfica de Marburg ja hem vist que comença per una sèrie d'estudis d'interpretació de les *Critiques* kantianes.

Fou a mitjans del segle passat quan es produí a Alemanya aquell formidable moviment kantià, que prengué per divisa la frase esdevinguda famosa: *Zurück auf Kant!* (1) Els esperits més selectes havien de sentir-se necessàriament fadigats, el mateix de la filosofia romàntica «que certament posa a tot arreu el nom de Kant però en el fons li és estrangera i enemiga», que d'aquelles tendències antifilosòfiques, que degeneraren en el materialisme ingenu i inconscienment també anticientífic, dels Vogt i Moleschott. Aquella explicació universal del món que oferia la filosofia romàntica, com les tendències *soi-disant* científiques que com M. Jour-

(1) La tendència es manifestà amb esforços de diversa mena i es concretà en l'obra d'Otto Liebmann titulada *Kant und die Epigonen* que terminava tots els seus capítols amb les paraules: Per tal, cal tornar a Kant.

dain feien Metafísica sense saber-ho, exigien una crítica, i aquesta crítica l'oferia ja l'obra, aleshores en realitat totalment oblidada, del filòsof de Königsberg. El moviment kantianista que, responnent a aquesta necessitat, es produí llavors, adquirí des dels primers moments una gran intensitat. Filòsofs dels camps més diversos (Hegeliàns, Herbartians, homes de ciència, entre aquests darrers Helmholtz, etc.) estudiaven, interpretaven i prosseguien la doctrina autèntica de Kant. I fins Schopenhauer vell i cèlebre, deixava per una vegada el to burleta amb què acostumava a parlar de les altres filosofies i assegurava que Kant era l'únic veritable gran filòsof anterior a ell (1).

Però tot el treball d'interpretació kantiana que es féu fins a Cohen, reposava en una sèrie de prejudicis psicologistes. Les formes *a priori* de la sensibilitat, les categories, eren considerades, no com a condicions objectives de coneixement, sinó com a formes realment existents en l'esperit psicològicament considerat.

H. Cohen començà els seus estudis sobre Kant en aquest ambient intel·lectual. I la seva posició en la exègesi kantiana es caracteritza ja de primer antuvi per certs trets originals, que fan pressentir l'admirable treball d'interpretació que més tard ens donarà i la profunda concepció que es manifestarà després en les seves obres doctrinals. Puix com diu Cassirer «per molt que Cohen s'hagi allunyat en punts concrets del propi sistema dels resultats de Kant, la consciència del mètode, però, de la qual totes les seves investigacions són animades, solament ha arribat a claretat i madurament per la penetració de les obres fonamentals kantianes». Entre l'historiador i el sistemàtic de la Filosofia no hi ha separació. Tan cert és això que a vegades en les obres originals, és difícil de distingir què sigui interpretació literal kantiana, desenrotllament de la doctrina de Kant o idees pròpiament originals.

(1) Aquesta tendència de retorn a Kant que es manifestà amb gran puixança en tota la segona meitat del segle XIX, tingué sa representació a França en el neo-criticisme de Renouvier.

Tot en el sistema de Kant per Cohen s'agrupa entorn d'aquesta qüestió decisiva per a la Filosofia: la relació entre la Filosofia i la Ciència, o més concretament entre la Filosofia i les ciències matemàtiques i físico-matemàtiques, car totes les altres es resolen en aquestes. Kant acceptà els resultats de la ciència com un fet; però els transforma per la Filosofia en un problema.

La posició de la qüestió per Kant és la següent: Donada la ciència, quines són les condicions que la fan possible? Observi's bé com aquesta posició exclou tota intervenció de la dada sensible. Aquesta dada es resol en la ciència i en darrera instància en les ciències matemàtiques i físico-matemàtiques exclusivament.

Realment aquesta posició, que afirma que la única dada per la Filosofia és la Ciència, es troba en contradicció, sembla, amb la mateixa doctrina de Kant que, en l'Estètica transcendental, com és sabut, estudia les condicions de la intuïció sensible. Però aquesta part pels Marburgians representa un moment de vacil·lació en l'aplicació del mètode, que Kant sofrí per moltes causes, d'una manera especial, d'una banda per la influència de l'escola anglesa i de l'altra per les dificultats que es trobaven en l'innatisme de Leibniz.

Però desaparegudes avui aquestes dificultats circumstancials, la Filosofia té de prosseguir rigorosament el mètode transcendental, considerant la dada sensible com un problema pel pensament la solució del qual no pot trobar-se fora del pensament mateix. La prosecució rigorosa d'aquest mètode condueix al principi enunciat en el judici d'origen, que «res no hi ha en el pensament que no sigui posat per ell mateix», afirmació que cal guardar-se d'interpretar en un sentit purament psicològic, puix no es vol indicar amb ella altra cosa que la racionalitat del món, car, en efecte, admetre una dada sensible irreductible a termes de pensament, fóra acceptar quelcom irracional.

L'obra original de Cohen és animada d'aquests principis, és com diu ell mateix «un refer la Filosofia kantiana». En la Lògica

reconstrueix la Crítica de la Raó pura «començant pel pensament», i estudiant successivament segons els principis del mètode transcendentel els judicis de les lleis del pensament, els judicis de les Ciències matemàtiques, els judicis de les Ciències físico-matemàtiques i els judicis de la Metòdica; l'Ètica tracta de fonamentar-la (anàlogament que la Lògica en la Matemàtica) en la ciència del Dret (1); en 1912 publicà l'Estètica, que tracta de sistematitzar el fet de l'art dintre de les idees fonamentals de la Crítica del Judici.

Finalment l'activitat del vell mestre es dedicava des de llavors a construir la darrera part de la seva obra, la Psicologia, que havia de sistematitzar i unificar les altres tres, i havia d'ésser el coronament de l'obra d'aquest gran filòsof, la profunda originalitat del qual sols es veu ben clara quan hom analitza més que les sol·lucions, la posició dels problemes, que representa, creiem, un avenç definitiu per a la Filosofia.

J. CREXELLS VALLHONRAT

(1) Aquest és un punt de divergència també amb respecte a Kant que, com és sabut, estableix la *Crítica de la Raó pràctica*, fora de la Ciència, damunt del fet del *deure*.

En la escola de Marburg s'han manifestat divergències respecte la valor absoluta i exclusiva que atribueix Cohen al Dret per a fonamentar la moral.

## LLETRES CATALANES

DE LA POESIA POSTMARAGALLIANA, ENCARA.—DE L'HUMORISME.—  
DEL CLASSICISME. — DE LA CRÍTICA

La poesia postmaragalliana, les característiques de la qual exposàvem en nostra crònica anterior, treu abundosa florida. Cinc i sis anys enrera, els qui seguïem amb interès la producció literària catalana ens dolíem que no es publicuessin gaires obres en la nostra llengua. Hi hagué, en realitat, una crisi de producció? Si, i era que passàvem per un període de formació, de depuració lenta i laboriosa. Els poetes novells d'ara no havien aparegut encara, o es reservaven, i els autors ja consagrats s'hi miraven molt a donar al públic llurs produccions, tement la severitat crítica de l'esperit nou que es formava.

Avui ja és altra cosa: avui, malgrat de la crisi del llibre i de les dificultats que els autors catalans troben per a publicar les obres llurs — gairebé sempre la publicació d'un llibre català exigeix un sacrifici pecuniari de l'autor, — el mercat d'obres catalanes s'enriqueix, i singularment creix la producció poètica. En pocs mesos, aquesta compta amb una nova col·lecció d'autors novells, d'obres primerenques, les quals, en sa majoria, entren dintre el quadre que hem anomenat postmaragallià. Demés del *Poema Espars* d'En Joaquim Folguera — obra de neguit i de inquietud, a la qual al·ludíem el mes passat, — heu's aquí les *Cançons d'Abril i de Novembre* d'En Josep M.<sup>a</sup> de Sagarra, obra de serenitat joiosa i contemplativa, vertida en ritmes profundes i colorits; heu's aquí *El Cant dispers* d'En Joan Arús, poeta que mira més cap endins que cap enfora, més musical que pintor; *El Cant geòrgic* d'En Fidel Riu i Dalmau, aquest epicuri, diu un amic nostre, que té «el repetit gest de copsar i guardar avarament la sensació copsada per a seguir fruint-ne el record»; heu's aquí els *Versos de Jordi Pons*, pseudònim en què s'escuda un

esperit tímid encar, «arbre que amaga en les fulles la primícia del seu fruit», ja sucós en sa mateixa verdor; *Exili*, d'En Ferran Soldevila, ànima nòmada i nostàlgica que dissimula son neguit en la puresa de la rima; *La Branca*, d'En Marià Manent, on es dibuixa una forta personalitat poètica — directament influenciada, i amb profit, per En López-Picó, — rica en imatges i procediments nous, rica en sensibilitat i noblement guiada pel sentit de la mesura i del seny; heu's aquí *La Veu del Matí*, d'En Joan Capdevila Rovira, aplec de versos sentimentals i elegíacs; heu's aquí *Juvenília*, fruit primerenc d'En Guillem Colom, on llegim un «Himne a la muntanya» que recorda la «manera» forta del mestre Alcover i el poema «Job», d'alta inspiració i de nobilíssima rima. I la llista podria perllongar-se encara.

No disposem d'espai per a analitzar cada una d'aquestes obres amb la minúcia que caldria, però el fet que la producció poètica dels joves sigui tan abundosa exigeix una enumeració com la que acabem de fer, la qual palesa tan rica brotada primaveral en l'arbre de la nostra lírica. Brotada primaveral, hem dit; poesia postmaragalliana, afegirem, que en general tradueix l'esperit noucentista que informa cada dia més les nostres lletres i d'una manera especial la nostra poesia, car la poesia és sempre la capdavantera de totes les florides espirituals.

Emperò, l'abundosa producció poètica de què venim fent esment ens deixaria un xic pensatius sobre l'avenir de les nostres lletres si paral·lelament amb ella no ens arribessin altres fruits saborosos, genuïns els uns de la nostra literatura, empeltats els altres de sables foranes. La prosa catalana, bona part de la qual es perd — si val la paraula — en la premsa periòdica sense que el nostre públic en copsi la total valor ni en tregui tot el profit que caldria, també dóna senyals de nova vitalitat, després de la crisi espiritual que el llibre català sofrí en aquests darrers anys i que tingué, especialment per a la prosa, l'apariència d'un estroncament.

No hem de retreure aquí totes i cada una de les obres literàries

en prosa publicades en aquests darrers anys, i ni tan sols les publicades en aquests darrers mesos — car la llista no seria pas curta, — però dos llibres recents criden la nostra atenció per llur afiliació i per llur parentiu, i són els contes d'En Pons i Massaveu *Com anàvem dient...*, publicats per la Societat Catalana d'Edicions, i les festives narracions d'En Joaquim Buigas *De tots colors*. (Ha oblidat, per cas, el Sr. Buigas que el novel·lista Narcís Oller publicà, ja fa alguns anys, un volum de narracions i croquis amb aquest mateix títol?) Dos autors festius, En Pons i Massaveu i En Buigas, d'un estret parentiu, com acabem de dir; en ambdós, la mateixa manera desimbolta i desordenada, el mateix humor casolà, la mateixa ironia a base de sentimentalitat, el mateix realisme accentuat pel «color local» de terres exòtiques i de tipus exòtics, el mateix vuitcentisme destructor. Li costa molt, a la prosa, seguir les petjades de la poesia. I això no ho diem pas per l'obra d'En Pons i Massaveu, suara mort en la senectud, a poc d'ordenar aquest darrer llibre seu, escrit, potser, des de fa vint anys, quan els nous corrents ideològics no eren encara sospitats.

A l'humorisme li costa més evolucionar que a la poesia. I es comprèn: la poesia és quelcom d'essencial, i essent sempre la mateixa, té sempre inquietud per a canviar de ropatge i de procediments; l'humorisme no és una essència, sinó un «modus», no és una substancialitat, sinó una modalitat: en les literatures, no és una categoria, sinó una anècdota, per a emprar, potser no massa justament, els termes de la filosofia dorsiana. I essent anecdòtic l'humor, essent una modalitat, el canvi, o l'intent de canvi solament, seria a vegades la seva mort. Però tanmateix també és susceptible d'evolució, com totes les coses de l'esperit, i aqueixa evolució, com es verificà en la poesia, pot verificar-se també en l'humorisme novel·lesc per mitjà de la influència estrangera, per l'exemple dels grans satírics forans.

Potser no ha estat estrany a aquest pensament En Josep Carner a l'empendre la traducció catalana d'autors tan a posta

per a influir damunt l'esperit de sos lectors com l'anglès Dickens i el nord-americà Mark Twain, tan distints en la forma i en els procediments, però tan germans per la puerilitat, per la bonhomia, per la jovialitat — qualitats, aquestes, de les quals manquen gairebé en absolut els humoristes nostres, i en general la sàtira dels pobles llatins, feta de malignitat i de malinconia. Per a traduir al català l'obra d'aquests dos alts esperits anglo-saxons — *Una cançó nadalenca*, de Dickens i *L'Elefant blanc, robat*, de Mark Twain — calia una ploma alegrement i bondadosament irònica com la del poeta Carner, que en vertir fidelment l'original anglès havia de saber donar a la nostra parla l'elegància i la flexibilitat necessàries per a adaptar-la a la modalitat espiritual dels autors traduïts. Tasca per cert més difícil, o que requereix qualitats més singulars en les obres humorístiques modernes que en les obres de gran inspiració de les literatures clàssiques.

I això no vol dir que minvem en res el mèrit dels qui s'apliquen a incorporar a la nostra literatura les grans produccions de l'esperit greco-llatí. Feina de cíclops és aquesta, necessària més que mai, ara, en el nostre retorn al classicisme, quan sabem que la nostra cultura naixent no serà sòlida si no té una forta base de humanitats. Així ho ha comprès Mn. Llorenç Riber en vertir al català l'obra virgiliana; així ho ha comprès la docta companyia de l'Institut d'Estudis Catalans en atorgar-li el premi de la Secció Filològica del mateix per sa traducció de les *Geòrgiques*, on el poeta mallorquí ha estat segurament més sortós que en traduir l'*Eneida*, ara publicada per l'Editorial Catalana, en dos volums. I diem que potser Mn. Riber ha estat més sortós en les *Geòrgiques*, per tal que tenim memòria d'una lectura d'aquesta versió que ens deixà un regust de cosa saborosa i forta, que no ha sabut deixar-nos amb igual intensitat la seva *Eneida* catalana. És possible que aquest regust procedeixi més de l'obra mateixa que del traductor — que en l'*Eneida* ha palesat de nou son mestratge en el vers i son riquíssim lèxic poètic, — però segurament s'ager-

mana més l'obra original de Mn. Riber amb la inspiració tota llatina i camperola de les *Geòrgiques*, que amb la saba i mitològica i hel·lènica composició del poema d'Enees.

L'Editorial Catalana ens anuncia una versió completa d'Homer deguda a la ploma d'En Carles Riba, i alternades amb les dels poetes de l'antiguitat clàssica, obres dels grans mestres de tots els temps: Goethe, Walter Scott, Green, Wells, Stevenson, Andersen, Shakespeare. Lloable tasca, aquesta, que paral·lelament amb la Col·lecció de lírics mundials que publica la Biblioteca de *La Revista*, contribuirà a que el lector català pugui cercar aviat, en el llibre català mateix, les versions que, gairebé sempre adulterades, li ha ofert el llibre castellà o bé el llibre francès quan d'obres no franceses es tractava. L'Editorial Catalana ens dona només, per ara, obres de literatura pura: *La Revista*, en ses publicacions, ha tingut especial cura a donar-nos obres de crítica — per tal d'influir d'una manera directa, didàctica i tot, sobre les noves generacions.

Tenim una d'aquestes obres de crítica damunt la taula, i enc que sigui sintèticament volem acabar aquests breus apunts fent-ne una referència: és el conjunt d'assajos que En Farran i Mayoral ha aplegat sota el títol *La renovació en el teatre*. Assaigs circumstancials, tots ells tenen, però, forta connexió, i d'ells se'n destaquen dos de sòlid contingut espiritual: *El Sobirà joiós* (Shakespeare) i *El Poeta serè* (Sòfocles). En Farran i Mayoral pren com a nexa de la personalitat shakesperiana la seva joia creatriu, en la qual rau tota la humanitat superior del dramaturg anglès, en quant coneix el joc de les passions humanes i de llur fatalitat — no en quant les suporta, no en quant les plany, — i és en aquesta absència de compassió i de resignació que el crític rebutja el predicat de romàntic per a Shakespeare, i posant de manifest l'excel·lència de la seva sobirania que en tota llei de passions s'exerceix, renega, potser massa rotundament de la influència shakesperiana en les literatures modernes, per tal que als imitadors del gran poeta els ha mancat la joia creatriu i han sub-

jectivat les passions de llurs herois — sofrint-les ells mateixos, fent-les sofrir als altres.

A seguit de Shakespeare, En Farran i Mayoral ens parla de Sòfocles amb una veneració i un respecte que l'hel·lenisme del crític no podien mancar de tenir. També Sòfocles posseeix la joia creatriu — però aquesta joia no és un joc terrible i turbulent, per tal, humà, sinó un joc plascèvol, serè, per tal, diví. Sòfocles no crea homes moguts per les passions, com Shakespeare. Sòfocles crea símbols, moguts pel destí — força fatal que empeny sos herois a no desobeir les lleis de la suprema harmonia que presideix el món causal i el món racional. «Lliure i harmoniós», Sòfocles crea amb joia sos personatges sense fer-los descendir mai de llur categoria de símbols a fi que moguin i commoguin el cor humà. En Farran i Mayoral veu en Sòfocles una de les fonts més pures de beutat i de virtut, i rehabilita el gran poeta tràgic de l'acusació de Nietzsche, qui trobà que Sòfocle i els grecs posaven «aigua en son vi». Aqueixa rehabilitació és tot un acte de justícia, un acte de virtut i de beutat que Sòfocles mateix amaria paternalment.

A. MASERAS

## DEL NOI

### ALGUNES EMOCIONS

La producció d'una emoció depèn, en quant a sos caràcters qualitatus, d'un producte de reviviscència, com un apilotament de repercussions orgàniques que donen els elements representatius. Així la producció d'una emoció consisteix en el restabliment de les parts d'un sistema — de representació ideal, — construït i sostingut per l'associació i la memòria.

El noi, per l'estat latent de la seva vida anímica i orgànica, és molt propens a ésser fortament sotragat per aqueixa mena d'impressions, que li deixen certes voltes, rastre persistent. Fenomen que respondria a un fet biològic; que després de tota impressió, si no ha estat restablerta l'energia restada, esdevé un afebliment més o menys durador. Instantani, si recerquem bé, però cal temps. (En la regeneració de la púrpura retiniana — orgue de la vista; — en la transmissió del corrent nerviós durant la contracció de les fibres musculars...) Mes, si per altres circumstàncies de lloc i temps — medi ambient, creixença, herència, proximitat a un estat orgànic anormal... — el dit afebliment hi fa assentada, dificulta despullar-se de l'aclaparament de certes emocions i impressions, i aleshores tenim el nostre objecte.

En el present estudi no cerquem el *per què* dels fenòmens, en l'intent de penetrar, en un fons filosòfic o metafísic; el fi és purament reduir uns fenòmens als altres, agrupar-los i classificar-los, per a formar-ne un sistema i deduir-ne un mètode.

Tractant aqueix assumpte, no puc menys de recordar, encara que de lluny, que, en *Pedagogical Seminary* (1903), Hall i Smith feren recull d'uns quants casos d'una mena de afebliment psíquic

que han donat peu a les nostres observacions que classificades tot seguit anotarem:

FENÒMENS

<p><i>Motrius</i>..... (Moviments).....</p>	<p>{ <i>Musculars</i> (ordenats)</p>	<p>{ Irregularitat en l'obrar.</p>
	<p>{ <i>Nerviosos</i> (desordenats)</p>	<p><i>Apartar-se.</i>  { Automatisme.</p>
<p><i>Actius</i>..... (Actes).....</p>	<p>{ <i>Reflexos</i></p>	<p>{ Vermellor. Tristor i llàgrimes.</p>
	<p>{ <i>Reflexius</i></p>	<p><i>Reversibilitat ètica.</i>  { Exageració de llurs defectes.</p>

Fem ara la descripció de la sipnosi:

Els òrguens actius del moviment són els primers de donar a conèixer el característic malestar del feble, quan se troba davant de persona nova o cosa que desagrada a sa mena espantadissa:

Dels nins és girar el cap, amagar-lo de les mirades de les persones; però quan el nin serà més gran es girarà en rodó i fugirà atropelladament.

Altra manifestació és la irregularitat en la manera d'obrar els muscles, sacsejant tot el cos per a moure un braç, per exemple. Però separo d'aqueixos moviments aquells de pur automatisme, que són innecessaris, però que el noi realitza amb ordre, essent no obstant, tant els uns com els altres indici de feblesa — emoció, agitació. — Un es posa els dits a la boca o es gronxa tot parlant, rasca un objecte o el cos.

Junt amb els moviments, s'hi fotografien, si val eixa paraula, també les pròpies característiques:

Es tradueix llur feblesa d'esperit en feblesa funcional d'algun membre o bé orgue del cos. El tremolor, pèrdua de força, palpitations, visió borrosa — probablement degut a obstruccions en els vasos de la retina, — acceleració en la respiració i en el parlar.

Així com uns fenòmens de feblesa són d'acceleració, també d'una manera involuntària poden ésser de manifestació oposada, de *retardació*. La velocitat en la parla pot anar-se-li disminuint fins a la inhibició, succeint la mateixa cosa amb les ganes de menjar, memòria i altres.

Tristor i llàgrimes acompanyen la feblesa en els casos d'inhibició.

Recordo d'una vegada, quan era petit, en què vaig menjar en una habitació fosca i fora de casa; no vaig poder-me empassar res.

Els de dolcesa i submissió més habituals, tot d'un cop s'entosudeixen, arriben a insolentar-se acabant amb plors per haver de realitzar un acte que no ha caigut de bon grat a llur subjectivitat emmalaltida.

La por del ridícul feia que no volgués deixar-se canviar el vestit un nen de sis anys.

La vermellor a les galtes i orelles acompanya algunes impressions tractant-se de nois un xic crescuts, car respon a un cert desenrotllament intel·lectual.

Alguns exageren llurs defectes personals, com tenir les orelles grosses, tartamudejar. És índex de reflexió:

Hartenberg (1) estudiant alguns febles per interrogatori, n'obtingué les següents respostes:

«L'ús de les ulleres a què m'obliga ma gran miòpia, ha exagerat ma feblesa d'esperit.»

«A causa de la originalitat de ma fisonomia i la gran alçada.»

En la pubertat també es donen els seus exemples de feblesa,

(1) *Les timides et la timidité.*

*feblesa sexual*, en podríem dir, per ésser sentida davant les persones de l'altre sexe. La fuga, l'enrogiment de galtes, palpitations, ombres d'inhibició.

Durant aqueix període important de la vida en què el noi passa a ésser home, està en una hiperexcitabilitat, en què totes les impressions i emocions se li fan més vives, com si hagués reculat a plena infantesa.

S'accentuen les característiques personals, junt amb una tendència molt forta a concentrar l'atenció en si mateix.

Hall assenyala com a febles d'esperit tots aquells que ho són des del punt de vista físic. En una creixença ràpida, en les convalescències, com també en els daltabaixos morals.

El lloc d'arrencada de la feblesa podria molt ben ésser, diu Rouma, la sensació d'un estat d'inferioritat; però el noi mancat de força o el noi que presenta certes anomalies físiques que fan riure a llurs companys, no és feble per necessitat. Cal una delicadesa de sentiment, amor propi i reflexió.

El predisposat a la feblesa serà profundament afollat per un escarni, que, no sentint prou força per venjar-se amb els seus punys, se'n va tot sol a rosegat la pena.

Concentra son pensament a la ferida de l'amor propi i s'auto-suggestiona en el sentit d'una falta de confiança en si mateix i d'una gran por de ridícul o d'ésser judicat pels altres. Renovant-se les causes que han determinat les dites ferides, l'aprensíó d'ésser judicat, i en cada ocasió que un judicament pot presentar-se, es produeix en el noi un fenomen que ofereix tots els signes fisiològics de la *por*: Batre el cor precipitadament; constricció en els vasos sanguinis produint pal·lidesa, seguit d'un efluvi de sang a la cara que produeix la vermellor.

L'experiència demostra que la feblesa augmenta amb l'edat, deduint-se estar en raó directa de la reflexió (consciència de l'acte), i inversa de la confiança amb si mateix.

Com a efectes de la feblesa podem assenyalar els més oposats: El feble se sent inferior als seus companys solament per sa

feblesa. Pensa que son lloc en la classe o en el joc no és el que pertany a la seva intel·ligència. No obstant, sofreix pacientment la injustícia.

Les manifestacions de còlera o rebeldia no tenen cap efecte feliç, sinó, al contrari, acaben amb una veritable crisi, amb abatiment general. Privem, doncs, tot allò que pugui produir aqueixa mena d'excitacions.

El feble, amb el seu fictici desvaliment crida un altre sentit, com si diguéssim, la reflexió. Son hàbit cabdal és egocentrisar-se. Així, medita tant el que llegeix, com el que veu, com els seus propis actes: assistint d'espectador i psicòleg al desenrotllament de la seva vida i la dels altres. Es convenç que és superior a molts dels seus condeixebles que aconseguen èxits, mentre ell passa desapercbut. Sent necessitat de venjar-se noblement, i així somnia obres considerables a realitzar en l'oceà de la seva ofegada activitat, i d'aqueixa manera creix el seu afany a envair els dominis de l'art o ciència que ja de lluny l'atrau més i més, i, tard o d'hora, triomfa de la lluita esdevinguda entre el seu sentir i el seu poder.

La feblesa educada és l'escala de les aspiracions.

Caliu que s'encén en el noi, que esclata amb flama viva a l'adolescent, que ensambla a la seva actuació la constància.

Així és fort el feble que confia en sa poca força.

Encara que per reacció natural esdevingui feliç, a vegades, no per això té d'abandonar-se del conreu pertanyent, per aqueix fet:

La negrosa onada que cabussa l'ésser del noi feble, pot reaccionar completament oposat al que acabem de parlar, resultant-ne un individu *antipersonal*, o elevant el concepte a categoria superior, *antisocial*, que crec que seria un esguerro.

Quins productes podem arrabassar del feble, doncs?

En distingim netament dos grups: efectes d'*anasociabilitat* i de *reactibilitat natural*.

Els primers no poden ésser més desastrosos del que és un

suïcida precoç, un criminal, un misàntrop, un egoista, un indecís.

L'enginy i tacte de l'educador, més l'acció del medi ambient, han pogut distreure l'aspror d'aqueixos sentiments, amorosint el malestar del feble, per la confiança i l'afecte que sabrà inspirar envers els altres.

L'organització de jocs col·lectius; llegir, recitar, cantar, són els auxiliars de què pot aprofitar-se el mestre per desenrotllar la confiança en si mateix.

Passeigs a l'aire lliure, exercicis gimnàstics, treball; règim tonificador: *activitat*.

Regularment l'escola és d'efectes negatius, sobretot si les classes són molt nombroses. En aqueixa condició de nombre, el mestre no pot examinar la personalitat — suma de característiques — dels deixebles. En canvi, és també on se pot exercir una acció més fructífera.

Després de repetides ferides de l'amor propi, el noi se replega que es creu sol. Aquí ha de venir-hi la força desvetlladora, d'una prudència pedagògica; car és molt més difícil arribar a resultats satisfactoris quan ja arribarem a l'adolescència, i sobretot si la feblesa ha estat afavorida per la inexperiència, falta d'observació, *rutinarisme*.

*El que se senti mesquí, malamorós o lasciu, té de procurar girar-se, car l'espina d'un regany pot tergiversar la flor dels sublims sentiments d'un infantó. Si no pot, que renunciï a ésser educador.*

*Obra d'educació vol dir obra d'eixamplament, d'amorosiment, d'activitat.*

S. NONÓ CODERS

## L'ESTUDI DELS ANIMALS A L'ESCOLA PRIMÀRIA

Aquest era el títol d'una petita sèrie de lliçons donades a l'Escola d'Istiu de l'any passat. El professor D. Joan Palau Vera va intentar donar a aquestes lliçons el caràcter de lliçons pràctiques de seminari. Amb aquest objecte oferí als alumnes, en una conferència-introducció, tres models de lliçons sobre animals:

1.<sup>er</sup> Un model de lliçó descriptiva en la forma usual en què s'acostumen a fer les lliçons de coses, és a dir, descrivint les parts, classificant-les, etc., i parlant de la utilitat o perjudicis que pot causar un animal.

2.<sup>on</sup> Un model de tipus de lliçó herbartiana tenint en compte allò que Herbart anomena els «moments psicològics».

3.<sup>er</sup> Un model de *Syllabus* o guia d'observacions i treballs que pot realitzar el noi per a l'estudi d'un animal.

Es tractava que els alumnes componguessin lliçons a base d'aquests models atenent principalment al segon i tercer.

Els treballs presentats a classe foren llegits pels seus autors en les lliçons successives, fent la classe una crítica d'ells en col·laboració amb el professor.

1.<sup>er</sup> treball (Sr. Rialp). — Va suscitar les qüestions següents:

a) Inutilitat de fer una lliçó de coses explicant minuciosament les seves parts. Més adequat *viure* l'objecte usant-lo. Amb els animals estudiar les seves parts junt amb la funció i la seva vida en relació amb el medi.

b) Conveniència que el mestre prepari la lliçó tenint en compte els *moments psicològics*, però que l'ideal és que el noi aprengui guiat per un *Syllabus*.

2.<sup>on</sup> treball (Sr. Farré). — Va suscitar el següent:

a) La manera d'exposar una lliçó pot ésser bona per a formar part d'un llibre de lectura i dolenta com a forma de lliçó oral.

b) En l'exposició d'una lliçó és millor suprimir tot allò que l'alumne pugui trobar per ell mateix guiat per les preguntes del professor.

c) L'elecció de les parts d'un animal sobre les quals convé fer fixar l'atenció dels nois es facilita moltíssim si considerem l'animal des del punt de vista biològic.

d) La conveniència de partir de l'estudi d'un ésser concret per a arribar a les àmplies generalitzacions.

e) Introduir la idea de l'evolució sempre que es trobi una oportunitat, però sobretot aquella segons la qual l'obra de l'home és la d'humanitzar la naturalesa. En el referent als animals això es tradueix en la domesticació.

El 3.<sup>er</sup> treball (del Sr. Tarroja) va donar peu per a tractar del següent:

a) Dels inconvenients que resultarien de fer cíclica l'ensenyança de la Zoologia.

b) Dels aventatges de fer generalitzacions en la forma d'allò que s'anomenen «veritats biològiques».

c) De la possibilitat d'introduir els mètodes d'observació personal en forma ordenada en qualsevulla classe, per nombrosa que sigui i encara que es tracti d'una escola unitària; sempre que es disposi de làmines i llibres o material adequat i que el mestre tingui l'esperit necessari per a conduir els treballs.

#### LLIÇÓ SOBRE LES ABELLES SEGUINT L'ESQUEMA HERBARTIÀ

El meu objecte és exposar la manera com jo desenrotllaria a classe, amb nens del 3.<sup>er</sup> grau, una lliçó seguint els formulismes ensenyats per Herbart. No desconec la dificultat d'aquesta tasca i sé, per tant, que no ho faré pas bé; mes aquí no venim pas a presentar treballs perfectes, sinó a discutir-ne la seva valor, i, així, posant-hi cadascú de la seva part tot el que sap i abasta, realitzem una tasca ben profitosa, millorem la nostra cultura, la qual cosa és tot el que devem desitjar.

Jo no crec pas que sigui necessari transcriure paraula per paraula, detall per detall, els que es presentarien a la classe, amb els nens, explicant la lliçó del meu propòsit. El que convindrà millor serà assenyalar direccions, objectes, procediments, formes, etc., que poden ésser més apropiats. I la discussió d'aquests medis i formes és precisament el nostre objectiu; mentre que aquella exposició fóra massa

llarga i bastant irreal, car li faltarien totes aquelles variants i notes que sols la conversació amb els nens i l'animació de l'estudi donen.

El sabi pedagog de Gotinga ha creat, com aquí s'ha dit, un formalisme per a donar les lliçons, millor dit, per a desenrotllar el procés total de l'adquisició de coneixements científics. Va dir-se l'altre dia que no es tractava sinó de procediments perfeccionats. Jo estic convençut que Herbart ha fet quelcom més que perfeccionar procediments, donant amb els seus graus formals de l'ensenyança la fórmula més adaptada al procés psicològic de tot estudi veritable. S'ha tingut per ideal el més preuat d'activitat intel·lectual: la investigació pura, el pur procés eurístic, la reinvençió; s'han fet esforços per a cristal·litzar-lo per a trobar el *mètode*, que diria Pestalozzi; mes, si bé no han estat estèrils, han donat la convicció que sa realització pràctica i general és gairebé impossible. Doncs bé; Herbart resol el problema: dóna la màxima valor a la lliure investigació en els dos graus primers, i, en el tercer, complementa el treball fet donant-li una accentuada valor didàctica. Aquest coneixement així adquirit i completat passa ja a enriquir la nostra experiència i havem de fer-ne ús: això és el que cal fer en el grau quart. Cap una més admirable adaptació a la nostra naturalesa psicològica?

\*  
\* \*

Començarem la lliçó enunciant-ne l'objecte, per via de preparació, de manera insinuant per a cridar l'atenció dels alumnes. Podria fer-se així: «Avui l'horari ens marca Zoologia. Ja recordareu ben bé de quins animals ens havem ocupat els últims dies, veritat? (preguntes). De les vespes i de les formigues amb les quals formàrem dues famílies, recordeu? — Vèspids i formícids. — Molt bé; la lliçó d'avui me penso que us agradarà força, més encara que la de les formigues, que tant va entretenir-vos. Parlarem d'uns animals que tots coneixeu de sobres; potser alguna volta n'haveu sentit la dolorosa picada... hi caieu?... i potser us haveu llepat força els dits amb un seu producte riquíssim que de vegades la vostra mare us posa amb pa quan sortiu d'estudi... — Les abelles. — Vos agradarà que parlem d'aquests tan útils animalets?

\*  
\* \*

Primer grau. L'anomena Herbart *claredat, mostrar*. És el primer pas i l'objecte propi no és altre que formar nocions concretes i isolades posant a contribució totes les dades que existeixen en l'esperit del nen referents a l'assumpte que es desenrotlla. Això se obté per la *intuïció, descripció* (gran nombre de nocions) i *anàlisi* (ben definides).

Material: exemplars vius o morts, un eixam, tota classe de làmines representant abelles reunides o isolades per estudiar millor son organisme, dibuixos esquemàtics a l'encerat, etc., etc., és a dir, tot allò que pugui il·lustrar i facilitar l'estudi.

El mestre procura provocar una animada conversació sobre les abelles i excita contínuament els alumnes que exposin tot el que sàpiguen o hagin vist referent a aquests animals. Fa contínuament insinuacions per a assenyalar direccions adequades a l'observació inconstant dels nens, els posa de relleu punts determinats, els fa preguntes convenients; en una paraula, respectant en el possible la lliure activitat del nen, procurarà anar-lo dirigint per on convingui al bon desenrotllament de la lliçó.

Ordre que convindria seguir: situació de l'eixam, disposició interior amb tota classe de detalls i il·lustracions, alvéols destinats a rebost i a la cria; mel per a l'hivern; divisió en obreres, abegots i reina; missió respectiva; cel·les per a les erugues de cada classe; posta de primavera; obreres-dides; obreres-cereres; esments que tenen i aliments que donen a les larves; crisàl·lides; naixement de les reines; divisió de la colònia; fecundació de la reina; flors de què s'alimenten i marcada influència en la qualitat de la cera i la mel segons les espècies vegetals que les sustenten; per últim, un estudi detingut de son organisme, assenyalant amb cura especial tots aquells caràcters que ens han de servir després al fer la classificació científica.

Insisteixo novament en el caràcter propi d'aquest i del següent grau: el treball principal correspon a l'alumne; el mestre solament deu ajudar-lo a observar. Tot allò que requereixi una ensenyança pròpiament dita deu reservar-se per al tercer grau. Es precis exhaurir i fer treballar tots els elements que porta el nen a la lliçó.

\*  
\* \*  
\*

Segon moment. *Associació, generalització.*

El procés formal de tota adquisició intel·lectual és el següent: coneixement de l'individual, del concret; comparació amb altres éssers i objectes, assenyalant semblances i obtenint diferències, i, per últim, determinació de la llei. Herbart no vol pas altra cosa que això.

Les idees obtingudes en el grau anterior van soltes, no tenen encara les relacions degudes, falta coordinar-les. Recordem aquella frase de Kant: els conceptes sense intuïcions són buits, mes les intuïcions sense conceptes són orbes. Herbart reclama imperiosament la formació de bons conceptes, de bones idees generals; i en això, precisament, supera i complementa Pestalozzi.

En la lliçó que ens ocupa compararem l'organisme de les abelles amb el d'altres animals ja estudiats, començant pels més diferents i descendant gradualment a aquells que ja ofereixen més semblances, tals com els insectes que ja portem explicats, o sigui els corresponents als vèspids i formícids. Aquestes comparacions no han de reduir-se pas a una espècie d'anatomia i fisiologia comparades, sinó que tindran un caràcter molt ampli, dintre allò que estigui a l'abast dels nens: així podrà parlar-se de costums, funcions biològiques, etc., etc.

Tot aquest treball ens ha de portar a fer ressaltar palesament les diferències irreductibles, aquelles que caracteritzen l'animal que ens ocupa. I el mestre que hagi sabut hàbilment, arribar a aquest resultat, té ja preparat el terreny per al grau següent.

\* \* \*

Grau tercer. *Sistematització, ensenyança.*

En aquest moment la lliçó pren una accentuada valor didàctica. És el mestre el que ara directament treballa fent una exposició que, si és adequada (cosa no fàcil), constitueix un feliç coronament de la lliçó.

El mestre recompilarà els resultats que la investigació en els dos graus primers ens ha proporcionat: farà com un resum; exposarà nous detalls que hagin passat per alt als nens o aquells que pel seu caràcter requereixin l'ensenyança pròpiament dita (com segreguen les abelles les làmines hexagonals de cera i de mel; nous detalls de l'eixam i vida col·lectiva, funcions d'alguns òrguens, etc., etc.). Immediatament recollirà aquelles dades morfològiques distintives de

les abelles, formigues i vespes (boca disposta per a mastegar i llepar quatre ales membranoses amb grans cel·les, prototòrax petit i sense moviment independent; metamòrfosis completes); farà veure els altres que sols presenten les abelles (primer artell dels tarsos posteriors gran, triangular o quadrangular; les femelles, amb l'abdomen acabat en agulló, s'alimenten, larves i adults, de pol·len i mel; formen societats compostes de mascles, femelles fecundes i femelles estèrils, les quals fan la cera i la mel, etc.), de tot el qual deduirà la necessitat de formar amb les abelles un grup nou, una família que batejarà amb el nom d'«àpids».

\*  
\*  
\*

Quart grau. *Filosofar.*

Podríem dir que la lliçó ja és finida, puix que l'alumne ha format un coneixement científic complet. Però ja sabem que la vida no és una senzilla adquisició de coneixements, una formació simple d'hàbits; és, demés, — i això és molt important — una utilització constant del que havem adquirit. Precisament estudiem no per esport, sinó per a augmentar la riquesa de la nostra experiència i capacitar-nos millor per a la vida superior de l'esperit.

L'alumne, doncs, utilitzarà en funcions varies les nocions apreses. A aquest efecte, podrà fer un resum per escrit de la lliçó, comentaris orals o per escrit sobre alguns punts que li hagin agradat, podrà treure conseqüències morals i socials de la disciplina, ordre, netedat, cures amb les larves d'aquests tan interessants animalets; es parlarà també dels productes que ens donen i de la necessitat de protegir-los i cultivar-los, etc.

Una observació, i faig punt final. Aquesta lliçó, com es comprendrà, no pot donar-se en una sola sessió; en requereix ben bé dues o tres si es vol que sigui completa i reposada, com és de desitjar.

RAIMOND TORROJA

UNA GENTIL SERPETA DE TERRARI  
LA *CORONELLA GIRONDICA* DAUD,  
O SERPETA ROSSA

**D**e totes les nostres serps, cap no s'adapta tant a la captivitat com la *Coronella gironnica* Daud., per la qual cosa no dubto a recomanar-la als meus companys aficionats a l'observació de tant interessants rèptils.

Aquesta serp és petita, llarga i prima, sa mida corrent no passa gaire de mig metre; la color és bruna, grisa, groguenca o vermellosa, essent aquesta la dels nostres exemplars, amb taques negres o faixes travesseres. Una ratlla negra de l'ull a l'angle de la boca, una ratlla igual va d'un ull a l'altre. Per tot el cos té distribuïts puntets negres. (1) Part inferior groga, taronja o vermell de coral amb taques quadrangulars negres disposades sovint com una taula d'escacs o bé en dues sèries longitudinals que poden convertir-se en dues ratlles.

Es troba extensament distribuïda per Catalunya, on es considerava rara abans que el meu germà Joaquim (op. cit.) hagués establert la seva freqüència, confirmada també en el Vivari del Museu de Catalunya, on se n'han rebut alguns exemplars vius.

En llibertat és de costums crepusculars i nocturnes, arrossegant-se calmament pels llocs secs i pedregosos, sobretot per les velles parets mig enrunades, inspeccionant ses esquerdes i forats en busca de les sargantanes (*Lacerta muralis* L.), que constitueixen son principal aliment. De dia resta amagada sota les pedres o en la brossa. De moviments lents i pausats, no és rar trobar-ne algun exemplar aixafat en les roderes dels camins. Quan se l'agafa no intenta defensar-se i rarament mossega.

Viu admirablement en captivitat, bastant-li un petit terrari amb una capa de sorra granada i en un recó un munt de pedres tosques o queredes guarnides de molsa. Un parell de rames seques amb

(1) Les serps de Catalunya, per Joaquim Maluquer.—Barcelona, 1917.—Junta de Ciències Naturals.

força branquillons contribueixen a la varietat del conjunt. Encara que beguin poc no deu oblidar-se de posar-hi un petit abeurador amb aigua fresca. Hem pogut observar que beu ficant el morret dintre l'aigua, i alçant el cap per empassar-se-la d'una manera semblant als ocells, no a cops de llengua, com es creia de totes les serps.

La seva alimentació és, com he dit, de sargantanes; així no és difícil de nodrir, encara que són molt menjadores, i a la millor una *Coronella* de dos pams s'empassa com si no res mitja dotzena de sargantanes seguides.

En els terraris del Museu ne tenim diversos exemplars junts i és altament interessant el moment en què els donen menjar. Com que els en donen de dia i a l'hora del sol, les sargantanes corren lleugeres per les parets del terrari fugint de les serps, i aquestes d'ordinari tranquiles i pausades, despleguen tota la seva agilitat esperonades per la gana. Procuren sempre agafar la sargantana pel cap i així fàcilment se l'empassen viva. A voltes l'agafen per la cua, que es trenca de seguida deixant en llibertat el seu amo que s'apressa a fugir. De vegades dues serps agafen la mateixa víctima, ço que origina lluites homèriques.

Les sargantanes no es deixen agafar sense lluitar coratjosament i si no es troben preses pel cap, sovint claven fortament les dents en el costat de la serp la qual es recargola al voltant de sa víctima i se l'empassa a poca a poca fins que sols el morret resta a l'exterior entre les barres de son enemic.

El seu regisme d'alimentació deu tenir-se present per a no posar-la en un mateix terrari amb serps de vidre (*Anguis fragilis* L.), puix com aquest és un llargandaix sense potes exteriors, de seguida fóra presa de la serpeta rossa.

En el terrari prompte coneix el seu curador, avesant-se a pendre-li de ses mans les sargantanes mortes. Es aventatjós acostumar-les a això per a evitar el fer patir tan gentils animalets com són les sargantanes, donant-les vives a les serps.

La serpeta rossa, ben cuidada i nodrida, viu llarg temps en captivitat, i tant per sa docilitat com per sa bellesa i per sa resistència deu recomanar-se als aficionats als terraris.

S. M. N.

## TREBALLS DEL «GRUP D'AMICS DELS AQUARIS» DE BARCELONA

Rialler es presentà el dia 25 del passat novembre, com rialleres eren les cares dels que s'anaven reunint en un dels extrems de la plaça d'Urquinaona, per a pendre el tramvia de Sant Andreu, a les vuit del matí. Era la primera vegada que es reunien en gros aplec «els amics dels Aquaris», després de la primera convocatòria del 11 de l'esmentat mes, on nostre benivolgut amic En Joan Palau Vera exposà la conveniència d'ajuntar en una entitat aquelles persones que posseïxen aquaris o que sentin afició pel conreu en aquaris de plantes aquàtiques, peixos, insectes i altres animals d'aigua dolça, organitzats en excursió. Era la primera de les que es projecten a l'objecte de juntar esforços, comunicar experiències i propagar l'afició als estudis aquarístics entre els particulars i les escoles. Que la llavor no caigué en terra erma o estèril ho provava palesament aquell estol de persones de tota categoria, encara que amb marcat predomini de l'element jove, que s'aplegà joiosament, ho deïa l'entusiasme que caracteritzava tots els concurrents, ho manifestava la munió de aparells i preparatius que duïen.

En sortint del poble i en els primers reguerons, abans d'arribar al Rec Comtal, punt escollit per a exploració, ens detinguérem per agafar exemplars de *Limnea* i qualques plantes. L'arribada al Rec gairebé ens féu perdre l'esperança d'una collita profitosa, car era escurat de poc; per tant, podiem témer que els animalets que volíem cercar serien molt amagats o desapareguts. Però amb bon enginy i selecció d'indrets, assolírem les esperances més cobdicioses. Aviat començaren a caure en els salabrets exemplars i més exemplars d'espínós «*Gasterosteus aculeatus* L.», de vius i brillants colors, i de llestesa imponderable, que anaven a enriquir els flascons i variats recipients, que tothom s'apressurava a omplenar d'herbes per a estatjar els curiosos peixets. El nom tècnic, tant com el vulgar, expressen de maravellosa manera un dels caràcters distintius d'aquests

*teleostis*. Efectivament per ells es designen les peces defensives en què es troben metamorfosades les tres primeres aletes dorsals i les ventrals. No és sols per les lluites que tenen amb altres congèners, o amb els d'altres espècies, que els són precioses armes; mes encara per a la construcció del delicat niu que en forma més o menys esfèroïdal construeixen, tallant arrels i tanys de les plantes aquàtiques, on la femella desova nombrosa posta. Plegat amb les herbes que el salabret arrencava del fons, i entremig d'elles sortiren diverses espècies de mol·luscos, gambes *Gammarus fluvialilis*, que són l'àpat més cercat pels espinosos, i diversos cucs. Entre ells hi havia qualques *Planàrids*, encara no ben determinats, ben semblants a la *Planaria gonocephala* uns, a la *Pl. laevigata* altres, un *Polycelis*, molt probablement el *cornutus*, que s'alimenta dels detritus orgànics en descomposició, i la *Glossosiphonia complanata* L., que fou descoberta per En Josep Maluquer, Secretari general i tècnic de la Junta de Ciències Naturals de Barcelona. La vàlua de la troballa fa que ens deturem un xic, utilitzant unes quantes dades per ell galantment proporcionades.

En un manadet de plantes recollides dels fons del Rec per a arreglar el seu aquari, li cridà l'atenció, al posar-les en un pot gran en ésser a casa, una mena de cuc, entre els nombrosos organismes que, com de costum, aleshores sortien del mig dels brins de les herbes. Dit cuc (fig. o, era molt pla, de gran retractibilitat, que, adaptat a les parets de vidre, caminava amb moviments semblants als de les sangoneres (*Hirudo*). Tenia uns 30 a 35 mm. en longitud normal, dues ratlles de tubèrculs en l'espatlla perfectament visibles, i quatre més que a penes es distingien; més dues ratlles fosques en la cara ventral. L'aspecte general era d'hirudínid, així és que amb l'ajuda del quadern 13 de la fauna fluvial alemanya de A. Brauer: *Oligochaeta und Hirudinea* (1), va poder-se classificar com segueix: VERMES — HIRUDINEA — Fam. II, *Glossosiphonidae*, gènere *Glossosiphonia* (Johnson), espècie *Complanata* L. (sinon.: *Clepsine c. L.*). La coloració és variable, generalment marró clar, com és en l'exemple del Rec. Viu en aigües de poc corrent i en les estancades, en les

(1) A. Brauer, «Die Susswasserfauna Deutschlands».—Heft 13: *Oligochaeta u. Hirudinea*.

plantes i sobretot en el revers de les pedres submergides. En l'aquari del descobridor surt de tant en tant, es passeja per les parets i plantes, però a les dues hores torna a posar-se sota una pedra adaptat en sa cara inferior, d'on no es mou en uns quants dies; sembla que els *Gasteroteus* no li diuen res. El Rec Comtal és el primer lloc de Catalunya on ha estat trobat, no tenint tampoc notícia que s'hagi citat d'Espanya. A Alemanya té aquesta família onze espècies, amb sis corresponents al mateix gènere.

Darrerament haig d'advertir que em cridà l'atenció veure dues Hepàtiques de vida enterament aquàtica, la una és la *Pellia Neesiana* Limpr., forma intermèdia per ses dimensions entre l'*epiphylla* Cord. i la *calicina* Nees. (*Fabroniana* Radd.), espècie freqüent en la regió mediterrània i que puja fins a la silvática; i la var. *rivularis* H. Bern. de la *Haploxia riparia* (Tayl.) Dum., que viu en el talús del mateix Rec, indicada de moltes localitats del Salève i del Jura, tinguda com a escassa en la regió mediterrània. Ni l'espècie ni la varietat n'havien estat citades d'Espanya.

JOAQUIM M.<sup>a</sup> DE BARNOLA, S. J.

LA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL  
DE MEUMANN (1)

DESENROTLLAMENT CORPORAL I ESPIRITUAL DEL NEN. — EN QUÈ  
CONSITEIX EL DESENROTLLAMENT ESPIRITUAL DE L'INFANT.  
— CONCEPTE DE CAPACITAT ESPIRITUAL. — L'ATENCIÓ I EL  
SEU DESENROTLLAMENT. — EL «CERCLE D'IDEES».

*D*esenrotllament corporal i espiritual del nen. — La influència més gran sobre el desenrotllament del nen (més que la de la nacionalitat) és la *posició social dels pares* (habitació, alimentació, etc.). El nen mal alimentat i endarrerit corporalment amb relació a un tipus mitjà, també és dèbil d'espirit i es presenta com un endarrerit.

Les dades antropomètriques ens diuen que el desenrotllament del nen no es verifica d'una manera uniforme, sinó d'una manera periòdica i oscil·latòria, a la qual cosa anomenem *oscil·lacions normals del desenrotllament del nen*. Enumerar els distints tipus d'oscil·lacions és quasi impossible, perquè depèn del país en què viu, de la raça, del medi i d'altres circumstàncies.

Però podem dir que les oscil·lacions són causades per l'ingrés del nen a escola, i després per l'entrada a la pubertat, i especialment poc temps ans de la pubertat.

Sobre això dit del ingrés del nen a l'escola són molt divergents les opinions del metge i del mestre: els primers s'inclinen generalment a admetre que el primer període escolar perjudica el desenrotllament del nen, cosa que contradiuen molts pedagogs. Una investigació escrupolosa sobre el pes del cos, l'alimentació i creixença en els novicis a l'escola i en els nens ans i durant el període escolar, ha ensenyat que aquesta qüestió no es pot resoldre

(1) Segona lectura dada a l'Escola d'Istiu de 1913 per Modest Bargalló.

fàcilment; i sembla que, al contrari, depèn més de la *constitució psicofísica del nen que de la seva entrada a l'Escola*. Estudis mèdics escolars han demostrat que els nens endarrerits en el seu desenrotllament són els que sofreixen amb l'ingrés a l'Escola. I està ben demostrat que en el desenrotllament corporal dels nens de 6 anys, normalment desenrotllats, hi ha vegades que a l'ingressar a l'Escola no s'han perjudicat, sinó que fins s'ha produït en els primers temps escolars un superior desenrotllament: *la causa és l'ordenació de vida*. Cita altres casos de malalties, ocasionades a l'ingressar a l'escola.

Per consegüent, es pot ben dir que l'ingrés del nen a l'Escola pot causar una detenció o un perjudici en el desenrotllament corporal, especialment quan està descuidada la higiene de l'escola.

Molt més important és per a les oscil·lacions del desenrotllament el temps de la pubertat, que és divers segons els sexes, les races i els pobles. Es presenta abans en els pobles del sud.

Un complement interessant constitueix el fet que el desenrotllament del cervell del nen va paral·lel al de la intel·ligència.

El desenrotllament corporal i espiritual del nen també sofreix certes oscil·lacions dintre de l'any; fenomen que nosaltres nomenem «oscil·lacions anuals» per a diferenciar-les de les «oscil·lacions del desenrotllament».

Les oscil·lacions anuals són més grans en els nens que en els adults. En ço que es refereix al cos, augmenta el seu desenrotllament d'octubre a gener; disminueix en març i abril i torna a augmentar des d'abril a juliol. Mallin Hansen ha obtingut les següents dades: el mínim de creixença es troba d'agost a novembre; augmenta un poc fins a fi de març i apleix el màxim des d'abril a mig agost; de manera que el nen creix més a l'istiu. Pròximament, passa el contrari en la creixença en grossor.

Schmid-Monnard en les escoles primàries de Halle va trobar dos períodes en el desenrotllament: l'un és favorable a la talla, l'altre al pes. El període favorable a la talla és de febrer a juliol; el desfavorable, de setembre a gener. El favorable al pes, de juliol

a gener; el pes no augmenta de febrer a juny. Schuyten a Anveres i Lopsien a Kiel, van mesurar demés la força muscular: van trobar que augmenta d'octubre a gener i disminueix de gener a març i torna a augmentar d'abril a juny. Els mesos més desfavorables per a la força muscular són de gener-a març per als nens i de març a abril per a les nenes.

Sobre el desenrotllament espiritual total del nen no es pot dir gaire cosa; solament es poden exposar els seus caràcters generals. També segueix una marxa periòdica, proveïda, per tant, d'oscil·lacions. Aquestes oscil·lacions coincideixen generalment amb les del desenrotllament corporal; però també hi ha divergències d'aquest paral·lelisme. Com molt desfavorable per al desenrotllament de l'esperit és l'edat dels 11 anys i, segons les races i països, els 12 i 13, o els 14 per a les nenes.

Més importància que el referent als períodes té la qüestió:

*En què consisteix el desenrotllament espiritual de l'infant.* — El desenrotllament espiritual pot consistir que el nen *no posseeixi al principi, en general, certes capacitats*, i que més tard, quan sigui adult, passats els 14 anys, les adquireixi; també pot succeir que la *distribució de les capacitats* espirituals en el nen sigui distinta de la de l'adult, ço és: que algunes capacitats que dominen en l'esperit de l'adult poden quedar en el nen ofuscades i, per tant, dominar en ell certes capacitats que més tard quan adult tindran poca importància; també és possible que la *qualitat*, la naturalesa de certs fenòmens espirituals especialment els elementals, siguin en el nen de *divers tipus* que en l'adult.

Per últim, també pot ésser que solament el poder productor, *quantitativament o intensivament* del nen sigui més petit que el de l'adult; de man ra que el nen solament seria menys productiu en intensitat, però en la qualitat ben poc es diferenciaria de l'adult.

Veiem quelcom sobre aquestes consideracions, prenent per tipus el nen de 7 anys. El primer punt referent que el nen no posseeixi certes capacitats que posseeix més tard, quan és adult, nosaltres no podem trobar en l'adult cap capacitat espiritual que

el nen no posseeixi. El punt segon sobre la distribució de les capacitats, el podem investigar fixant-nos en la totalitat de les capacitats espirituals del nen: en la percepció del nen es presenta l'eficàcia de les representacions aperceptives d'una manera predominant sobre la percepció material, d'on les percepcions en el nen són més subjectives que en l'adult: el nen, millor que l'adult, veu dintre de les coses contínuament la seva experiència anterior. Això es demostra clarament per les declaracions i la lectura del nen. Al tractar de la capacitat perceptiva i de la capacitat productiva en el nen i en l'adult, es destaquen *dues* diferències molt notables. L'adult s'expressa més amb paraules; el seu pensament és amb preponderància llenguatge assossegat, ço que li permet observar-se a si mateix sempre. El nen, al contrari, s'expressa molt més en imatges de coses intuïtives, de caràcter individual. Però també el nen s'expressa en paraules com també l'adult s'expressa en imatges intuïtives, però la *distribució* d'ambdues classes de representar és en el nen de distint tipus que en l'adult. Una conseqüència d'això és la segona diferència en la distribució de l'activitat representativa; perquè l'adult s'expressa més amb paraules, té d'expressar-se d'una manera més abstracta que el nen. El nostre pensament abstracte és expressat amb paraules i, per tant, el contingut representatiu sols es presenta un moment. El nen, al contrari, té de ser més concret a l'expressar-se i rebutja les idees abstractes. Però el nen dels 6 als 14 anys de cap manera és incapaç per a formar abstraccions; el que passa és que no posseeix a vegades el significat de la paraula que representa a l'abstracció. De tot això deduïm que el nen no pot treure el seu saber ni la seva experiència de les abstraccions.

Una conseqüència d'aquest *poder de concreció* es mostra en els actes de la voluntat del nen: per pensar el nen més concretament, tracta també de raonar sobre motius concrets, mentre que l'adult tracta, al contrari, de raonar sobre determinacions generals, o segons principis. Tot això és forçosament una prova que la *distribució dels fenòmens espirituals en el nen és diferent de la de l'adult*.

La tercera possibilitat sobre que tal volta els fenòmens en el nen siguin de tipus divers en qualitat a les de l'adult, també es pot deduir àmpliament en el període escolar. Comencem nostra vida anímica per la percepció i en primer lloc per la percepció passiva deguda a les impressions que rebem de fora, a les sensacions, i a les impressions elementals d'espai i de temps, que són ja en el nen, qualitativament distintes de les de l'adult. La sensibilitat del nen per a distingir les diferències de la qualitat i intensitat de la sensació és més petita que la de l'adult: el nen distingeix menys que l'adult les qualitats sensorials. S'ha vist que el nen de 6 o 7 anys distingeix menys els tons i els graus de color i de llum que l'adult. El nen no veu certes diferències que nosaltres veiem de seguida. El mateix passa amb els sons.

La interpretació d'aquests fenòmens és difícil: és possible que els òrguens dels sentits dels nens no estiguin el suficient desenvolupats per a diferenciar fines variacions de les sensacions. El mateix passa amb les sensacions d'espai i especialment amb les relacions de temps.

La diferència més interessant entre l'activitat perceptiva del nen i de l'adult consisteix en això, que generalment al nen fins al dotze anys li manca el poder de resumir les impressions isolades, ço és, la capacitat per a la síntesi: es fixa principalment en els detalls, com ho demostra p. ex., en els objectes que dibuixa: una casa amb un portal (per a ell la porta és el més important); o una casa amb una escalinata, o una nena amb botons, etc.; i denota que aquests detalls són el fonamental per a ell perquè el restant ho ha fet amb quatre ratlles. Un cert paral·lelisme amb aquesta manca de capacitat per a la síntesi té l'*impuls de la voluntat*.

Per acabar aquesta revisió, ens manca dir quelcom sobre la última consideració, que potser el poder productiu del nen sigui inferior en intensitat al de l'adult. No hi ha cap classe de activitat espiritual i corporal que en l'adult no pugui produir més que en el nen durant els anys del període escolar, com ho demostra que el nen es cansi més que l'adult en tota classe

de treballs i que el grau de fatiga, amb igualtat de treball, augmenti amb la poca edat del nen. Es podria posar en dubte aquesta afirmació en ço que respecta a algunes activitats, des del moment que hi ha vegades en què el nen sembla que sigui més ràpid en el treball, p. ex. en aprendre, que l'adult. Però, en aquest cas, el nen aprèn amb més facilitat d'una manera mecànica, ço és, aprèn matèries sense sentit, com vocables, dates; però jo he demostrat per assaigs que sols l'anterior es realitza per la disminució de exercici en els adults. Quan l'adult cultiva l'aprendre mecànicament, ho aconsegueix amb més rapidesa que el nen.

*Concepte de capacitat espiritual.* — No hem d'entendre la paraula *capacitat espiritual* com la *facultat* de la vella psicologia de les facultats de l'ànima. Tenim d'observar que la consideració *purament psicològica* del nen no dóna pròpiament cap facultat espiritual. Els psicòlegs parlen solament de classes o grups de *fenòmens* espirituals o fenòmens de consciència. Nosaltres solament podríem parlar de facultats espirituals si consideréssim el fenomen psicològic al servei de qualsevol poder. La capacitat de recordar, p. ex., el poder psíquic del record i de la reproducció d'impressions passades que es funden en la facultat de la memòria, són des del punt de vista psicològic *fenòmens* d'associació i reproducció de representacions. Així que el concepte de la capacitat psíquica va unit amb el que considera que les capacitats sempre existeixen en un grau determinat, però solament en els *individus*; el *concepte de la capacitat espiritual té, per consegüent, la significació secundària de capacitat individual.*

\* \* \*

*L'atenció i el seu desenvolupament.* — Tot mestre sap quanta importància té l'atenció per a tot treball del nen. D'ella s'han preocupat els pedagogs de tots els temps. Pestalozzi va descobrir el mètode per a produir en el nen una gran concentració al mateix temps de verificar algun treball: el nen feia un senzill treball manual al mateix temps que aprenia; Herbart s'esforçava per a analitzar

l'estat de l'atenció i formava la teoria de l'atenció espontània i reflexiva. Fröbel tractà de buscar l'orientació natural de l'atenció del nen sobre les impressions dels sentits fent ús del seus mètodes elementals. Però *cap antic pedagog ha aconseguit analitzar exactament les propietats de l'atenció infantil en el curs del seu desenrotllament, encara que això sigui la base i l'únic punt de partida possible d'una educació sistemàtica i d'una disciplina de l'atenció.*

Examinem quelcom sobre l'essència general del procés de l'atenció, segons determina l'anàlisi purament psicològic en l'adult; i d'aquesta manera arribarem a un concepte exacte de l'atenció i en traurem una delimitació sobre les condicions i propietats de l'estat de l'atenció i de les seves variacions individuals. També el concepte d'atenció significa pròpiament un *poder* individual, que està fonamentat en un estat total de la consciència. L'anàlisi psicològic ens demostra que l'estat d'atenció és un fenomen de consciència molt complicat que, per altra part, en alguns casos es pot descompondre en els seus fenòmens elementals. Però quin és el nucli, el fenomen principal de l'atenció? En això no s'avenen les opinions del psicòlegs. S'acostuma a considerar l'estat d'atenció com un *estat d'una participació augmentada de l'energia psicofísica en el curs intel·lectual*. Com més atents estem, més energia espiritual despleguem en nostra activitat, en el pensar, en la percepció, etc. Però amb això no està definida l'atenció més que d'una manera incompleta. Tenim d'afegir per a completar-ho un segon punt, que és el que avui caracteritza l'atenció: el de considerar-la com a fenomen que acompanya i segueix a una direcció de l'energia psíquica vers una determinada capacitat de la consciència, o sigui a una debilitació especial de totes les restants. D'aquí es dedueix el fenomen fonamental del fet de l'atenció: conforme algunes activitats determinades arriben a l'estat d'atenció, ssoleixen gran claredat, un grau de consciència superior, i són amb preponderància el punt entorn del qual gira tota la vida psíquica; mentre que la resta del contingut anímic cau en un grau inferior de consciència, perdent la seva influència sobre el curs

de l'activitat psíquica. D'on resulten les tres propietats principals de l'estat d'atenció: a) l'atenció té sempre certa *intensitat* (la intensitat de la concentració); b) certa *extensió*, o sigui la quantitat de contingut que pot ésser observada al mateix temps; d'aquestes dues propietats fonamentals resulta: c) una *relació recíproca* especial de concentració o intensitat i distribució o extensitat en el desplaçament de l'energia espiritual vers l'activitat intel·lectual; ço és, quant més intensivament es desplega l'energia vers una direcció determinada, més petita és la seva extensió, més petit és el cercle d'objectes (o d'activitats) dels quals nosaltres no podem ocupar-nos al mateix temps; i inversament. De manera que la concentració i la distribució de l'atenció guarden relació inversa. *Aquesta relació és la que Meumann considera com el fenomen fonamental de l'atenció, perquè, diu, és la propietat que caracteritza l'estat d'atenció.*

La nova Psicologia ha estudiat també la importància dels *fenòmens corporals que acompanyen l'atenció*, encara que també, sovint ha exagerat tal importància. L'obtenció d'un funcionament ordenat no és de cap manera l'*aparell que serveix* per a l'atenció, i tampoc aquest aparell motor de l'atenció garanteix com a única causa la presència de l'estat d'atenció.

Comparant l'atenció del nen amb la de l'adult, diu Meumann: És una diferència important amb l'atenció de l'adult, la gran mobilitat de l'atenció infantil. Com més jove és el nen, més gran és aquesta mobilitat i més petita la seva resistència contra els estímuls pertorbadors. Havem d'afegir que aquesta propietat mostra grans diferències individuals, però treballant en promedís s'ha obtingut ço que s'acaba d'indicar.

En el referent a la diferència entre una atenció fixa i fluctuant, s'ha admès que una atenció fixa no es presenta en el nen, almenys, fins als 11 i 12 anys: l'atenció del nen és per excel·lència fluctuant. No obstant, segueix Meumann, jo he trobat amb un aparell (*taquistoscòp*) per a analitzar el fenomen per mitjà de l'observació de les impressions de poca duració en nens de 6 a 7

anys, una atenció fixativa, encara que un predomini de la fluctuant. La importància pedagògica d'aquestes diferències consisteix que el tipus d'atenció fixativa mostra una observació més exacta i un millor record de tot ço que està a l'abast de d'ésser percebut pels sentits.

En ço que respecta a l'atenció *passiva* i *voluntària*, en el nen l'atenció és més passiva que voluntària, ço és, al nen li és molt més difícil ésser atent si no se l'interessa vers una cosa; però, per l'atenció passiva el nen pot desplegar una gran concentració, com nosaltres podem observar-ho quan juga; aleshores res no el molesta i tot el món gira entorn del joc. Tots sabem que Herbart va assentar que el mestre té de procurar a totes hores treballar per a excitar l'atenció espontània, ço és, l'interès. Però aquesta consideració és molt parcial, perquè encara que és cert que és un aventatge que el mestre sàpiga captivar el nen fent-li interessant l'objecte, és també necessari que l'alumne mostri atenció quan l'objecte no és interessant, com el nen s'hi trobarà moltes vegades quan serà gran.

En ço que es refereix a l'atenció *sensitiva* i a la *intel·lectual*, a penes necessito dir que el nen mostra més atenció sensitiva que intel·lectual, ço és, mostra més atenció sobre els objectes intuitius que sobre els que surten del camp del sensible i s'eleven a actes intel·lectuals d'ordre superior.

L'*adaptació* de l'atenció del nen a una nova activitat és molt més lenta que en l'adult. Però també en aquest punt observem que tant el nen com l'adult tenen grans diferències individuals.

Respecte de l'atenció *estàtica* i *dinàmica*, l'adult està en condicions de treballar amb atenció més estàtica, ço és, l'adult, degut a les seves decisions o impulsos, pot conservar llarg temps l'atenció amb certa intensitat i concentració.

L'energia per a concentrar sobre quelcom l'atenció, o sigui l'*atenció voluntària*, és en el nen poca; en canvi, és gran la seva mobilitat i, per tant, poca la capacitat per a defensar-se dels estímuls que la fan movable; poca també la regularitat i la duració

de la concentració; i, com a conseqüència, gran la fatiga. A pesar d'això, l'atenció passiva del nen desplega una gran energia per a abstreure's de moltes coses que el rodegen i mostra d'una manera sorprenent quasi exactes les propietats inverses de l'atenció voluntària. El nen roman sòlidament en la seva passivitat.

Els fenòmens corporals que acompanyen l'estat d'atenció es presenten en el nen cap als 12 o 13 anys tan intensos com en els adults: una part són moviments expressius, per mitjà dels quals expressa sa vida intensa més que l'adult. Tot mestre sap amb quina energia el nen mentres treballa moltes vegades arruga el front, doblega l'espatlla, mou els llavis: l'escriure l'acompanya amb moviments de cap, etc. El joc de l'aparell motor no és el grau que mesura l'efecte de l'atenció, ni tampoc l'atenció consisteix precisament en aquest joc. Si així fos, l'adult hauria de mostrar augmentats aquests moviments, perquè, si no, perdria la seva concentració en l'atenció. Més aviat suposa aquell joc en el nen un excés de subjectivitat en el treball per a fer néixer i mantenir l'estat d'atenció.

Meumann ha trobat per experiment de memòria l'important fet que solament el principiant i el que no està exercitat acompanyen amb gestos l'atenció. Així que *tot excés de tensió motora és perjudicial pel treball espiritual*, que ja és una despesa inútil d'energia nerviosa.

Havem d'afegir que en el desenvolupament de l'atenció en el nen aquestes diferències entre el nen i l'adult en ço que respecta a l'atenció es van esborrant a poc a poc, i es formen els caràcters típics de l'atenció de l'adult. No tenim ayui investigacions detallades sobre aquest curs. Del que hem dit es dedueix que esmortint o excitant aquests moviments que acompanyen l'estat d'atenció podem influir pedagògicament sobre l'atenció; car pels fenòmens motors d'expressió s'augmenta en primer lloc l'excitabilitat dels centres motors i aquesta excitabilitat s'estén després per tot el cervell.

*Examen del cercle d'idees.* — El cercle d'idees, o sigui l'inventari espiritual de la Psiquiatria, comprèn tot el saber del nen i

també les idees que el nen s'ha format de les coses que surten del camp de l'experiència.

En l'esperit del nen predomina una confusió entre les idees clares, fosques i inexactes, i entre el coneixement que té del que el rodeja, de la seva pròpia persona i del que s'escapa a la observació directa. Nosaltres sabem pels estudis sobre els nens de 6 i 7 anys que ell forma el seu cercle d'idees per un món propi creat per la seva fantasia. També l'antiga pedagogia, especialment Pestalozzi, s'esforçava a aclarir el «caos d'intuïcions confuses» de les quals el nen se serveix per a explicar-se les idees i conceptes.

*Conclusions de Meumann sobre el cercle d'idees.*—D'una manera general es pot assentar que la vida domèstica del nen proporciona les percepcions més exactes i més nombroses. Tot el que procedeix de la vida domèstica és el que reconeix millor. Pel contrari, segons les observacions de Seyffert, el nen adquireix en les seves correrries menys coneixements i amb no tanta exactitud. Això sembla que estigui en contradicció amb les observacions de Stanley Hall. Però es té de distingir entre el que el nen reconeix en les seves correrries i el que li ofereix l'estada contínua en el camp: i això últim és el que sols té en compte Stanley Hall. En general, voca l'extraordinària superioritat dels objectes en el que es refereix a la seva nominació sobre el noms de tota imatge. Tot el representat gràficament es reconeix i s'anomena pitjor que els objectes reals. Demés, es mostra que quasi tots els nens tenen una forta inclinació a subsanar el desconeixement dels objectes i dels caràcters de les coses amb qualsevolga idea, nom o equivalència. Un nen, p. ex., no coneix la tanca de la finestra, i li dona un després de l'altre els noms següents: agafador, ansa (per l'analogia amb l'ansa d'una olla), voltador (per la seva funció), ganzell de la finestra (per analogia amb el ganzell de la porta), etc. Aquest fenomen l'explica Seyffert dient que els nens abracen el total de les coses en lloc de les parts, la matèria en lloc de l'objecte i formen paraules noves amb les quals anomenen les coses desco-

negudes o les seves propietats dubtoses; i el nom de les anàlogues i conegudes el dóna a les desconegudes.

*Orientació que segons Meumann es té de seguir en l'estudi sobre el cercle d'idees.* — Els estudis sobre el cercle d'idees ens mostren dues parts fonamentals de la vida intel·lectual del nen i la seva relació amb la vida sensible i amb la voluntat. El que nosaltres directament deduïm de l'observació del cercle d'idees del nen són els coneixements i el concepte que el nen ha tret del món de l'experiència i l'*orientació dels seus interessos*, o sigui la participació sensible i voluntària que ha conduït en determinat sentit la formació de la seva experiència. També per l'examen del *cercle d'idees* es coneix les relacions entre el desenrotllament del llenguatge i les percepcions i observacions; els noms i les coses; i l'adquisició del significat de les paraules, que té per objecte conservar fonèticament el saber i els coneixements trets del món de l'experiència. I com que tot això depèn de la seva percepció, tant externa com interna, per mitjà de la investigació directa, sabrem també el treball de la percepció interna i externa. Junct amb els coneixements del món de l'experiència posseeix el nen l'auxili de l'*apercepció*, que amb la sensibilitat i la voluntat mostra el camí que ell té de seguir en l'anàlisi de les coses i de la seva pròpia vida interna i és la que determina l'admissió dels coneixements producte de aquest anàlisi en el cercle del seu saber i de les paraules ben interpretades.

Per consegüent, les investigacions sobre el cercle d'idees dels nens deuen ésser orientats segons totes aquestes direccions; tenen d'abraçar allò que el *nen sap i entèn*, el que ell *pensa i representa amb les seves paraules*, el que ell exactament vol *anomenar* i designar, el que ell pot *imaginar* lliurement, el que ell pot *reconèixer* o *identificar*; i també la classe i manera de *participar* la seva vida *sensible i volitiva* en aquests processos intel·lectuals. Coses que podem resumir en l'expressió: *l'objecte de les investigacions sobre el cercle d'idees és el desenrotllament de l'experiència infantil i de la seva part lingüística i emotiva.*

## LLIBRES

PROBLÈMES D'APRÈS GUERRE: RÉFORME DE L'ÉDUCATION NATIONALE, par GEORGES HERSENT. Paris, Hachette, 1917.

L'autor és un enginyer eminent, un gran industrial i un gran comerciant. Sa posició davant el problema, que planteja, de l'educació tècnica, és la següent: Nosaltres posseim — ve a dir — molta gent intel·ligent i culta, molts erudits, savis, artistes i pensadors, però l'ideal de l'home qui viu de pensaments purs fascina de manera tal el món universitari que el nostre sistema d'ensenyança ha estat organitzat com si es dediqués a un poble de futurs acadèmics. Per això demana que sien adjuntats a les Facultats de Ciències, laboratoris i instituts de tècnica industrial; i per això voldria veure funcionar també, al costat de les Facultats de Dret, Instituts pràctics, amb estades obligatòries dels alumnes, per a estudiar de notari, d'advocat, banca, companyia de transports, etc.

DE LA FUNCIÓN DOCENTE DEL ESTADO, por D. J. A. UBIERNA y ECUSA. Hijos de Reus, editores. Madrid, 1918.

L'autor ha dividit son llibre en quatre parts. En la primera tracta breument dels problemes que suscita la funció docent de l'Estat i demana que romanguí substantivament en mans d'aquest; l'autor continua dins la tendència que, en aquest sentit, ve imperant a Espanya, d'ençà de les primeries del segle passat i que, fins ara, cap fruit saludable no sabem que hagi produït. La segona part conté una relació sintètica del desplegament de l'ensenyança a Espanya fins a la legislació vigent; l'estudi és incomplet. (Recordem els treballs que està fent D. Lorenzo Luzuriaga per a formar la història de l'ensenyança espanyola.) La tercera part és la més extensa, i constitueix el veritable nucli i objecte de l'obra; l'autor procura presentar en forma ordenada el mescladís legislatiu que regeix l'or-

ganització de l'ensenyança a Espanya. Finalment, en la quarta part, d'importància escassa, s'ocupa l'autor de la instrucció pública a l'estranger.

LES UNIVERSITÉS ET LA VIE SCIENTIFIQUE AUX ÉTATS  
UNIS, per MAURICE CAULLERY. Paris, Armand Colin, 1917.

L'autor, professor a la Facultat de Ciències de Paris, ha escrit aquest llibre al retornar d'un viatge d'estudi als Estats Units i després d'un semestre d'ensenyança a la Universitat Harvard. Constitueixen la base de son estudi les observacions i impressions que recollí sobre l'estructura i organització de la vida universitària del poble americà.

Preconitza la necessitat de l'intercanvi de professors entre les Universitats franceses i nordamericanes i en el capítol de conclusions generals que hi ha al final de son llibre, assenyalava les modificacions que haurien d'ésser fetes en la ensenyança universitària francesa, tenint en compte l'exemple dels Estats Units. L'autor demana, sobretot, l'autonomia de les institucions docents, la solidaritat en el treball dels professors i dels estudiants, l'especialització i la tècnica.

En la secció de «Revistes» del present número dels QVADERNS trobaran nostres lectors la recensió d'un article de Mr. Guignebert, aparegut a la *Revue Bleue*, que ve a ésser un comentari al llibre de Maurice Caullery.

## REVISTA DE REVISTES

SUI RAPPORTI FRA PEDAGOGIA E FILOSOFIA, per E. TROILO,  
professore nella R. Università di Palermo. *Rivista Pedagogica*.  
Luglio-Settembre 1917.

El problema de les relacions entre les vàries activitats de l'esperit és sense dubte dels més importants i suggestius. Certament, l'esperit és unitat; coneixença i fantasia, aspiració i pràctica. Mes, essent tot això, és aquella complexa multiplicitat vivent d'afirmacions, de produccions i d'actituds que, d'altra banda, en quant a tals, són necessàriament distintes, i sota un cert esguard insolubles, les unes dins les altres. Qui es proposés conèixer l'esperit segons son primer, absolut aspecte d'unitat, no tindria davant seu altra cosa que una nebulosa, indeterminable, per dir-ho així, dins la seva fluïdesa; i el resultat de les temptatives només podria resultar una il·lusió, enc que fos la seductora il·lusió bergsoniana. I qui es proposés penetrar-lo a través d'aquesta o aquella manifestació, o pitjor encara, reduir-lo a la una o altra, seccionant-lo, el violaria i destruiria.

Es refereix això especialment a les formes fonamentals de l'activitat de l'esperit; mes, no pot deixar de referir-se, també, a les subdivisions i relacions internes entre dites formes; i, en conseqüència, àdhuc a la Pedagogia, en orde a la Filosofia. Positivament naix així, o més tost sempre és estat així naturalment, el problema de les relacions entre aquestes dues disciplines; problema que han volgut fer aparèixer com un altre resultat del miraculós influx de l'idealisme absolut, el qual ha exhaurides fins aquí condicions històriques i orientacions espirituals singularment favorables.

No és cap novetat que la tradició i la pràctica escolàstica han fixat a la «Pedagogia» un sentit i una extensió massa estrets, convencionals i artificials, limitant-ne contingut i acció, mètode i fi; fet que, d'altra banda, no lleva que fins així i tot sia la Pedagogia una disciplina nobilíssima i augusta, coronada de la més pura glòria, com és la qui ve de l'amor i la cura de la infància. Ciència i art en-

sems, apostolat i milícia, que adés es fixa amb preferència en les valors individuals, adés en les col·lectives; ara, sobretot, fa de la institució familiar son centre, ara de les ciutats i les nacions, ara trascendeix vers més amples horitzons humans. I amb la seva obra solemne i suau, una quantitat imponent de problemes essencials, a l'entorn dels quals treballen i treballaran, especulant i operant, l'aciençat i el filòsof, l'home polític i el ciutadà, l'engendrador i l'educador.

Tot això és estada i serà, en un sentit particular, la Pedagogia, i, en el mateix sentit, cal notar que, baldament tregui la Pedagogia vida, normes i valors de totes les altres disciplines psicològiques, roman, en virtut de la rigorosa determinació del seu objecte, amb peculiar raó d'ésser, amb autonomia. La que viu de totes les ciències és ciència; la que és pràctica i art per excel·lència és, ensems, idealitat i fe.

És evident, però, que no roman aquí agotada. I així, el passatge de les consideracions de l'aspecte particular i pràctic, i en un cert sentit, exterior, a les de l'aspecte general teòretic, i més pròpiament interior, no lleva res i confereix molt a la Pedagogia. En primer lloc, la concurrència de les més varies disciplines a l'educació, no pot ésser un caramull tumultuós de principis, de normes, de dades, de resultats i d'investigacions, sinó una conscienciosa i racional coordinació; la formació d'una unitat ideològica completa, forta, harmònica, homogènia.

L'autor cerca la formació d'aquesta unitat. És per agregació espontània? és per una espècie de sublimació sintètica dels elements diversos? No. En l'un com en l'altre cas, la unitat seria donada, o com a principi o com a terme. I la unitat donada com a principi, o la tendència a crear-la, és la filosofia. Igual conclusió obtindrem si considerem la Pedagogia com el fi entre els fins, o sia l'elecció d'un fi; cosa que novament pressuposa major amplària, pregonesa i essencialitat especulativa, ço és, senzillament, la filosofia.

Així la Pedagogia descobreix implícitament un aspecte seu, més vast, més pregon, més íntim. Demés, la Pedagogia, en el sentit indicat abans, considera son objecte (el nen, l'educació), com una entitat immediata, històrica, tangible; aquesta entitat participa també de l'universal, i l'absolut, perquè el nen —tènue i fràgil cosa— és

també l'esperit humà, *sub specie æterni*. No té, doncs, la Pedagogia, solament, un organisme, una psiqui a tractar; sinó l'esperit humà, també, considerat com a energia, com a font conscient d'ideals i finalitats. El fet educatiu esdevé l'impuls immanent, el persistent esforç, i el moviment actiu de l'esperit a afeïmar-se, a integrar-se, a construir positivament i idealment, a construir, en un mot, com a pensament i com a història.

La mateixa Pedagogia es fa Filosofia. Però, quina filosofia? demana l'autor. Ordinàriament distingim en la Filosofia la Teorètica i la Moral. En realitat, la Filosofia és, tota sola, la que anomenem teorètica; i en ella no hi pot deixar d'entrar la doctrina dels principis ètics, car la fita suprema del pensament pur és una fita arbitrària, a la qual no pot arribar el pensament i de fet no hi arriba. I no muda la cosa pel fet que l'especulació ètica tingui d'una manera directa o indirecta vives i contínues resolucions pràctiques.

Certament, en orde a les veritables i pròpies activitats pràctiques de l'esperit, hi ha una filosofia, la filosofia pràctica, dita, amb impropietat, filosofia de la pràctica, l'especulació de la qual és feta en vistes a la seva actuació i en coordinació de principis i finalitats que es resolen en l'acció —necessàriament *humana*. La filosofia pràctica és la que suscita, crea i mou valors humanes; la que tendeix a conduir la realitat individual o col·lectiva fins a les fites de l'ideal. No és l'ètica discursiva, sinó l'ètica viscuda i vivent, investigadora i especuladora, però, sobretot, coordinadora i legisladora. I com anomenariem — diu l'autor — aquesta filosofia pràctica, aquesta dialèctica humana i espiritual, si no amb el nom d'aquella *filosofia activa* per excel·lència, en quant auto-activitat i hetero-activitat, activitat perennal i universal *sub specie humanitatis*, que és l'Educació? Aquí s'il·lumina verament amb la més bella llum la fórmula que haurem d'imposar al nostre pensament, a la nostra acció: *Philosophia sive Vita*, i que a cap altra disciplina sembla convenir tan bé com a la Pedagogia.

Tot el cuis de l'esperit, en els seus variats aspectes, de la intuïció oscura fins a l'alta síntesi, no és altra cosa que un procés essencialment educatiu. L'acumulació i la coordinació d'impressions i influències, impulsos i jaents; l'operació i la perfecció de les profundes forces que irradien dels sentiments i de les idees; tot això és precisa-

ment fet educatiu, sense el qual no hi hauria continuïtat, no hi hauria integració, sinó degradació de les energies de l'esperit. Dir esperit humà i dir energia i principi d'educació és tot u. Sota els fenòmens particulars contingents i històrics de la pedagogia, hi ha la dinàmica espiritual que és, per pròpia virtut, principi i procés d'educació. I la seva consideració resulta, en substància, consideració de la Pedagogia com a Filosofia. I perquè tractem —afegeix l'autor— d'aquella filosofia que hem anomenada i és *pràctica*, i àdhuc en sentit més ample podríem anomenar-la *històrica*, no hi ha perill de trevelar amb el formalisme àrid, com, per altres raons, és de témer en el camp pedagògic, donades les recents tendències perturbadores i opressives.

La filosofia en la qual pot desplegar-se i integrar-se la Pedagogia és la menys formal de les possibles; de totes maneres, el contingut, els problemes, els fins propis i essencials de la Pedagogia rebutgen els formalismes. Àdhuc podem dir, en un cert sentit — afirma l'autor — que la Pedagogia és verament la pedra de prova de qualsevol filosofia. Reducció, doncs, o millor, integració de la Pedagogia en la Filosofia, sí; però no en la que és buit formalisme i s'entreté amb la pompa de les grans paraules, ans bé en la Filosofia que tingui per objecte, conscient, respectuós, sincer, la gran i positiva realitat de l'esperit humà que es forma i es desplega, que actua, s'eleva i crea, a la fi, la destinació pròpia i la del món. Així la Pedagogia pot sortir de les files, massa estretes, dins les quals sovint l'han considerada, i on, sense dubte, es troba, avui en dia, mal a plaer. Finalment, l'aspecte particular científic i pràctic de la Pedagogia pot esvair fins i tot la clara desconfiança que hi sol haver envers la Filosofia.

Cal observar precisament que mentre, en general, les ciències han accentuat en els temps darrers, les més teòriques com les més pràctiques, un viu jaent i activitat filosòfica, fóra estrany que la Pedagogia, com a ciència i pràctica, volgués romandre decantada del moviment que ha renovat i fins aprofundit en moltes direccions el pensament contemporani. Sense entrar ara en una exposició minuciosa, és evident que la part més característica del moviment esmentat consisteix en l'orientació dita en general anti-intel·lectualista, la qual, prescindint, naturalment, de les seves exageracions, porta

en realitat una gran valor. Fàcil fóra ara posar de relleu la importància que tindria per a la Pedagogia l'examen dels seus problemes, que són sobretot problemes de vida, del punt de mira de la novella orientació.

D'altra banda, entre les posicions extremes de la Pedagogia, de rígida ciència a un costat i de pura filosofia a l'altre, hi ha una tercera posició, substancial, que podria ésser anomenada de l'experiència viscuda, poc considerada teòricament i que té, no gens menys, històricament, nobles expressions en l'obra i els escrits dels pedagogs i educadors. Sota aital respecte, en resum, la Pedagogia es posa davant una llum nova, que no tan sols pot suscitar justes reivindicacions històriques, sinó que pot conduir a resultats de valor singular, així per la teoria com per l'acció educativa i didàctica. I tal volta pot donar més d'un element vàlid per a realitzar, de la mateixa manera, l'acord d'aquelles posicions extremes, que, com a tals, o són insuficients i estretes, o trascendentalment pretencioses i estèrils. Sia com sia, torna a plantejar el problema, que indubtablement és dels majors de la nova pedagogia. Es tracta, justament, del problema dels aspectes científic i filosòfic de la Pedagogia, que és un cas particular del problema de les relacions, en general, entre Ciència i Filosofia i reclama una resolució, la qual destrueixi un contrast que no és exagerat anomenar fatal, a la una o l'altra, en no ésser que, per ço que a la darrera pertoca, es tracti d'aquell idealisme, que només en una ciència o en una filosofia poc vidents, i encara més, poc coratjoses, pot esperar el triomf. I, en realitat, aquells dos aspectes, com a formes de les dues activitats de l'esperit del qual depenen, s'han de posar en llur natural i positiu concurs, fins i sobretot per la Pedagogia.

Per molts camins pot ésser cercada la transfiguració filosòfica de la Pedagogia — diu l'autor, a tall de conclusió: — 1.<sup>er</sup>, pel de l'armònica fusió dels seus dos aspectes essencials, segons l'exigència que ens deriva de l'esperit de la filosofia crítica; 2.<sup>on</sup>, per l'altament suggestiu i prometedor de bons fruits, tal volta inesperats, de la consideració dels seus problemes fins del punt de vista de la tendència dita anti-intellectualista; 3.<sup>er</sup>, pel camí, finalment, al qual també concorren els altres dos amb variats elements i llurs resultats més vitals, on la Pedagogia es constitueix, en el sentit més alt i com-

prensiu de l'expressió, com a *Filosofia pràctica*; pensament que no es clogui ni s'assequi en ell mateix, però que sia, ans bé, llei, llum i plenitud de vida; *praxis* que no s'exhaureixi en programes, orientacions i finalitats particulars, però que en la realitat, psicològica i social, històrica i moral, sia la mateixa prasi de l'esperit; acció que no sia acció tan sols, sinó vertadera creació, *poiesis* infinita. — J. E.

DEL CONTENUTO PEDAGOGICO DEL *PROTAGORA* DI PLATONE, V. CARPINO, professore R. Corso magistrale di Adernò. *Rivista Pedagogica*. Luglio-Settembre 1917.

Una de les característiques més notables del *Protàgoras* platònic, i un dels intents que Plató manifesta en aquest i altres diàlegs, especialment en el *Sofista*, és sense dubte posar de relleu, en son aspecte ignominios i trist, l'ensenyança sofística de mires totalment interessades. No cal dir que Plató blasma i condemna la manca de moderació en el guany més que no pas la compensació exigida per l'exercici de l'ensenyança, si bé, especulativament considerada, la missió del mestre apar a les ments filosòfiques insignes com circumdada d'una aurèola de noblesa i de desinterès — cosa que rebutja la vida pràctica i positiva dels moderns i que tan bé s'agermana amb l'idealisme platònic, amb l'espiritualitat que veu en la mort la perfecció de l'ànima humana. Entre els pensadors moderns trobem idees semblants en Rousseau i Spencer.

Rousseau veu en el pare el mestre veritable, l'educador conscient; Plató, altrament, el veu en el filòsof, en l'home que viu contemplant la veritat: l'un trenca una llança contra els pares oblidats o distrets dels propis deures envers els fills, i condemna per incidència la venalitat dels educadors; l'altre ataca els sofistes, quasi marxants de doctrines, que només cerquen assolir una bona reputació en quant pot ésser aquesta font de guany. Aital puritanisme era un dels caràcters de la senzillesa i la modèstia, de la moderació i la sinceritat, pròpies de les edats primitives i virtuoses, exemptes de corrupcions, cupiditats i vicis. L'ofici de l'educador retribuït en el sentit modern, amb caràcter i fi determinats, no existia aleshores, i si a Grècia sorgí per primera volta la idea de la retribució, no tingué certament absolut origen en una causa econòmica, justa i natural,

sinó que el tingué o, almenys, fou desnaturalitzada per l'egoisme i l'ambició.

Fins a Plató anomenaren sofista qualsevol mestre pagat per a ensenyar les ciències que aleshores formaven part de l'educació superior. Plató i Aristòtil foren els primers que enclogueren el concepte de la sofística en límits més estrets, distingint-la de la retòrica, amb el títol de *erística* dialèctica, i de la filosofia amb el títol de ciència il·lusòria i falsa. Segons Plató, el sofista és un caçador que, sota el pretext d'ensenyar la virtut, posa paranys per a atreure's els joves rics. I Aristòtil descriu la sofística com una ciència fútil, o més tost com a l'art de guanyar diners amb el mirall de la saviesa.

Entra l'autor, després de quelques consideracions generals, en el veritable objecte de son estudi. «Per què, doncs, amb quina mira determinada, anaven els joves a aprendre dels sofistes, pagant diners? — demana. Si tu, diu Sòcrates a Ipòcrates, te n'anessis a Policlet l'Argiu o a Fidies l'Atenenc, i paguessis diners, si qualcú et demanés per què hi vas i per què els gratifiques, què cosa respondries? No respondries que hi vas perquè són escultors i per a esdevenir tu mateix un escultor? I com aquí Ipòcrates assenteix, Sòcrates continua: Ara si tu te'n vas a Protàgoras, donant-li tos diners com a paga de ses lliçons, i si els teus no fossin prou fins i tot els dels amics, si qualcú et demanés per què i amb quina mira determinada hi vas, no diries que hi vas perquè és un sofista i per a esdevenir tu mateix un sofista? Ipòcrates diu que sí, de mala gana, avergonyint-se; i quan Sòcrates insta dient: Però tu no t'empegueries de presentar-te entre els grecs com un sofista? Sí, respon Ipòcrates, si he de dir el que pens. I aleshores Sòcrates procura treure'l d'empatx, dient: Si doncs tu hauries vergonya de passar per sofista entre els Grecs, no hi vas per a exercitar la sofística, és a dir, la professió del sofista, ans bé, com un va al mestre elemental, al sonador de cítara, o al mestre de gimnàstica, val a dir per educació, no per a professar ço que ell professa, però sols per a aprendre ço que ell ensenya.»

Esmetem aquell empegueiment d'Ipòcrates quan és constret a admetre que estava en camí d'esdevenir un sofista, i a confessar que s'avergonyiria de presentar-se com a tal entre els Grecs. Ara, com s'explica, per una banda, l'entusiasme d'Ipòcrates i, per tant, de la joventut grega, pels sofistes, i, d'altra banda, la vergonya del

mateix Ipòcrates i d'aquella mateixa joventut d'esdevenir sofistes i com a tals presentar-se davant els compatriotes? Ipòcrates confessa primer que Protàgoras és savi però no hi fa els altres, i després confessa que s'empegueria si hagués de passar per un sofista! El contrast, degut a l'art admirable de Plató, posa de relleu el mal concepte que devien tenir els Grecs del sofista, i la mala impressió que devia fer l'ensenyança pagada, en la qual, més que l'exposició de veritats i principis, hi veien la voracitat de riquesa.

En el temps de Sòcrates, en el temps que Plató suposa esdevingut aquest diàleg, hi havia de segur aquest fet: D'una banda, la pensa enyorava el passat, aquella ensenyança primitiva i senzilla, que no tenia la més llunyana idea de la compensació; i n'admiraven el desinterès i, potser, la modèstia; d'altra banda, la pensa dels Grecs, especialment dels joves, admirava també aquella fosforescent, vasta, complexa, multicolor doctrina dels sofistes, n'estava al·lucinated i encisada, se'n volia apoderar i servir-se'n, però, no gens menys, romania quasi escandalitzada d'aquella pretensió de paga que era tan contrària a les consuetuds antigues.

El qui ensenya una art, diu Plató, pot exigir un salari, car no té la pretensió de fer de son deixeble un home just i virtuós; però el qui promet tornar els altres millors ha de comptar amb llur reconeixença i, per tal, abstenir-se de demanar diners. D'una manera anàloga s'expressa Aristòtil. Mes, les relacions d'estimació, de reconeixença, d'afecte, entre mestre i deixebles, com resolen la qüestió del manteniment del mestre si aquest es dedica exclusivament a l'ensenyança? Quan per la multiplicitat de les coneixences i la màxima difusió de la cultura intel·lectual, calgué una ensenyança que absorbia els esforços de qui l'exercia, el mestre hagué d'exigir que li fossin recompensats sos esforços. L'origen, doncs, en ço que pertoca els sofistes, de l'ensenyança pagada, considerada sota un aspecte realista i prescindint de l'egoisme abans esmentat, no té res de ignominiós, ni vituperable, ni dolent. Els sofistes, esguardats de des aquest punt de mira, són els precursors dels professors moderns. Ultra això, la remuneració dels treballs intel·lectuals no era proscribida de cap manera dels costums grecs. Els pintors, els músics i els poetes, els metges i els rectors, els gimnasiarques i els professors de qualsevol categoria eren pagats. Àdhuc els vencedors en els jocs olímpics re-

bien dels llurs Estats, no sols títols d'honor, però també presents en moneda.

L'ensenyança que els joves buscaven entre els sofistes era la del bon consell sobre la millor manera d'administrar la casa pròpia, com també la hisenda de la ciutat, a fi d'esdevenir molt coratjosos, en les paraules i en les obres: era, en un mot, l'art política. Però resultà que aquesta ensenyança dels sofistes no fou fecunda ni eficient. La història ens ensenya que en les condicions en què allavors la Grècia es trobava era perillós lliurar la instrucció superior i la preparació a la vida política en mans tan sols dels mestres que vivien de la retribució dels deixebles; l'ensenyança sofística presentava també un gran perill per a les especulacions científiques sòlides i serioses. I, demés, el perill era acrescut per la circumstància que la part major dels sofistes mancava del fre moral que el títol de ciutadà imposa en la vida privada i en l'exercici de les funcions pròpies. Així la sofística resultà ço que ens segles és romàs proverbial com a oposició a ciència i veritat, com la cosa contrària al platonisme.

Resulta traïda la tasca del filòsof; damnat l'ofici de l'educador. «I el *Protàgoras* té per nosaltres — diu l'autor — aquesta pregona significança: que la tasca del mestre ha d'ésser noble i desinteressada: desinteressada en el sentit, per a nosaltres, que no ha d'estar dominada per la compensació econòmica, de faisó que s'esgarrii i degeneri, ans bé ha d'erigir-se en dominadora de la compensació; i ha d'ésser, demés, precisa i determinada en quant ha de tenir davant seu una via a recórrer, via per on, sense promeses emfàtiques, amb sinceritat i amb amor de la veritat, amb seriositat i amb desig de millorança dels estudiants, amb la consolació de la filosofia i amb la serenitat del desinterès, ha d'anar constantment. Així, la tasca educativa ha d'ésser la conseqüència necessària de la tasca filosòfica i especulativa: primer la veritat, després guiar els joves cap a ella; els principis primer, després l'obrar i l'ensenyar a obrar segons aitals principis, és a dir, educar sota conceptes directius, ensenyar amb una finalitat fixa i constant, amb conviccions filosòfiques profundes i precises. Sense això, l'ensenyança perd tota la seva eficàcia educativa; esdevé un negoci qualsevol, bé per part del mestre que espera guanyar així diners i fama, bé del deixeble que, perdent la noció del millorament ètic i del perfeccionament moral, només aspira a l'arti-

fici i a la tècnica de la paraula, a poder i saber tirar pols als ulls dels altres. Si greu per això és la tasca del mestre, no menys ho és la del deixeble, el qual abans d'anar a escoltar-lo, no pot, no deu re-  
fiar-se de les opinions dels altres, ans bé ha d'ésser guiat pels consells de persones serioses i amorosives, ha d'ésser il·luminat pels que es preocupen de son esdevenidor: el deixeble almenys ha de tenir primer un concepte del caràcter de ço que li serà ensenyat: i si ho mirem atentament, té tot el diàleg una finalitat que salta per sobre les altres als ulls del lector; una finalitat verament pedagògica, educativa; la de donar al jove Ipòcrates un concepte de la seriositat i de la importància de l'ensenyança sofística; la de fer-li veure si Protàgoras és verament el gran mestre que la joventut considera amb la fantasia ardent de les opinions glorificades i la fama que circumda el sofista; i fer-li-ho veure amb el mitjà més eficaç; posant en una prova suprema i esbocinant gairebé tota la lloada habilitat dialèctica i intel·lectual del sofista. Emergeix això de la lectura de tot el diàleg, i no sols dels primers capítols: aital és la moral del pròleg a la manera de Sòfocles, que comença amb el cap. II: pròleg que assumeix una importància i una eficàcia moral i pedagògica inacostumades, en el cap. V, quan Sòcrates continua vituperant Ipòcrates i considerant en el sofista un mercader de doctrines, com féu ja Plató en altra banda i especialment en el diàleg intítulat «el Sofista», diu: «Si tu, doncs bé coneixes, tal volta, quina d'aqueixes doctrines és útil i quina dolenta, podràs comprar-les, segur, a Protàgoras i a qualsevol altre, però si no, guarda't, fill meu, de caure en el perill i d'arriscar ço que tens de més estimable. Hi ha, en efecte, més perill en la compra de les doctrines que en la dels aliments. Perquè qui ha comprat els aliments i les begudes al revenedor o al marxant a l'engròs, pot posar-los en altres recipients i abans de portar-los a son cos, amb el beure o el menjar, li és factible consultar qualcú ço que pot menjar i beure i ço que no ho pot, i quant i quan; així no és gran el perill en aqueixa compra. Les doctrines, però, no les podem trascolar a un altre recipient, ans cal que un hom, pagat el preu, després d'haver posada en l'ànima pròpia la doctrina i haver-la apresca, se'n vagi damnat o millorat. Considerem, doncs, això, àdhuc els més vells de nosaltres, perquè som encara prou joves per a poder resoldre un problema tan greu.»

L'autor fa quelques reflexions i continua: «Aquest col·loqui de Sòcrates amb Ipòcrates, en el qualla inexperiència del jove Ipòcrates és posada de relleu amb una potència artística extraordinària i amb una genialitat que fa que una gravíssima qüestió pedagògica sia tractada a posta en un diàleg, el qual la torna bella i atraent, quasi incidental i com envoltada de lo còmic, sobretot al començament amb l'entusiasme exagerat d'Ipòcrates pels sofistes i amb la sol·licitud del qui es lleva abans d'alba per l'ensenyança sofística, i finalment amb la resistència del porter, que no vol deixar entrar Sòcrates i Ipòcrates a la casa de Cal·lies, on es troba Protàgoras, creient-los sofistes i tement que els sofistes, exhaurint la liberalitat del seu senyor, el portin completament a la misèria, tota aquesta meravella amb la qual l'obra s'inicia i on la seriositat se marida amb la facècia amb una harmonia, una proporció i un equilibri que testifiquen també una pensa artística verament poderosa, no és possible que s'esvaeixi del tot, que sia completament oblidada en el diàleg del qual és protagonista Protàgoras. Seguim sempre el jove Ipòcrates, que, presentat per Sòcrates a Protàgoras no solament com a jove desitjós de sapiència, però també, i amb astúcia, com a jove de noble i acabalada família, assisteix, mut, primer al parlament que fa Protàgoras sobre la seva professió de sofista, i després al diàleg que en segueix entre Protàgoras i Sòcrates. El sofista és orgullós, se creu segur en la seva doctrina i en les seves declaracions, se sent quasi infal·lible en les seves afirmacions i la seva ensenyança; vol, en un mot, talment Plató ens el representa, justificar el daler que el jove té d'apendre d'ell; però, com ha de caure davant la dialèctica apretada i inevitable de Sòcrates! Com ha d'avergonyir-se! Com ha de cercar endebades la fugida! Com se troba embolicat! Com intenta eixir del compromís amb la pronúncia de discursos pomposos, dels anomenats llocs comuns! Finalment, ell, tan superb, tan pompós, tan dominador amb la seva seguretat, és constret a reconèixer l'habilitat de Sòcrates, habilitat que és la conseqüència de la sinceritat i de la idealitat amb les quals el filòsof atenc exercitava la seva missió d'educador desinteressat. «Jo, diu, o Sòcrates, vull lloar la teva passió i el caràcter dels teus raonaments; car, per altra banda, no crec ésser un home pervers i, menys, envejós dels altres; en ocasions anteriors he dit precisament de tu a molts que, entre els qui consider, t'admir a tu sobre tots, i principal-

ment entre els teus coetanis» (cap. XI). I, què cosa hi diu Ipòcrates, ço és, què cosa hi diu el jovent grec? Sent esvair-se sa admiració frenètica per l'ensenyança de Protàgoias, que l'havia fet llevar de nit a anar a casa del sofista? Reconeix com a just el consell de Sòcrates de no partir de pressa, sense pensar-hi abans, cap a l'escola del sofista, i de cercar primer el consell dels pares i els amics que més hi entenen? Reconeix son deure de deixeble d'informar-se sobre la valor i la capacitat de les doctrines de Protàgoras? Aquí no diu res Plató però son silenci és eloqüent: Sòcrates ha vençut dins l'esperit d'Ipòcrates; ha aconseguit fer-li menyspreuar la fantasma grandiosa del sofista doctíssim; l'ha reclamat eficaçment al seu deure d'estudiant, que no ha d'aprendre qualsevol cosa, sinó ço que li porti bé espiritual. El pròleg, doncs, del qual hem parlat al comerçament, implica un epíleg que no està expressat, però que ressalta amb evidència, pel qui llegeix atentament tot el diàleg: epíleg d'una significança tota pedagògica i educativa. El sofista tan bravejador, ara confessa: «i pertocant aquests arguments, en parlarem, quan tu voldràs, una altra vegada» (cap. XI) reconeixent que no són arguments per a pendre a broma. Ipòcrates veu, sent, comprèn en part; i se'n va després amb Sòcrates; però no pas amb el daler d'abans; i convençut que Sòcrates li havia donat un bon consell, no se'n va, no gens menys, amb la boca oberta i sense haver-ne capít una hac; en el qual cas fóra aplegada amb la intenció pedagògica una intenció còmica i satírica, com a reprensió per a la joventut grega d'aquells temps, estimadora de lo especiós, defugidora de lo substancial, entusiasta d'un fals encisador i adversa a una veritat severa. Aquest epíleg sobrentès, però que el comprenem fàcilment, completa l'obra i clou el pròleg dels primers capítols: ben clar ressalta en el pensament del lector; representa la intenció pedagògica de tota l'obra i forma el coronament necessari i adequat al diàleg entre Sòcrates i Ipòcrates. Si Plató l'hagués expressat, n'hauria sofert, sense dubte, la modèstia de Sòcrates, el qual parlant amb l'amic innominat hauria hagut d'envanir-se de la seva potència persuasiva i dialèctica, posant-se en evidència com els sofistes: cosa que hauria estada molt contrària al caràcter històric de Sòcrates i al seu caràcter artístic i ideal en el diàleg, puix tot el diàleg només és la lluita entre un sofista bravejador i un savi humíllissim enc que viu i astut; una confusió en la qual és obligada a retre's

la vanaglòria del sofista, revelant-se en la seva vanitat ergullosa, no tant davant l'esperit dels presents com en el jove Ipòcrates. I després l'epileg, tàcit com és, més eficaç esdevé.»

Gairebé tots els diàlegs de Plató tenen una intenció pedagògica; en el *Protagoras*, especialment, clara i determinada. Més que obra filosòfica, però, és aqueix diàleg obra artística; amb tot, dins la complexitat de sos aspectes, conté moltes intencions. La pedagògica és la que més ha atret l'atenció del prof. Carpino. — J. E.

AN ATTEMPTED FORMULATION OF THE SCOPE OF BEHAVIOR PSYCHOLOGY, JOHN B. WATSON (Johns Hopkins University). *The Psychological Review*. Septber., 1917.

*Assaig de formulació del fi de la psicologia de la conducta.* — L'autor ens diu, en una nota, que aquest treball és la reproducció del primer capítol de sa obra *Human Psychology*, Psicologia humana, que, dins breu temps, publicarà. Aquestes pàgines, d'un alt interès públic, són prometedores d'un llibre de gran profit per a tots els qui, atacats del mal del segle nostre, emprenen a cada moment la paraula psicologia sense pensar tan sols en son sentit, la majoria de les vegades. La senzillesa i la claretat en l'exposició faran comprensible el contingut del futur llibre a molts individus que se són deixats encativar per aquell mot encisador i han volgut ocupar-se de matèries i problemes que només existeixen realment per a un nombre selecte d'investigadors, preocupats de la formació de l'home de demà. Bona obra farà, doncs, el llibre que esperem si aconseguix posar ordre i llum allí on hi ha confusió d'idees i conceptes.

L'autor departeix i subdeparteix son article d'aquesta manera:

A. El procediment del sentit comú.

- 1) La psicologia com a ciència de la conducta.
- 2) L'origen antic de la psicologia.
- 3) Investigació dels actes per a obtenir dades de la situació.
- 4) Necessitat de la coneixença del passat d'un individu.
- 5) El sentit comú: psicologia tosca, però ingènua.

B. El procediment científic.

- 1) La matèria detallada de la psicologia científica.
- 2) L'estímul i la reacció.

- 3) Ús del terme estimul.
- 4) La naturalesa general de la reacció.
- 5) Indicadors motors i glandulars de reacció.
- 6) Classificació general de les reaccions.
- 7) Els mètodes científics comparats amb el procediment pràctic.

C. Divisions de la psicologia; sa relació amb altres ciències.

- 1) Els diferents dominis de la psicologia.
- 2) La relació amb la neurologia.
- 3) La relació amb la fisiologia.
- 4) Les relacions entre ambdós dominis.
- 5) Sa relació amb la medecina.
- 6) Preparació per a la psicologia.

Un esguard als títols dels curts paràgrafs de l'autor ja ens deixa entreveure clarament sa idea. Decantant-se completament de la ruta assenyalada fins ara pels altres psicòlegs — els quals entren en el domini de la psicologia per qualsevol altra ciència que li és veïnada i es perden generalment en definicions defectuoses, naturalment provisionals tractant-se d'uns estudis que encara estan en el començament — fa el professor Watson un assaig de formació d'aquesta ciència, del punt de mira pràctic, purament. Per ell la psicologia és la ciència que tracta de les funcions que són fonament per a l'activitat i la conducta humana; és la ciència que, mitjançant l'observació i l'experimentació sistemàtica, pot donar lleis i principis sobre l'acomodació de l'individu o l'agrupament d'individus, a la situació diària de la vida, com a situacions novelles i imprevisibles; és la ciència que intenta establir principis controladors dels actes humans. Sens dubte, la psicologia no té res que veure amb les lleis morals i poc amb les sociològiques, baldament sia son deure determinar si un individu pot obrar de conformitat amb dites lleis, i guiar-lo, en cas contrari, perquè hi obri.

La psicologia començà del moment que la conducta d'un individu influi damunt la d'un altre. El sentit comú trobà aviat mitjans d'assegurar-se el control de la conducta. De molts segles ençà, la clac en els teatres i altres aplecs públics, la paraula «foc», etc. han estat utilitzades per certs individus i per la mateixa societat a fi d'obtenir determinats resultats favorables. D'aquesta manera anà formant

la societat un sistema de lleis generals o axiomes per a obrar; però, no és arribada a escatir quines situacions produeixen les reaccions que calen, ans bé els axiomes han estat formats mitjançant proves, sovint equivocades. Així, doncs, el coneixement dels factors que són base de la conducta nostra penetra en nosaltres per l'experiència concloent de les reaccions a les causes i investigant-les.

Per a investigar la conducta d'un individu resulta de gran importància la coneixença de son passat. Sobre aquest punt, però, topen les prediccions amb innumbrables dificultats, car qualsevol impressió pot modificar sensiblement la conducta. Esmentem tan sols la influència que pot tenir ocasionalment sobre les nostres decisions en un assumpte, un bon o mal dinar, dolors o alegries, etc., etc. Els comerciants, els artistes, els *leaders* polítics i les multituds han sabut aprofitar sempre aquestes coneixences. Però no és gens dubtós que els mètodes del sentit comú no podran produir mai un progrés universal i ample de la psicologia. Tots aquells elements depenen de casualitats, a l'obrar; i les experiències del més gran coneixedor dels homes no han bastat mai per a fixar als altres una línia segura de conducta. El sentit comú no és suficient perquè no va prou lluny en ses investigacions; si volem progressar, cal fer del fenomen de la conducta humana, un *objecte d'estudi científic*.

Podria semblar a qualcú que el programa, més amunt donat, deixa a fora molts problemes que apar que pertanyin al domini de la psicologia científica; podria semblar que l'estudi de la conducta humana i animal roman especialitzada en la psicologia subjectiva; però, si considerem les necessitats pràctiques i científiques de la vida, s'esvirà aital aparença i tindrem només, al davant nostre, l'ample camp de la psicologia en general. Què cosa pot fer l'home, llevat de l'exercici? en què pot entrenar-se i quins són els millors mètodes d'entrenament? Com podríem conèixer les condicions i plantejar-les, quan estan prou desenrotllats els diversos sistemes d'instint i hàbit, per a treure'n actes adequats a la nostra conveniència? L'autor presenta un seguit de problemes per a arribar a la consideració de l'estímul com a ço més senzill en la vida psíquica. Cada estímul té una reacció; i el primer principi de qualsevol psicologia serà conèixer les lleis que formen un estímul determinat; després, quina reacció ha de tenir; i, finalment, donada una reacció, averiguar l'estímul afec-

tiu a la qual correspon. En psicologia, com en fisiologia, l'estímul és la mateixa cosa, només que, en psicologia, cada estímul, sovint, o millor, gairebé sempre, va aplegat amb altres i es presenta dins un complex d'estímuls que l'autor definex com a situació. I, així com una situació estimulante té una reacció simple o un complex de reaccions, un estímul pot tenir, o millor, té generalment, complexos de reaccions. Per facilitar una orientació dins la confusió de reaccions que trobem en la experimentació, l'autor ha cregut poder reduir-les a quatre tipus, que són: a) reaccions d'hàbit explícit; b) reaccions d'hàbit implícit; c) reaccions instintives explícites; d) reaccions instintives implícites. Amb aquestes orientacions ja podem emprendre l'experiment científic. En cap altra ciència és donada tanta llibertat d'obrar a l'experimentador; en cap altra, també, és tan feixuc el pes de totes les responsabilitats.

Si bé la psicologia s'és formada per les mateixes necessitats del sentit comú, adesiara ultrapassa fàcilment les fites que per sa naturalesa li són dades. Tota psicologia científica és experimental i genètica. Per a la realització de ses experiències, la física és el mitjà necessari; la fisiologia, son major enemic entre les ciències biològiques, li és paral·lela. La fisiologia investiga les funcions, separadament de llurs òrguens i la psicologia les considera en llur acció completa, sempre en relació amb el subjecte. I, naturalment, a cada pas, veiem confusos problemes fisiològics i psicològics. Una ciència, però, no és inventada ni creada en un dia; cal treballar ordenadament sense anar massa lluny en l'especialització de la matèria que és, en totes les ciències, causa de moltes desviacions deplorable.

Per a la preparació a la psicologia, cal accentuar especialment els estudis de fisiologia i quelcom de zoologia, sense deixar de banda la psiquiatria, la estadística ni àdhuc la coneixença dels principals problemes comercials. L'estudi d'especialització no ha donat la resultança desitjada; cal, doncs, aconsellar el coneixement d'una ampla base de tots els diversos aspectes psicològics, a fi de no perdre el punt de mira general, que és el de la psicologia de la conducta en la vida. — A. H.

EMILE DURKHEIM, per FÈLIX PECAULT. *Revue Pédagogique*.  
Paris, Janvier, 1918.

Els llibres de Durkheim el col·loquen en primer terme entre els filòsofs i els sociòlegs; mes fou també un gran professor i, com, a la Universitat de Burdeus i a la de París, ensenyà ensems Pedagogia i Sociologia, exercí també considerable influència sobre els representants de l'ensenyança primària.

No solament tingué alumnes, sinó deixebles; no romangué tan sols el secret de sa força en sa arboradora passió intel·lectual, ni en sa eloqüència imperativa, ni en sa dialèctica cenyida i ràpida, sinó en la possessió d'una doctrina i d'una fe, en aquests temps d'erudició i de crítica.

Fou un inventor filosòfic i tingué condicions d'apòstol. En sos trets essencials, és el «successor digne» que Comte, en sos temps, cercà endebades; un successor pregonament original, per cert. Desplegada està sa filosofia en ses quatre obres essencials: *La Division du travail social*, *La Méthode en Sociologie*, *Le Suicide*, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*; però, a dir veritat, cap d'aquests llibres la conté en particular, ans bé de l'un a l'altre adquireix cada vegada mes consciència.

El centre d'aqueixa filosofia és el mateix que el de tota la teologia cristiana: la comprovació del fet de la dualitat humana, car hi ha en l'home un principi que el porta, ja de sos primers dies, a contrariar-se, per comptes d'abandonar-se. Una lluita contra ell mateix, és tota sa vida íntima; sa voluntat va contra sos desigs i, per a assolir ses pròpies finalitats, sovint accepta els sofriments i àdhuc el sacrifici de la vida. Què cosa és ço que dins nosaltres s'oposa als nostres mateixos impulsos? Una obligació, sempre, sentida per la consciència nostra. En la nostra vida, moral i professional, i en la conducta de cada dia, continuament actuen *imperativus categòrics*, més o menys costosos, sovint, d'observar. Per a trobar-los explicació, considerem només que l'home és un individu, però que viu en societat. Ixen les obligacions com un producte naturalíssim de l'existència social, la qual no és possible mentre els individus no observen les regles necessàries per a conservar-la. La dualitat de l'home està, definitivament, en la coexistència — i sovint en la oposició — dins la cons-

ciència seva, d'un voler viure individual, fonament de sos desigs, i una voluntat social, comuna a tots els membres de l'agrupació, que es demostra en obligacions sentides i acceptades.

Així explica Durkheim com se forma una consciència col·lectiva en les consciències individuals i com les domina, no solament per la temença, sinó, sobretot, pel caràcter *sagrat* que la revesteix i el respecte conseqüent que inspira. Durkheim, és el primer qui ha considerat rigorosament i resoltament una consciència col·lectiva com una realitat natural qui varia en funció de certs factors. Tal volta, així, ha assolit, la filosofia, una adquisició definitiva.

La tasca principal de la sociologia, a la manera com Durkheim la concep, és la de resseguir, per l'anàlisi i la comparança de les diverses agrupacions socials, les variacions de les consciències col·lectives— i explicar-les llavors. D'aquesta manera arribarem a comprendre les variacions. Car, per a entendre l'home, no cal sortir de la naturalesa; n'hi ha prou amb col·locar-lo en el doble mecanisme, fisiològic i social, del qual forma part. Tots els llibres de Durkheim i així mateix els articles publicats a *L'Année Sociologique*, qualsevol en sia el caràcter dels temes, aporten qualque contribució a aqueixa ciència de les consciències morals.

La hipòtesi de Durkheim per a explicar les religions és nova: les religions són, doncs, creades, no per una personificació dels fenòmens materials, sinó per una projecció en el món, i, de mica en mica, una personificació de la consciència col·lectiva. Tot ço que passa, bo o dolent, tot ço que afecta la vida humana, és considerat com a premi o càstig de les regles observades o violades. Els esdeveniments són sancions; apar la natura com un orde moral. Quant als rites, no són expressions de la fe, però sí medis pels quals *l'experiència moral* és creada i sostinguda. Tenen, doncs, les creences religioses, un fonament real; són representacions, no falses, però confoses i deformades, de la consciència col·lectiva. I heus-aquí d'on prové la substància moral que ha nodrits els homes, i que Comte no podia explicar.

Si volem ara caracteritzar aquesta filosofia cal assenyalar sa aspiració a la *objectivitat* perfecta. Ella pretén tota subjectivitat excloure, no res retenir de les tendències individuals del pensador. Així afirma son caràcter de ciència. La sociologia, com a tal ciència, es capté, just les altres, de formar la unitat dels esperits; però porta sobre les

altres l'aventatge de formar la unitat dels esperits sobre l'objecte de la voluntat moral. Pot provar que l'objecte d'aquesta voluntat és la conservació de la civilització a la qual pertanyen. Mes, no es realitzen les condicions de la civilització en no ésser imposant als individus obligacions que els contrarien. Heus-aquí com, en Durkheim, apar la Filosofia l'antídot de l'anarquia. I, per tal, resulta, en certs aspectes, l'educació, inevitablement coactiva i contrariadora. Mes, per a la felicitat de l'individu, és útil aquesta violència.

LES UNIVERSITATS I LA GUERRA. MEMÒRIA DE LA CORNELL UNIVERSITY. *Educational Review*. Nova-York, febrer de 1918.

El president de la Cornell University sintetitza el contingut de la memòria corresponent a l'any passat, dient: Hi ha una frase antiga, la qual afirma que, en temps de pau, ens hem de preparar per a la guerra. Igualment important és, en temps de guerra, preparar-se per a la pau. I les Universitats, com a òrguens intel·lectuals de la nació, han de considerar el futur i han de preveure la naturalesa dels problemes que seran plantejats passat el terme de la guerra. Sense cap pretensió de fer profecies, és evident que, després de aquesta guerra mundial, no marxarà, ni Amèrica ni cap altre país, com si la guerra no fos existida. En totes les nacions bel·ligerants hi haurà novells interessos i necessitats, novells problemes. Tindran un horitzó més ample que abans, car la guerra els haurà introduïts en el món. Oi més, la guerra ha desplegadas i promogudes invencions materials i descobertes científiques, i maneres d'organització econòmica i política, que esdevindran, en condicions de pau, profitoses a les societats. I, talment avui en la guerra, en la pau demà, l'organització de les relacions internacionals exigirà una atenció, com jamai a aquest problema és estat donada. Els homes universitaris han d'esguardar aquesta i altres qüestions greus, que la guerra ha creades o accentuades, com la comanda i l'oportunitat que el futur, l'immediat futur, els presenta. L'ur manera de tractar aqueixos problemes — científics, econòmics, socials i internacionals — demostrarà, com mai no ho ha demostrat, la capacitació dels «Colleges» i Universitats americans per a la guia intel·lectual de la nació.

LES UNIVERSITATS AMERICANES I LES NOSTRES, per  
CH. GUIGNEBERT, professor a la Sorbona. *Revue Bleue*, 16-23  
març 1918.

Mr. Maurice Caullery, professor a la Facultat de Ciències de Paris, ha escrit, al tornar d'un viatge d'estudi als Estats Units i després d'un semestre d'ensenyança a la Universitat Harvard, un llibre vivent, exacte, coratjós, que és avui molt comentat, a França, pels qui es preocupen de l'esdevenidor intel·lectual de llur país i l'espandiment de sa cultura en el món.

No es tracta, pels francesos, ve a dir l'autor, de començar a conèixer tan sols un dels aspectes més interessants de la vida americana; sinó de reflexionar, per comparança, sobre la situació pròpia i treure'n resolucions profitoses.

D'ençà de la meitat del Vuitcents, el món ha estat reconstruït. I França, amb tot i això, dóna, a sos millors amics estrangers, la impressió de viure sos fills com enquistats en pràctiques administratives estantisses i «*assommatrices de toute vertu*», com deia Saint-Simon, de la burocràcia de Lluís XIV. Si França no demostrés que és capaç d'aplicar a l'organització de son esdevenidor les considerables energies que ara esmerça en la guerra, seria la decepció de l'univers i, en realitat, es suïcidaria.

No entra pas dins el pensament de l'autor la idea que faria bé França de transplantar a casa seva tot l'organisme universitari americà. Però les Universitats dels Estats Units presenten l'exemple preciós de grans cossos, on batega el cor, on pensa el cervell, on s'elabora la vida intel·lectual, tota la fecunda vida científica de la nació — davant les Universitats franceses qui no són encara altra cosa que éssers de raó, abstraccions sense realitat.

Una Universitat americana és plenament autònoma. Adhuc si ha estat fundada per l'Estat, sa organització, sa administració, la direcció de la seva vida només a ella pertany, i en delega la cura a un Consell i un President. En les Universitats al·ludides, tan independents, diuen que els estudiants són massa tractats com a *boys*; a França, de bell principi, i tal volta massa, són tractats com a homes, i el *boy* és la mateixa Universitat, sota la tutela de l'Estat, i essent l'Estat pràcticament la burocràcia, sota la tutela de la burocràcia.

L'Estat republicà no vol desistir-se de bon grat de cap dels drets que li deixà Napoleon, àdhuc quan no disposa de mitjans d'afrentar honorablement els deures que aquells drets impliquen.

A l'Amèrica les Universitats són pròspères, perquè la generositat dels particulars les enriqueix. Cosa semblant s'esdevindria a França si el públic francès confiés en les Universitats; el particular prefereix fundar un premi a l'Institut, perquè, per ell, llegar a la Universitat una gran suma seria oferir a l'Estat l'ocasió d'una bella economia.

La Universitat americana aspira a formar els *leaders* i el bo i millor en totes les branques de l'activitat social; procura, doncs, romandre sobre la més ampla superfície possible, amb contacte amb la vida nacional i tracta sos alumnes de manera que pugui atreure's-els definitivament i prolongar-se així pràcticament, per ells, en totes les direccions. A França les Universitats no es posen en contacte amb l'aplec dels escolars, dels quals eixirà l'*élite* social. D'altra banda, gairebé només eduquen professionals; si fossin retirats de la clientela de les Facultats de Lletres i de Ciències — on hauria de començar i en la majoria dels casos acabar l'educació de la joventut estudiant, — només els aprenents de professors, veuríem els pocs estudiants que restarien.

A França, demés, l'expressió *extensió universitària* no respon a cap vertadera realitat. A l'Amèrica aquesta *extensió* és de regla, està metòdicament organitzada i, per ella, la Universitat influeix amb molta eficàcia sobre les masses populars i les educa científicament fins allà on és possible.

El *college* ateny a l'educació general dels estudiants; la *graduate school*, a la formació científica de l'*élite*; els *instituts i escoles tècniques*, a l'adaptació dels especialistes, a les aplicacions de la ciència, els *instituts d'investigació*, al progrés de dita ciència; l'*extensió*, a la vulgarització dels resultats essencials de tot aquest esforç. A França, les Facultats, en la generalitat dels casos, no són altra cosa que institucions acadèmiques; i, ultra això, tan sols viuen a París, car, a les províncies, vegeten, si fins pot ésser dit vegetar, romandre lluny de l'activitat i de la influència que cal esperar de les Universitats. És absolutament necessària la reorganització de les Universitats provincials sobre la base de l'especialització, tot desplegant, dintre llurs programes d'ensenyança, els instituts tècnics i les escoles

aplicades. En realitat, l'utilitatge està en totes les Universitats franceses per davall del necessari, sense exceptuar-ne París.

La Universitat americana és un cos, en el qual tots els membres fan tasca comuna amb un esforç concertat; la francesa, ben altrament, no és altra cosa que una col·lecció de professors, que treballen, realment, cadascú per la seva banda. No hi ha tampoc gens de vida comuna entre els estudiants, i llur individualisme és el sentiment més oposat, dins el possible, a l'esperit de *team* que caracteritza els estudiants americans.

L'autor acaba confessant que la França ha perdut, en els darrers temps, bona part del seu crèdit científic mundial, que només les Universitats podran recuperar. «En l'estat que es troben actualment — diu, — és impossible. No tenen com satisfer els estrangers que vindran cap a nosaltres, plens de confiança i d'afecte; és aquesta una veritat penosa, però innegable. Llur arranjament fóra relativament fàcil, però cal no estalviar treballs ni diners, i sobretot cal posar-se *tot d'una* a la tasca.» — J. E.

L'EDUCATION DE L'ESPRIT SCIENTIFIQUE, par M. E. BRUCKER, Provisieur du Lycée de Cherbourg. *Revue Scientifique*. Març-abril 1918.

La ciència ha determinat, d'un segle ençà, tal transformació del món està lligada tan íntimament a la major part dels actes de la nostra vida quotidiana, que no negarà ningú avui la necessitat de certa instrucció científica. Però, si tractem d'educació, i no pas de instrucció, poca és la gent que concedeix qualche valor a la ciència. Àdhuc, entre els savis i els enginyers, predomina, més o menys clarament, l'opinió que la valor educativa de la ciència és menyspreable al costat de la de les lletres, i per damunt tot de les greco-llatines. Si hi ha literats per a proclamar que la cultura general és la cultura literària, també hi ha homes de ciència. L'autor dedica aquest estudi a la investigació del lloc que té la cultura científica al costat de la literària i de la manera com ha d'ésser donada.

El treball de Mr. Brucker és molt extens i detallat i nosaltres no podem altra cosa que donar-ne, amb un parell de paràgrafs, una idea generalíssima.

Primerament, l'autor escateix la importància de l'ensenyança del mètode científic, anterior a l'ensenyança pròpia dels fets. La cultura que en resultarà, diu, donarà a l'esperit una valor novella, qui es manifestarà, no sols en els estudis ulteriors, però també en tots els actes de la vida.

Després, al llarg de son treball, l'autor estudia les qualitats que pot suscitar i desplegar una bona educació científica. L'esperit, diu, hi exerceix igualment ses facultats d'anàlisi i de síntesi; aprèn a desbrossar els problemes més complexos tan bé com a construir partint de principis senzills; a observar i a experimentar, tan bé com a reflexionar; a procedir per intuïció com per raonament, a deduir com a induir. Pren el costum de no considerar els fets sinó per a treure'n les idees generals. Admetent la universal intel·ligibilitat dels fenòmens, en cerca l'explicació positiva, i es desprèn en l'acció quotidiana de la consideració dels prejudicis i quimeres. Havent de considerar sempre la coherència i l'harmonia de les nostres coneixences com el criteri de llur veritat, només és satisfet de la claretat i l'ordre. Ja no concedeix cap valor, per a les decisions, a les simples opinions d'altri, ni autoritat a les afirmacions sense proves. Habituat a veure sense aturall l'evolució ràpida de les coneixences nostres, volenter accepta totes les innovacions útils, i es desprèn de l'esperit de rutina. Concilia en ell mateix la fe, qui li fa fer miracles, i el dubte metòdic que el preserva d'empreses irreflexives; la impetuositat del geni i la llarga paciència de la tasca material; l'esperit pràctic i el desinterès; el sentit de l'esforç col·lectiu i l'amor del treball individual; la modestia que inspira la relativitat de les nostres coneixences i l'orgull de llur extensió. Finalment — cosa massa sovint oblidada — perfecciona el sentiment de la bellesa.

L'autor completa el seu estudi assenyalant, com a resultat de sos advertiments, les reformes de més urgència en l'ensenyança de les ciències — especificant les naturals, físiques i matemàtiques — i comparant els caràcters de l'ensenyança científica i els de la literària. I diu, en resum, que les ciències, convenientment ensenyades, són, com les lletres, un element de cultura, car és llur mètode igual. Si els fruits de cada ensenyança fossin del tot indiferents, també hi podríem considerar gairebé les matèries inscrites en els programes. Devem, de totes maneres, admetre que existeix sortosament per als

infants un sens fi de varietats de cultura possibles, a causa de la diversitat dels esperits. Qualsevol ensenyança, ben donada, assegura una cultura a l'esperit i prepara ensems una collita, mentre que, mal donada, és tan esterilitzadora com estèril. Si semblen certes matèries més eficients per a la cultura de l'esperit, és perquè llur mètode d'ensenyança resulta provisòriament millor, en raó del temps que fa que són estudiades. Perfeccionem, doncs, els mètodes — ve a aconsellar Mr. Brucker — i tindrem totes les facilitats per a poder donar als nens, si considerem ben bé les aptituds de cadascun, una educació conforme a la vegada amb les nostres tradicions i amb les necessitats de la vida moderna. — J. E.

LA PEDAGOGIA DE DEWEY: LA EDUCACION POR LA ACCION, per LORENZO LUZURIAGA. *Fulla setmanal sobre «Pedagogia e Instrucción Pública»*. *El Sol*, diari de Madrid, 22 abril de 1918.

Les fulles setmanals que el diari de Madrid *El Sol* dedica especialment a qüestions de Pedagogia i Instrucció pública supleixen en part la inexistència, a Espanya, d'una revista castellana que s'ocupés, amb amplitud d'orientació i d'objecte, dels temes innumerables que giren a l'entorn dels problemes educatius. Lorenzo Luzuriaga, director, segons creiem, d'aqueixes fulles, s'és especialitzat en matèria d'ensenyança — particularment espanyola — i hi publica, gairebé en cada número, interessants estudis sobre l'organització de la instrucció pública a Espanya i, menys sovint, qualque article de vulgarització de les més prestigioses, entre les modernes, tendències pedagògiques.

En la fulla del 22 d'abril d'enguany trobem un treball sobre l'educació activa de Dewey. L'autor anuncia que parlarà successivament de Maria Montessori, Giovanni Gentile, italians, i d'altres psicòlegs-pedagogs de Nord-Amèrica que, amb Dewey, han aconseguit posar-se a l'altura dels grans pedagogs alemanys contemporanis Natorp, Kerschensteiner, Wyneken. Assagem de fer un extracte de l'esmentat article.

*John Dewey.* — En la pedagogia contemporània ocupa aquest filòsof un dels llocs més prominents. Iniciat per Stanley Hall en

l'estudi de la psicologia infantil i nomenat després professor de la Universitat de Michigan, fou cridat, l'any 1894, a la de Chicago, on començà a desenrotllar i aplicar ses teories pedagògiques, i on establí sa escola experimental «University Elementary School», de gran influència en l'educació americana i àdhuc l'europea. L'any 1904 fou cridat, com a professor de Filosofia, a la Columbia University, on continua explicant encara ara. Són sos treballs més importants: «Mon credo pedagògic» (1897), traduït suara en els QVADERNS D'ESTVDI; «L'escola i la societat» (1899); diversos estudis aplegats i traduïts al francès sota el títol «L'escola i l'infant»; «Les escoles del demà» (1916), i «Democràcia i Educació» (1917).

*Quelcom sobre el pragmatisme.* — Amb Schiller i W. James és Dewey, en Filosofia, un dels més alts representants del pragmatisme. El pragmatisme com a doctrina (W. James) es decanta dels mètodes usuals de la filosofia, defuig l'abstracció, per a girar-se cap al pensament concret, cap els fets i l'acció eficaç, cap els mètodes d'investigació. El coneixement, segons el pragmatisme de Dewey, és realment ço que és estat organitzat en nosaltres per a facilitar-nos la adaptació de l'ambient a les nostres necessitats i l'adaptació dels nostres dalers i finalitats a la situació en què vivim. És, doncs, un procés viu, una funció biològica. La veritat és ço que porta aventatge al pensament; una idea és vera en quant simplifica el treball nostre. — En moral, el pragmatisme considera les idees estètiques no com a coses trascendents, sinó com a instruments intel·lectuals fonamentats en els impulsos i sentiments, i fabricats per a governar la conducta en circumstàncies determinades; en darrer terme, ço just és — paral·lelament a ço vertader respecte del coneixement — ço aventatjós per a la nostra conducta. — Psicològicament, el pragmatisme considera l'esperit com un procés dinàmic, com un fogar d'energia que tendeix a realitzar-se; en bona part, l'estructura del nostre esperit és obra de nosaltres o almenys de qualcuns de nosaltres. Heu's-aquí, per a Bergson, la tesi més important del pragmatisme. Quines teories pedagògiques Dewey en treu?

*La pedagogia de Dewey.* — Com gairebé tots els pedagogs moderns, de Rousseau i Pestalozzi ençà, l'educació és per a Dewey, igual que per a Montessori, un desenrotllament, una creixença, i altra finalitat no té que aquesta mateixa creixença, portada a son grau més elevat.

L'educació no és, doncs, una imposició de fora a dins, sinó un desplegament de dins a fora. La diferència fonamental entre el pedagog americà i tots els altres està en les condicions *funcionals* que són atribuïdes al desenrotllament esmentat. Al revés dels altres, creu Dewey que no pot ésser assolida l'educació amb independència dels instruments utilitzats i de l'objecte format en la realització d'un fi especial. Un infant no neix amb facultats que han de desplegar-se, sinó amb impulsos especials d'acció que cal desplegar, mitjançant llur ús, en preservar i perfeccionar la vida en les condicions socials i físiques sota les quals es mou. Cal, per a això, acudir a la pròpia experiència de l'infant; i molt haurem guanyat si aconseguim ampliar aquesta experiència amb mètodes que s'acostin, el més possible, als camins pels quals l'infant ha obtingudes ses primeres coneixences. L'esperit de l'infant s'ha de nodrir d'ell mateix; l'infant ha de fer coses. D'aquesta concepció neix la fórmula sintètica de l'«escola com a societat» i de «educació per l'acció».

*L'educació per l'acció.* — L'escola ha d'ésser una comunitat embrionària; una institució social, real i viva, que reflecteixi i reproduïxi sota una forma típica els principis fonamentals de la vida social. Cal, doncs, que a l'escola, l'infant construeixi i produeixi, per comptes d'absorbir i aprendre. D'altra banda, un estudi només té valor si permet a l'infant comprendre son medi social; perquè els coneixements assoleixin una valor realment educativa, cal que ens donin una representació i una concepció definides dels materials necessaris en la vida. Per a realitzar-ho, pendrem, com a punt de partida, les activitats socials; l'ensenyança manual n'és la més immediata. Mes les ocupacions manuals no han d'ésser considerades, a l'escola, com a habilitors especials ni com a ensenyances professionals, ans bé com a mètodes de vida, com a tipus dels processos pels quals la societat es conserva; en un mot, com a instruments que facin de la escola una forma genuïna de la vida activa comunal, per comptes de constituir un lloc, decantat de la vida, on aprenem lliçons. Aquesta concepció de l'activisme ve a ésser una transcripció moderna de l'antiga fórmula de l'educació per la vida i per a la vida. La doctrina de Dewey està ja incorporada, com a doctrina o aspiració científica, a la pedagogia, i encara més intensament, a la realitat educativa. — JOAN ESTELRICH.

## INFORMACIÓ

ANTONI SUÑOL. — La lliçó de ciutadania fou sempre per ell lligada a l'exemple vibrant de catalanitat.

Home de propaganda catalanista intransigent i infadigable, guanyà la eficàcia de la doctrina per l'afabilitat del seu tracte i per la seva cordialitat social.

En Suñol havia estat president de «La Unió Catalanista», havent presidit com a tal l'Assemblea de Girona, celebrada arran de la cèlebre suspensió de *La Renaixensa*. També va ésser En Suñol diputat provincial i durant el seu pas per la Diputació va col·laborar amb gran entusiasme a l'obra d'En Prat de la Riba i principalment en el que en podríem dir creació de la Mancomunitat.

Mori el 18 d'abril de l'any que som.

**LA PRÀCTICA DE LES EXCURSIONS A L'ESCOLA PRIMÀRIA.** — Sobre aquesta matèria que comporta els Estudis de la Natura pel mitjà de l'Excursió, donarà a Canet de Mar un curset tipus el P. Joaquim de Barnola, S. J., sota'l Patrocini del Consell de Pedagogia de la Diputació de Barcelona i dels Ajuntaments d'Arenys de Mar, Calella, Canet de Mar, Pineda i Sant Pol de Mar.

El curs consisteix en quatre dies d'excursió i un dia d'Exposició-Concurs de les Col·leccions recollides. Cada dia d'excursió constarà d'una part preparatòria exclusiva pels mestres inscrits i els deixebles que ells recomanin; l'excursió a la qual podran assistir-hi també els protectors del curs i una tercera part exclusiva també per mestres i alumnes que es destinarà a la preparació i estudi del material recollit. Els actes de cada excursió començaran a les tres de la tarda, al saló de sessions de la Casa de la Vila de Canet, i podran durar fins al vespre.

El curs serà prologat per una conferència del Secretari del Consell de Pedagogia, D. Alexandre Gaià, i clausurat per un'altra del conseller tècnic del mateix, D. Rafael Campalans.

El calendari del curs és el següent:

Dia 30 de juny. — Conferència preparatòria de D. Alexandre Gaià: «Les pràctiques modernes de l'Escola primària». A les onze del matí.

---

---

## INFORMACIÓ

---

---

Dia 4 de juliol. — Primera sessió del curs: «Estudi de la naturalesa en les planes, horts i llocs baixos. Plantes més abundoses i típiques, insectes, terror, etc.»

Dia 7 de juliol. — Segona sessió del curs: «Estudi de la naturalesa en les muntanyes. Caràcters i accidents geològics; vegetals importants; diferències amb les espècies de les terres baixes. Fauna».

Dia 11 de juliol. — Tercera sessió de curs: «Estudi de la naturalesa en la platja. Accions geològiques que es poden observar. Plantes litorals. Fauna».

Dia 14 de juliol. — Quarta sessió del curs: «Visita a Santa Florentina, previnguda de l'examen històric natural dels voltants».

Dia 18 de juliol. — Matí a les onze: Conferència de D. Rafael Campalans: «Les modernes escoles d'indústries». Tarda a les tres: Exposició-Concurs de les col·leccions recollides.

*Inscripció i condicions.* — La inscripció és gratuïta pels mestres dels municipis patrocinadors i costarà una pesseta als d'altres localitats. Es consideraran protectors del curs amb dret a assistir a les excursions als que paguin una quota no inferior a cinc pessetes.

*Material d'excursió.* — A l'Escola de Canet de Mar s'exposarà una col·lecció tipus de material per excursions amb indicació de llocs de venda, fulles anunciadores i demés. Entre el material necessari s'inclou la màquina fotogràfica, que es prega de dur tots els que en posseeixin.

**EXPOSICIÓ ESCOLAR DE LA DIPUTACIÓ.** — La Diputació Provincial ha acordat convocar una Exposició general Escolar de fi de curs a totes les escoles i altres centres d'ensenyança que depenen econòmicament de la Diputació, o que directament o indirectament són ajudats amb cabals provincials, i a totes les altres escoles i institucions de cultura d'acord amb les següents bases:— A) L'Exposició es celebrarà en els locals de l'Escola Industrial de Barcelona, des del 14 de juliol fins al 15 d'agost d'enguany, havent-hi de concórrer, per obligació totes les entitats docents que figuren amb consignació expressa en el vigent pressupost de la Diputació, i, voluntàriament, els centres que han obtingut subvenció de la Partida que el Cos provincial consigna per Associacions particulars d'instrucció, i que novament aspirin a tenir-la durant el present any. — B) Els al·ludits esta-

bliments enviaran a l'Exposició els treballs executats pels alumnes, durant el curs actual, en les classes de dibuix i altres de caràcter artístic, productes obtinguts en els laboratoris i altres llocs d'estudi, objectes executats als obradors, i els altres llocs de treball tècnico-escolar, i, en general, tota classe de treballs pràctics. — C) Així mateix enviaran de tots els alumnes quaderns dels problemes fets a les classes, llibretes de treball als laboratoris, etc. — D) Acompanyaran la remesa de treballs escolars les llistes dels alumnes matriculats en cada una de les classes, amb indicació dels que han acabat el curs i qualificacions obtingudes. — E) Sense que això sigui un requisit, les entitats docents, i també els professors individualment, podran adjuntar les memòries que creguin convenient explicatives dels mètodes d'ensenyança seguits; així com també es donaran facilitats perquè durant l'Exposició els directors i professors d'ensenyança que ho sol·licitin, puguin exposar per mitjà de conferència pública, les idees pedagògiques per ells realitzades a les classes. — F) Els enviaments hauran de fer-se a les Oficines del Consell de Pedagogia (Urgell, 187), amb anterioritat al dia 9 de juliol, o, el més tard, aquest mateix dia, havent la institució interessada haver avisat al Consell al tenir a punt la remesa i abans de mobilitzar-la, per si aquell vulgués examinar aleshores els treballs triats. — G) A cada entitat expositora, al fer la remesa del material d'exposició, li serà lliurat un rebut certificat de concurrència, a fi que al seu dia pugui ésser presentat per a cobrar la consignació de despeses voluntàries que corresponguin als pagaments del mes d'agost endavant, en els quals serà condició exigida la presentació d'aquest document. — H) També seran concedits als expositors que en siguin dignes diplomes de mèrit, que podran ser tinguts en compte per a concursos a premis o altres aventatges ulteriors, i igualment podrà concedir-se una gratificació, important 5,000 pessetes, a esmerçar en l'adquisició de material a aquella entitat o entitats docents, que segons l'Exposició, resultin ja situades en un p'a de millorament i modernització pedagògica.