

ESCOLA

D'ESTIU

MANCOMUNITAT

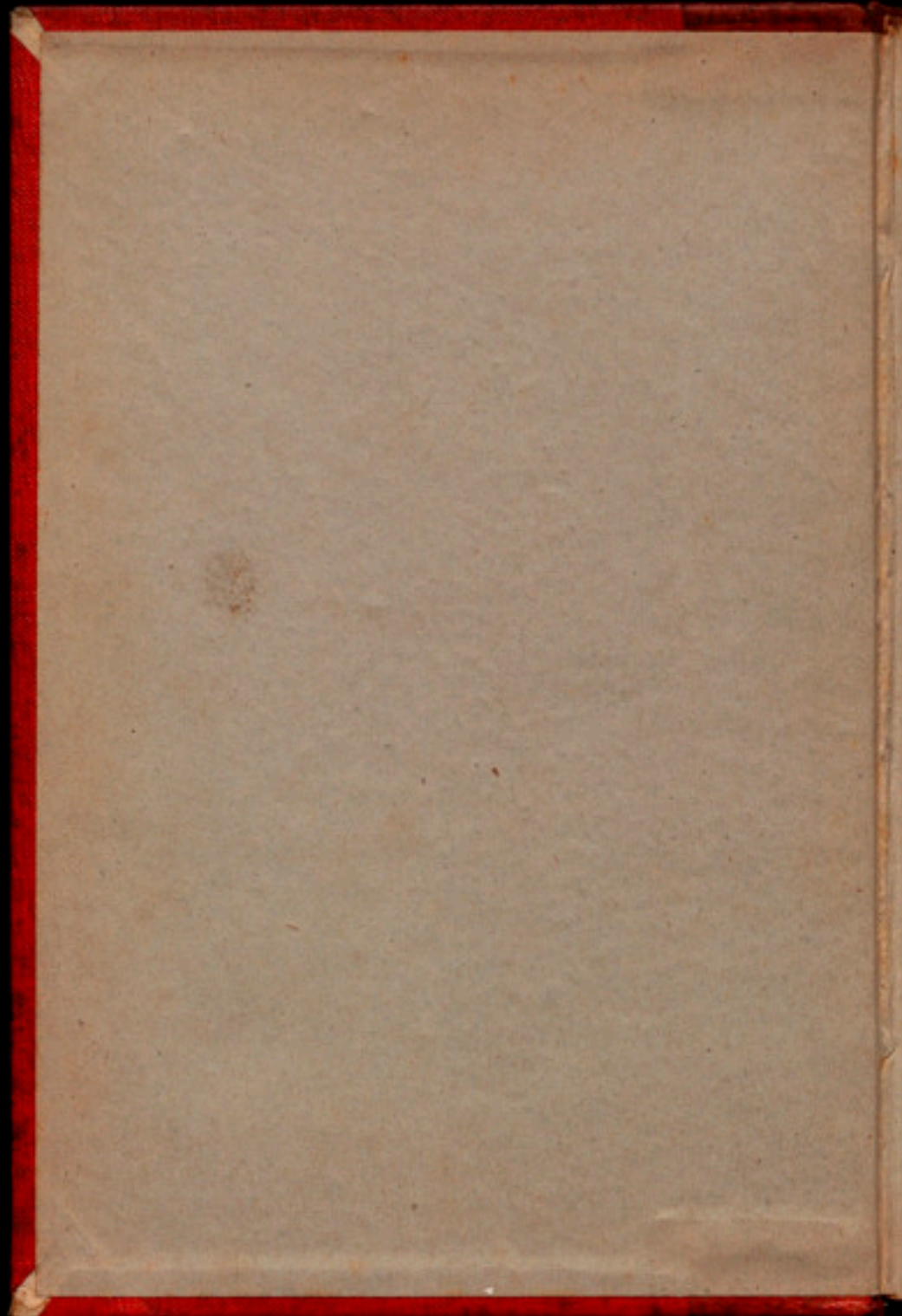
DE

ATALAYA

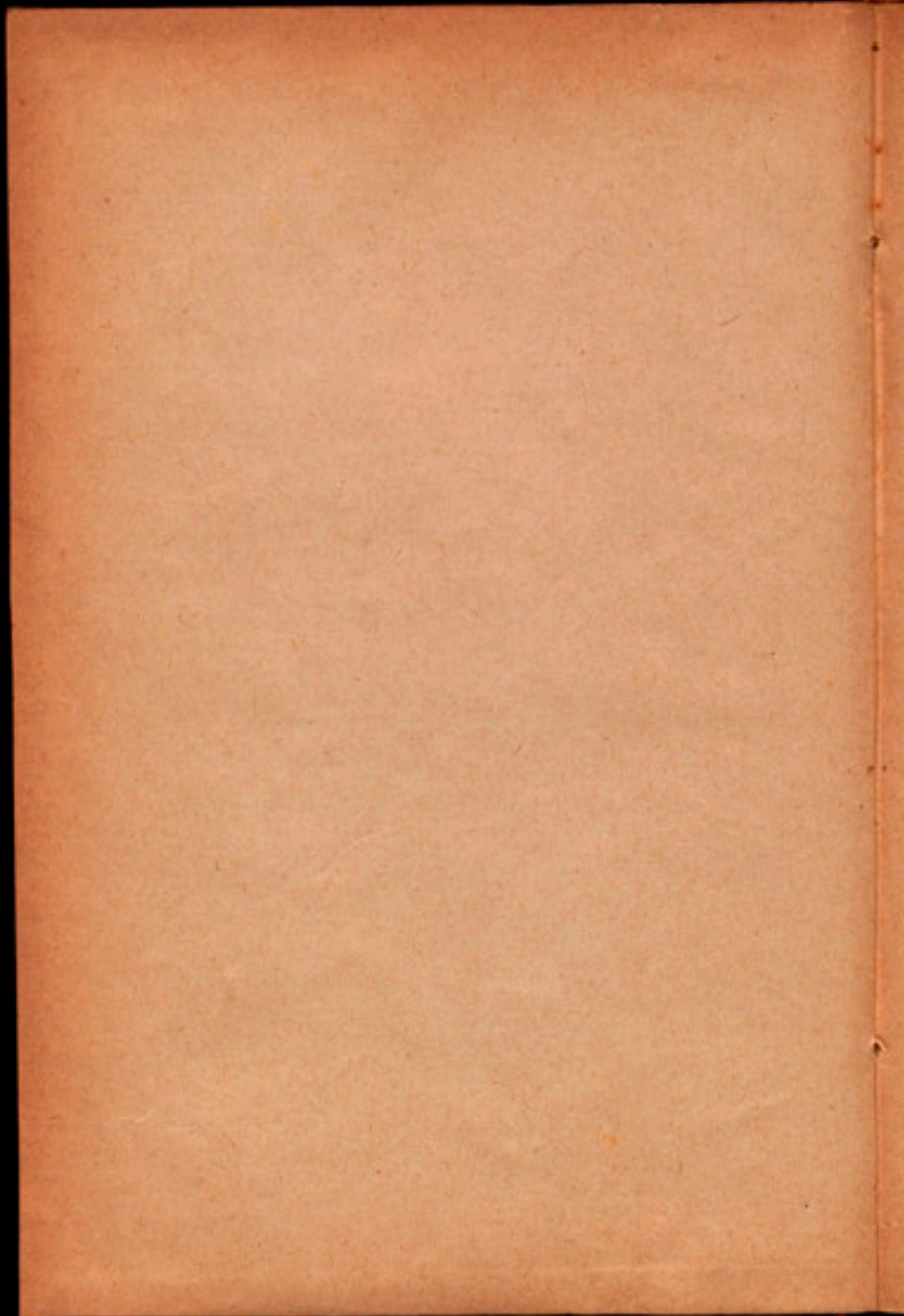
E

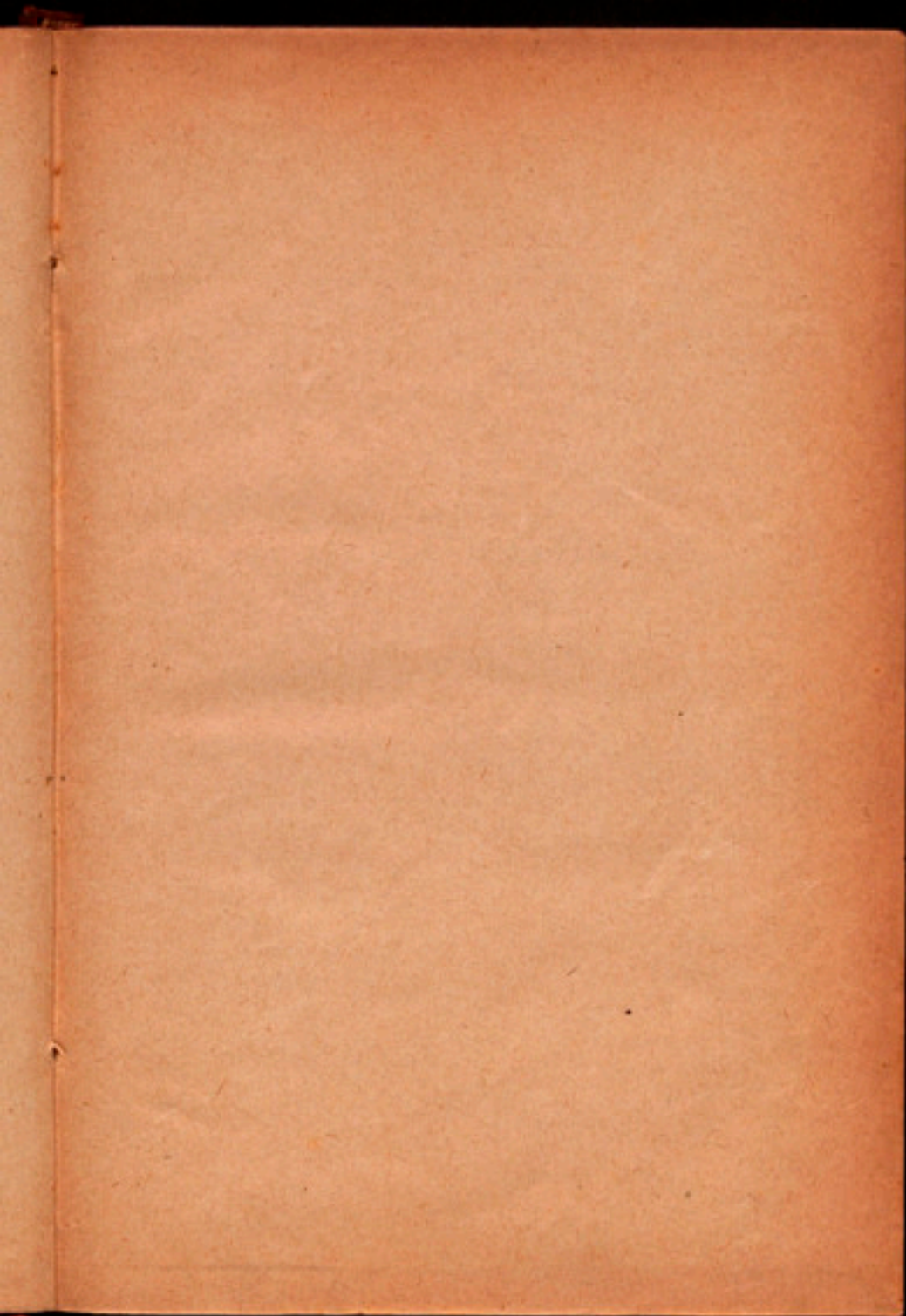
1

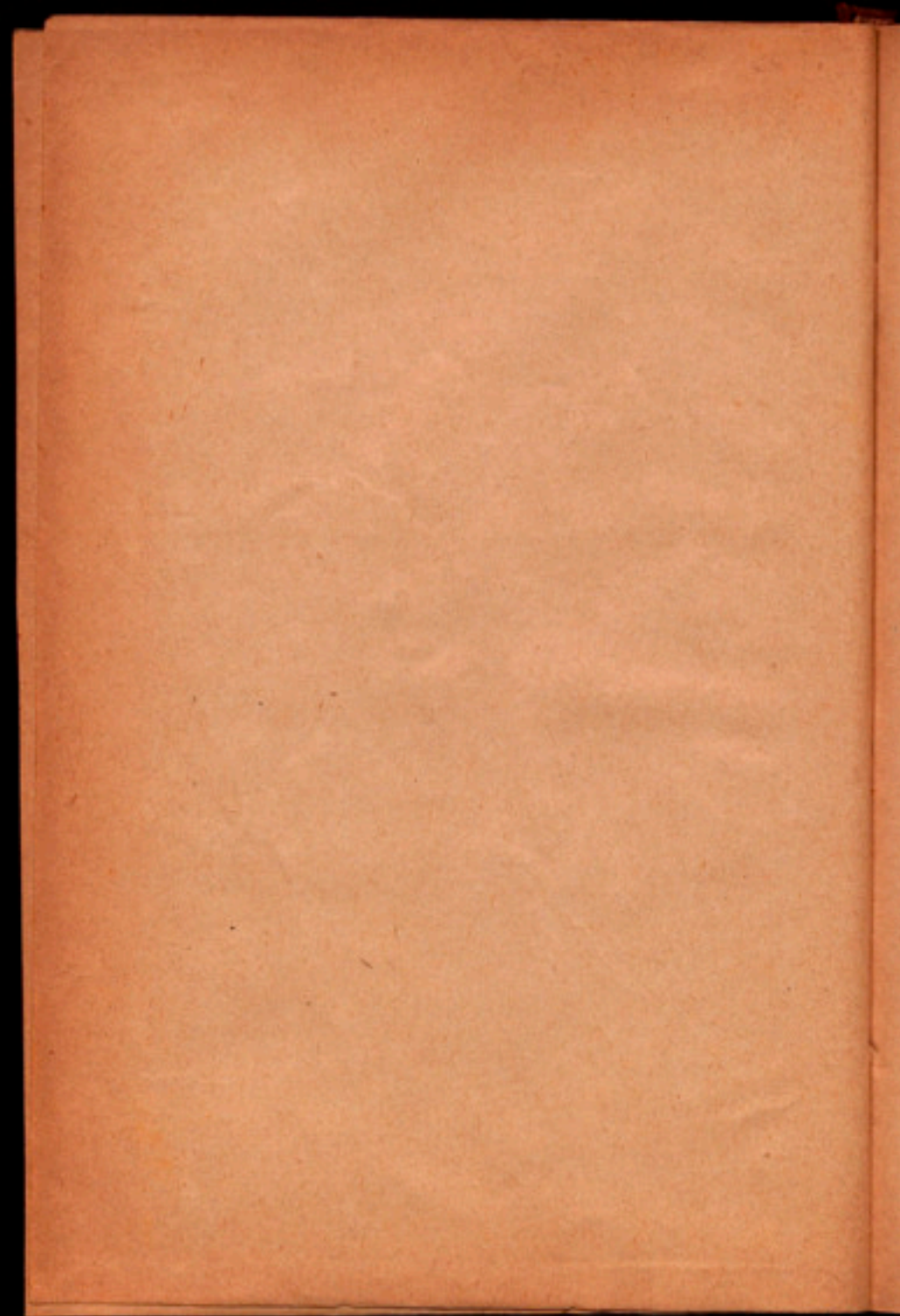
117



E-1-117







ESCOLA D'ESTIU

ESCOLA D'ESTIU

SCOTT'S

MANCOMUNITAT DE CATALUNYA

ESCOLA D'ESTIU

ANY 1922

CONFERÈNCIES - RESUMS
DE LLIÇONS - INFORMACIÓ



R. 415

CONSELL DE PEDAGOGIA
BARCELONA

R. 415

MANCOMUNITAT DE CATALUNYA

ESCOLA D'ESTIU

Any 1933

COMISSIÓ DE INVESTIGACIÓ I REVISIÓ
DE LLIBRES I DOCUMENTS



2. 112

CONSELL DE PEDAGOGIA
BARCELONA

Un altre moment, una etapa més avançada, heu's aquí el que significa aquest petit volum dedicat a l'Escola d'Estiu de 1921.

Els problemes universals, les necessitats apremiants, qui no els coneix? Qui no és capaç de fer a base d'ells formoses disertacions? El que és difícil és caminar vers llur solució com es camina sempre, com s'ha de caminar sempre en afers d'aquesta natura: poc a poc i sense tornar enrera.

Després de la difusió d'idees ve el desvetllar sentiments i més endavant encara, la col·laboració efusiva; després arriba la col·laboració organitzada, de la qual en neix l'eficàcia. Heu's aquí les etapes que ha travessat l'Escola d'Estiu amb passa ferma. Els moments decisius, que són els de la concentració de voluntats, podem donar-los per superats amb l'Escola d'Estiu que historia el present volum.

Molt manca a fer, és cert, però molt promet la posició assolida. El plan mateix de la pròxima Escola d'Estiu, nascuda sota els millors auspicis com haurà pogut observar el mestre que segueixi la nostra obra, permet de mantenir les més falagueres esperances.

Un estudi seriós dels problemes del nostre ensenyament, una determinació de la doctrina que els ha d'orientar, una sistematització dels mateixos segons la nostra manera d'ésser, la concreció definitiva, en fi, de la nostra escola a base d'un

treball conscient d'estudi, de recerca i de col·laboració, tot es pot esperar quan s'han unit voluntats i els esforços es sumen intel·ligentment. Nosaltres creiem haver arribat a aquest moment excepcional de col·laboració i per la nostra banda no mancarà pas l'entusiasme ni el desig d'encert: que tothom correspongui així mateix i l'obra magna amb tot i les dificultats serà prompte una realitat.

ESCOLA D'ESTIU DE 1921
CONFERÈNCIES DE LA SETMANA FINAL

EXCOLEA D'ESTIU DE 1921
CONFERÈNCIES DE LA SETMANA FINAL

*TÈCNICA DE L'ENSENYAMENT DEL LENGUATGE
MATERN, per D. FELIP SOLÉ I OLIVÉ, Director de l'Escola
Normal de Lleida.*

El conferenciant, essent el que inaugura la Setmana final, encarregada enguany al Professorat de les Escoles Normals de Catalunya, es creu en el deure d'agrair en nom d'aquest la iniciativa del Consell de Pedagogia, a la finesa del qual correspongué el dissertant elegint per tema del seu treball, la tècnica de l'ensenyament del llenguatge matern, per ésser aquest la plasmació de les essencialitats del nostre poble, que tan bé encarnen les entitats organitzadores de l'Escola d'Estiu.

Considera com és arribada l'hora d'empendre seriosament i metòdica, l'estudi acurat de com ha d'ésser ensenyada la llengua pròpia als infants de la nostra terra, donant una base racional a l'esmentat ensenyament, segons les modalitats psicològiques de l'alumne i les característiques de parla catalana, fins aconseguir en tothom una dicció clara i correcta i una escriptura senzilla i escaient.

El llenguatge articulat presenta sempre dos aspectes, que no poden ésser oblidats en el seu ensenyament. Per una part se'ns ofereix com a fenomen d'ordre fisiològic i com a tal es redueix a la producció de sons mitjançant el funcionament de l'aparell fònic. És un acte complex, per al qual és menester assolir la deguda coordinació dels moviments en tots els òrguens que intervenen en la producció de la paraula, i per tant, el domini absolut dels múscles i centres nerviosos que hi concorren. Aquest domini no s'adquireix pas tan fàcilment com sembla, sinó que és resultat d'un llarg entrenament i d'una respectable sèrie d'esforços. Per capir com seran aquests n'hi ha prou amb observar les grosses dificultats que experimenta el sord-mut quan

intenta entrar en la possessió d'aquest do de què gaudeix l'home normal.

Per altra banda, el llenguatge esdevé un fenomen purament psíquic quan un hom el considera com a mitjà prodigiós de manifestar els diversos estats i processos per què passa el nostre esperit. La complexitat per aquest costat és molt més accentuada i caldrà dedicar-hi una llarga estona en el moment oportú.

La primera conferència restarà dedicada a aquella part de la tècnica que s'encaixa amb el primer caire que acabem d'esmentar, o sigui, a l'estudi dels mitjans conduents a una recta emissió dels sons i, consegüentment, als que aspiren a una acurada transcripció gràfica llur.

Abans de tot, caldrà examinar lleugerament les diverses etapes que presenta el desenrotllament del llenguatge infantil, per a deduir-ne com es troba a l'arribar a les nostres mans.

Segons Decroly, l'evolució de la parla en l'infant, ofereix tres èpoques ben precises. Un primer període de llenguatge reflex, un segon, d'imitació i gestos i un tercer, de llenguatge pròpiament dit.

Meumann, afina encara més les fases d'aqueixa evolució. En primer lloc reconeix que el nen passa per un període que podríem anomenar de mudesa, durant el qual no fa més que emetre sons inarticulats i que no corresponen a cap intent seriós d'expressió lingüística. En segon terme, se'ns presenta un moment en què el nen comença els esforços voluntaris per a un desplegament de la llengua; entén ço que hom li diu, baluceja, però, mancant-li el domini dels centres nerviosos per a coordinar moviments, no pot contestar. Un tercer període s'inicia quan l'adaptació dels òrgans es va aconseguint i es manifesta amb l'articulació de sons a semblança i imitació dels que produeixen les persones que el rodegen. Per fi arriba el quart i darrer període, del llenguatge pròpiament dit; en què si al principi cada desig, cada fenomen afectiu resta expressat amb un sol mot, es va complicant més cada dia amb principis de relació gramatical i fins a arribar a tota classe d'oracions, si bé observant-hi molts defectes de pronúncia, un vocabulari molt

pobre i una coordinació molt rudimentària a base de la copulativa més simple.

El noi, a l'arribar a l'escola elemental es troba en el darrer període i per tant és menester, des del punt de vista que ens emmena, atendre a corregir els defectes de pronúncia, per quant cada deficiència serà origen de gràfies errònies el dia de demà, i per quant poden esdevenir motiu de burla per part dels companys i fins, en qualque cas, és causa d'un possible renunciament a la professió envers la qual hom sentís inclinació.

Aquestes deficiències de pronúncia en els nois considerats com a normals, hom les considera en dos grups: les procedents de l'individu i les que procedeixen de l'ambient en què es mou el noi.

En el primer grup hom compta les imperfeccions senzilles que es van corregint amb l'edat i moltes de les quals són ja esmenades en entrar a l'Escola, petites deficiències que hom corregeix sense grosses dificultats i amprant correctament paraules conegudes pel noi. Tenim, demés, els veritables *defectes*, que a voltes demanen fins un tractament especial. Entre aquests hi ha els que s'originen en la mala pronunciació, ja per oir amb poca exactitud, ja per no tenir prou domini dels òrguens fònics, com són els palpisots, els afectats de rotacisme o dificultat d'articular le *rr*, els que com els fragantins o muntanyecs del Pallars es revelen a la pronúncia de la *l* en combinació amb certes consonants, els que emeten defectuosament certs sons guturals com la *g* i la *j*, etc. La vivacitat amb què les idees s'ocorren al noi o un excés de corrent nerviós, produeix el balbuceig i la precipitació en el parlar, a les quals encara podríem afegir la xefallositat i la llengua grossa.

En el segon grup van compresos els que el noi contreu per imitació i tenen com a causa l'escassa cultura lingüística de la família, les varietats vicioses de la localitat i les condicions o ambient de la mateixa Escola. Les més interessants d'aquest capítol, són les segones per quant el català, a les diverses contrades, presenta varietats que cal tenir presents; com, per exemple, la cantarella amb què és pronunciada la vocal final de paraula en molts pobles de mun-

tanya; la pronunciació de la vocal neutra en certes comarques; la de la *o*, massa oberta en uns llocs i massa tancada en altres; la conversió de la *ll* en *i* consonant al Pla del Llobregat; la conversió dels grups de consonants *ndr* i *ldr* en *nr* i *lr*, respectivament; la substitució de la *l* per *i* en les combinacions directes dobles a Fraga i Pallars, etc.

La posició del mestre davant d'aquest problema en el nostre sentir ha d'ésser la següent. Quant els defectes individuals, han d'eliminar-se en absolut; i quant als procedents de l'ambient, cal combatre els d'ordre familiar i la cantarella de l'Escola. Pel que toca als de caire local, caldrà procedir segons els casos; hi ha defectes que hom procurarà extirpar, però hi ha modalitats de pronúncia que són veritables matisos de l'idioma i que cal escatir, per part dels filòlegs, si són acceptables, i mentre no es precisi aquest punt, serà prudent respectar-los; per exemple, la pronúncia de la vocal neutra a Lleyda i Barcelona.

Els defectes esmentats provenen o poden provenir de tres causes; d'oïr amb poca exactitud, d'oïr pronúncies defectuoses en boca d'altri o de manca de domini dels centres nerviosos.

Per tant, el primer mitjà per aconseguir la seva esmena, serà sens cap dubte, l'exemple viu del Mestre. Si el Professor pronúncia malament qualche mot o pateix d'algun dels defectes apuntats, poden tenir la seguretat que els seus deixebles incorreran en les mateixes faltes. El Mestre ha d'esforçar-se en tot moment a resultar un model perfet en aquest ordre de coses, perquè l'alumne, a l'imitar-lo, no conregui hàbituds que després costarà desterrar.

En segon lloc procurarà exigir de sos deixebles en tota lliçó oral i en tot motiu de conversa, una alocució clara, natural, sense precipitació i correcta, detenint-se a cada moment que còpsi una error, fins aconseguir la rectificació deguda. Per això es pot ajudar del llenguatge gràfic i sobretot de la parla o lectura col·lectiva, la qual cosa és de resultats eficients en tractar-se de corregir defectes de pronúncia.

Com a mitjans directes encaminats a la nostra finalitat, tenim els exercicis d'adaptació fisiològica i els d'anàlisi fonètic.

En l'adaptació fisiològica cal recomanar l'exercici del *silenci*, el qual per l'esforç de voluntat que suposa i la necessitat de dominar el sistema nerviós per aconseguir-ho, és un bon entrenament per arribar a posseir l'habitud de domini dels centres motors i de les vies respiratòries i per tant dels òrguens de la fonació. La *gimnàstica labio-dentolingual*, és un excel·lent recurs tècnic per arribar al deseiximent i flexibilitat que cal per a produir els sons més complexos. Aquests exercicis comencen essent col·lectius i acaben essent individuals; s'inicien pronunciant la primera síl·laba d'un mot, després la paraula sencera; els que aconseguen la pronúncia perfecta, es separen dels altres, i a aquests són ajuntats posant-los la llengua, els llavis, etc. en la disposició necessària per a produir-se correctament. Cal escollir les paraules, de manera que continguin els sons objecte de correcció. Finalment, el *parlar o llegir en veu alta* i a diverses distàncies, és un treball que no anirà malament per assolir la modulació clara i neta dels elements fònics.

La classe de lectura, en general, constituirà un curs regular i metòdic d'anàlisi fonètic. Sobretot als començaments, cada frase convindrà que sigui descomposta en mots, aquests en síl·labes, aquestes en els sons vocals i articulacions, exigint en absolut una correcció acurada i escrupolosa.

Per no allargar-nos massa en el nostre treball, passarem a la segona part de la lliçó d'avui.

El llenguatge oral és l'antecedent obligat i lògic del llenguatge escrit, el qual presenta un caire de materialitat enllaçat estretament amb el caire d'igual faisó que acabem de veure. La transcripció gràfica d'un mot, no és res més que representar cada un dels sons d'acord amb els signes corresponents que hom ha convingut que fossin traslladats a l'escriptura. Si cada so fos representat únicament per un signe la transcripció seria cosa senzilla; però les dificultats són grosses quan s'esdevé la múltiple representació d'un mateix so. En el català, aquelles augmenten considerablement, per quant nosaltres tenim so que pot ésser transcrit de set maneres distintes, tal com el so *ics*, que és escrit *x* en *index*, *xc* en *excel·lir*, *cc* en *protecció*, *cs* en *sacsó*, *gs* en *catàlegs* i *chs* en *Miserachs*.

El record d'una gràfia és originat per una sèrie d'impressions sensorials que van deixant la seva petjada en el cervell fins a fer-la perdurable. Aquestes impressions, adés són acústiques com les copsades quan un altre pronúncia, adés són òptiques com les que provenen de la lectura, adés són motores com les procedents de la pròpia pronunciació i les de l'escriptura o còpia dels mots. Amprant, doncs, la pronúncia, la lectura i la còpia o escriptura de les paraules, adquirirem la necessària varietat sensorial i a l'ensem satisfarem la modalitat memorativa de cada deixeble, tot aprofitant l'ajut dels altres sentits.

Però el dictat ben conduït és l'exercici de màxima eficàcia per a l'ensenyament ortogràfic; és insubstituïble perquè abraça tota classe d'impressions i s'acomoda tant als nois d'esperit analític com als de tendència sintètica.

Convé graduar les dificultats, usar-lo des del moment que l'alumne sap fer alguns signes, amb mots o frases molt curtes i compostes de lletres sense dificultats ortogràfiques, per anar complicant els exercicis d'aquesta classe de manera que els motius de dubte siguin majors cada vegada. El dictat no ha de recaure sobre frases plenes de vulgaritat o coses banals; les altres ensenyances ens donaran motius ben apropiats, així com les màximes, adagis o pensaments d'homes il·lustres; el mateix els fets d'orientació moralitzadora i els fragments literaris de valor recomenable.

Hom podria fer llargues consideracions sobre l'elecció de paràgraf, la forma de realitzar els exercicis per aprofitar el concurs de tota mena d'impressions i la manera de corregir els treballs per obtenir el major rendiment, però interessa parlar de quelques dificultats originades pels problemes especials que pertanyen a l'ortografia catalana.

Hom ha pogut observar com els dubtes són més abundosos quan es tracta de transcriure sons que són característics de la nostra fonètica, com la vocal neutra, la *l* doble, la *c* i la *s*, la *ç*, la *xèix*, etc.

Sobre les dificultats que sempre s'observen per aconseguir que el noi practiqui la deguda separació de les paraules, cal afegir les que neixen de l'ús de l'apòstrof i del guionet.

La coexistència de diversos sistemes ortogràfics origina

una sèrie de confusions continues, per quant no és possible esborrar la petjada que deixa cada escrit grafiat segons el sistema distint del que hom usa ordinàriament. Per solucionar aquest problema, és convenient adoptar d'una manera sistemàtica el conjunt de normes que hom consideri més acceptables, i de tant en tant, establir comparacions amb treballs escrits seguint un altre sistema, anotant les diferències i finalment transcrivint-los segons el criteri ortogràfic seguit per nosaltres.

Altra dificultat i ben grossa per cert, consisteix en la manca de textos apropiats a les necessitats de l'ensenyança. Fullejant un dels més corrents hom es troba amb una pàgina que diu:

"Per a l'ús de la *h*, s'ha de tenir en compte l'etimologia, refermada per l'ús tradicional.—L'ús tradicional de *b* o *v*, es correspon, generalment, amb el de les mateixes lletres en castellà.—Per a l'ús de la *l* o doble *l*, es pot tenir en compte l'ortografia francesa, que, en aquest punt és paralela a la catalana."

De la *ics*, ni en parla.

Pel tros transcrit hom es pot convèncer que, segons l'autor, és menester apendre el llatí, el grec, el castellà i el francès per escriure amb correcció les esmentades lletres.

En un altre tractat gramatical, tenim que el seu autor per tota guia de l'escriptura de les *ics* ens diu que és "un so compost en els altres casos; aquest so és *gz* dins les paraules que comencen en *ex* si segueix vocal (examen, èxit, exaltat, que hom pronuncia egzamen, etc.), i és *cs* en els restants mots (Calixte, larinx, pronunciats Calicste, etc.)".

D'un altre tractat d'ortografia, en copiem: "Són consonants mudes:La *h* en totes ocasions. Així home, haver, ahir, vehement, subhasta, són pronunciats com si fossin escrits ome, aver, air, veement, subasta" — "...i un so compost (*ics*), en altres posicions: examen, exemple, exili, exordi, pronunciats com si fossin escrits (egzamen, egzemple, egzili, egzordi), màxim, extens, fixt, text, larinx, pronunciats com si fossin escrits (màcsim, ecstens, ficse, tect, larincs)."

I ja no es diu res més d'aquestes lletres.

Tenim a la vista un altre tractat d'ortografia, que pre-

tén reunir condicions didàctiques, en el qual llegim trossos com els següents:

"Vocals breus.—Els dubtes a què donen lloc en l'escriptura, confonent-se *a* amb *e* i *o* amb *u*, queden esvaïts quasi sempre acudint a l'equivalència castellana de la paraula dubtosa, o, millor encara, a un altra paraula catalana relacionada amb ella." Així, doncs, cal apendre el castellà per escriure en català, i aquesta apel·lació al castellà és quasi la única base del llibre.

Del mateix tractadet són aquests altres fragments: "...Darrera *m* s'escriu *b*... Davant de *b* s'escriu *m*..."

"...S'escriu *b*... 3er. En molts mots que sols poden saber-se amb l'auxili del Promptuari. Ex. barrejar, berruga, bessó, beina, biga, boina, etc." I aquesta norma, que sens dubte té una gran importància, per quant el Promptuari és altra obreta del mateix autor, és repetida molt sovint en parlar de l'ús de les diferents lletres, de tal manera que totes les normes ortogràfiques podrien reduir-se a una comparança amb el castellà i a una consulta del Promptuari.

És menester des del punt de vista pedagògic que la nostra ortografia esdevingui independent de la castellana o de qualsevol altra llengua; la única i exclusiva base del coneixement lingüístic no pot ésser altra que el de la parla materna, i és aquesta la que ha de servir de terme de comparació per apendre idiomes distints del propi, precisament el contrari de ço que ens donen per regla general els nostres tractats didàctics.

Finalment, el Mestre català haurà de resoldre un altre problema en aquesta qüestió de l'ortografia. Almenys, es trobarà enfront de dos sistemes ortogràfics, per un dels quals haurà d'optar dins de l'ensenyament. Nosaltres mai no hem dubtat respecte el particular i per aquesta raó no podem fer altra cosa que aconsellar que s'utilitzi el sistema de l'Institut d'Estudis Catalans; en primer lloc per ésser fruit d'un detingut i aciençat estudi posat al servei d'una suficiència no superada per cap altra institució, i en segon terme, per a correspondre als batecs de la unitat espiritual que ha de resplandir en la unitat de la llengua fins en les coses més o menys secundàries, en apariència, com és l'ortografia.

En aquesta conferència hom tractarà l'ensenyament del llenguatge matern considerat com a pur fenomen psicològic.

Per aquest costat, els didàctics més discrets sostenen com aspiració cabdal i immediata la d'aconseguir que el noi, a l'acabament de la vida escolar sàpiga expressar per escrit, en forma clara i correcta, i fins amb certa polidesa, les idees pròpies, i fer les degudes aplicacions de son utilitatge lingüístic als casos més senzills de la vida ordinària. La composició literària resta fora d'aquest cercle de l'ensenyança.

Als mestres francesos, els diuen sobre aquest punt: "Ens havem de donar per satisfets, si al sortir de l'Escola, els nostres deixebles són capaços de fer un treball de composició exacte, concis i ordenat". Però encara trobem més concreció de fins en aquests mots dirigits als mestres de Brusselles quan els recomanen "que els alumnes aprenguin a reflexionar, a classificar llurs idees, a expressar-les clarament i correcta per escrit" i "que el noi sàpiga, almenys, escriure amb correcció les senzilles cartes que puguin reclamar els quefers dels seus pares."

Amb tot, cal recordar també que augmentar el nombre de paraules en el vocabulari de l'infant vol dir augmentar el nombre de conceptes i de totes les formes del saber, i que l'estudi de l'idioma és el punt d'arrencada del pensar reflexiu, i per tant, de les ciències de l'esperit, el sector de coneixements del qual ha de tenir ample lloc dins de la cultura elemental per a determinar la formació integral de l'ànima humana.

Per establir la tècnica ens calen certs antecedents de faïso psicològica. Paralelament a les funcions racionals de l'intel·lecte, el llenguatge comprèn mots i proposicions de distint grau de complexitat. L'ús d'un mot suposa posseir les representacions mentals de l'objecte i la paraula, i tenir formada l'associació d'ambdós elements. Per a la proposició, és menester, demés, conèixer les valoracions dels vocables dins de la frase segons les relacions llurs i la forma

d'amprar-los de conformitat amb les circumstàncies del moment. A voltes manca la representació auditiva del mot (afàsia sensorial), en altres casos falta la representació de la idea (sordera verbal o psíquica) i més d'una vegada resta per establir l'associació entre els dos elements. Tot això determinarà els exercicis que cal introduir en l'ensenyament.

Altra qüestió mereixedora d'ésser tinguda en compte és l'estat en què es troba el llenguatge de l'infant al començar la vida escolar, per a treballar sobre terreny ferm. Si bé és cert que està dins l'etapa del llenguatge pròpiament dit, resulta que el seu vocabulari és molt reduït i pobre, que valora els mots d'una manera incompleta i que les relacions que estableix són insuficients en nombre, a voltes poc lògiques i quasi sempre poc segures. Claparède porta fets estudis per precisar el percentatge de les classes d'idees que presenta la parla del noi, el qual podrà donar llum sobre el particular, quan les experiències es facin amb infants de la nostra terra.

Cal considerar també, que en el fons, són una mateixa cosa el llenguatge oral i la parla escrita, i que per tant, qui enraona defectuosament s'expressarà amb errors al transcriure al paper les seves idees; que quan hom encamina el noi per a la conversació, el prepara per a l'escriptura, i que ultra els coneixements lingüístics, cal tenir l'art d'aplicar-los amb discreció i oportunitat.

Totes aquestes dades ens diuen que abans de tot, hom ha de procurar l'augment de vocabulari, subministrant els materials lexicològics i afavorint les associacions indispensables. Per subministrar paraules, és menester proporcionar o formar conceptes seguint en part el camí que per propi instint fressa la mare; per aquest motiu hom aconsella presentar l'objecte a la vista de l'alumne perquè aquest l'observi fins a copsar-ne les propietats essencials i acoblar al resultat d'aquesta observació el mot que li correspongui. Sovint és convenient recórrer, inversament, a l'enumeració de les qualitats perquè se'ns doni la paraula precisa. D'aquestes associacions tan senzilles, ens enlairarem a altres de més empenya i més complexitat, anant directament a l'amplificació del lèxic mitjançant l'estudi de famílies de mots, en què al voltant d'una idea fonamental, amb l'addició de sufixos i

prefixos i la vista dels compostos i locucions, hom destria les matisacions diverses que el pensament li va donant i la manera com el llenguatge les registra.

Un exemple ens dirà l'eficiència d'aquesta darrera classe d'exercicis. Agafem la paraula *cap* i al seu voltant anem cercant els derivats, compostos i locucions. En els derivats trobarem capet, capàs, capot, capar; caperó, caputxa, caputx, caputxí, caputxassa, caputxer, caputxeta, caputxó; capel, capell, capelleria, capeller, caperill, caperulla, caperutxa; capità, capital, capitalitat, capitania, capitana, capitenejar; capitell, capítol, capitoli capítoli, capitular; capoll, caporal, capissola, capatàs, caparró, caparra, caparrut, etc.

Entre els compostos i locucions trobarem capbreu, capbrevar, capbrever, capbrevació, capalçar, capficar, capficat, capficall, capfolguer, capgirar, capgirada, capgiró, capgirolla, capgirell, capgirellar, caplletra, caplletrar, capllevar, caplleuita, capmajor, capmall, capmany, capmàs, capmestre, cappare, captenir, capteniment, captinença, captrençar, captrençat, capvespre, capvesprada, capvuitada, capdanser, capdamunt, capdavall, capitomba, cap boig, cap calent, cap de bestiar, cap de carrer, cap de casa, cap de brot, cap de colla, cap de dol, cap de mort, cap de núvol, cap d'escala, cap de taula, cap d'any, cop de cap, trencacaps, mal-cap, mal de caps, caps i treves, cap-i-cua, etc.

Per no allargar massa aquesta ressenya ometem altres exemples.

Com que el llenguatge no es redueix a l'ús dels mots d'una manera isolada sinó que és menester ordenar-los i combinar-los segons ço que volem expressar, el deixeble ha d'entrenar-se en el maneig i distribució dels materials que componen el seu vocabulari, perquè fàcilment pugui arribar a la manifestació verbal de tota classe de relacions, les quals aniran essent més complexes i més ajustades a les matisacions del pensament. La didàctica amprada en altres llengües, ha concertat un bell conjunt d'exercicis fraseològics encaminats a una iniciació en l'art de bastir l'edifici del propi verb, els quals exercicis convé introduir en l'ensenyament de la parla catalana, malgrat hagin estat omesos en els textos publicats fins ara.

Aquests exercicis són la vera pràctica del llenguatge i consisteixen en la construcció de frases amb mots obligats o paraules de la pròpia iniciativa de l'alumne; en completar frases amb mots elegits entre diversos i que prèviament són donats al noi o bé amb vocables escollits amb completa llibertat sempre que concordin amb justesa amb el sentit de la frase que ha de completar-se; en canvis de mots dins de la mateixa frase per altres el significat dels quals vingui a ésser equivalent, i també en la substitució de paraules per proposicions de igual valor ideològica; en l'amplificació de frases a voluntat del noi; en l'estudi de les perifrasis més usades en la llengua nostra, i en la troballa dels diferents girs que pot tenir una frase determinada amb antelació, per a copsar-ne la forma més elegant sense manca de la claredat i de les lleis que regeixin la construcció de l'idioma.

Quant als estudis gramaticals, hom opina que han de reduir-se i simplificar-se fins on sigui possible. La veritable ciència gramatical no és pas pròpia de l'edat escolar i pertany en rigor a un ensenyament secundari. A l'Escola elemental hom donarà tan sols els que siguin menester pel coneixement ortogràfic i els que constitueixin un ajut per a la pràctica dels exercicis de llenguatge que acabem d'esmentar. Demés, les regles gramaticals, en tot cas, han d'ésser induïdes de l'observació de la parla infantil i dels bells models que s'ofereixin a la consideració del noi. L'estudi analític de fragments literaris per a copsar-ne noves i belles maneres de dir les coses i el propi anàlisi gramatical, també poden proporcionar-nos recursos aprofitables. Cal afirmar, de passada i abans de deixar per acabada aquesta exposició de la tasca preparatòria, que es fa indispensable un estudi seriós de tota aquesta part de la tècnica per a aplicar-la d'acord amb el geni de la nostra llengua.

Després de tot aquest treball de perfeccionament del llenguatge oral, que és de preparació, el pas a la manifestació escrita del pensament és suau i senzill.

El procés didàctic de tot exercici de composició o estil comprèn els següents punts: elecció d'assumpte, anàlisi de les idees que pot contenir, classificació i ordenació de les mateixes idees, redacció del sumari, recerca de les formes ver-

bals per a l'expressió d'aquelles, treball de composició escrita i correcció.

En l'elecció d'assumpte, hem de buscar quins temes són els que s'adapten millor a la psicologia del noi. Hom ha pogut observar en una reunió de casos com el tipus descriptiu és el que predomina en les composicions d'aquesta edat. Fem contemplar qualche fenomen natural a un grup d'alumnes i encarreguem-los un treball de redacció sobre el mateix, i sempre ens donarà que la quasi totalitat ens aniran dient les coses vistes i els fets presenciats amb més o menys ordre, però en cap d'ells no hi lluirà la flama de l'emoció, i escassament hi trobarem paraula que ens indiqui un inici afectiu. Per tant, els temes que hom ha de preferir, seran descripcions senzilles d'objectes, vegetals, animals, imatges que estiguin a la vista, fenòmens naturals, etc.; narracions d'incidents ocorreguts a la classe, al carrer o al poble; històries o contes basats en altres que hagin oït abans; resenyes de lliçons de classe; posar en prosa faules conegudes, desenrotllar pensaments morals continguts en aforismes o màximes, etc.; documents usuals a la vida i ben simplificats.

Un cop escollit el tema, hom ha de provocar una conversa sobre d'ell; al principi els alumnes no hi trobaran gran cosa a dir, però amb la guia del Mestre aniran descobrint espontàniament punts de vista ignorats i se'ls suggeriran un abundós cabdal d'idees, que hom haurà de classificar i destriar fins a deixar com aprofitables les que vagin directament a l'assumpte.

A continuació i sempre amb l'ajut del Mestre, convé entrenar-lo en l'ordenament de les dites idees segons la seva importància; de primer atindrem a les que hom pot considerar com a principals i a les que tinguin una valor secundària; després anirem establint l'encadenament que millor hi escaigui segons la nostra atenció, i finalment procedirem a redactar el resum esquemàtic dels punts que caldrà tractar, els quals resums al principi seran molt detallats per anar-los reduint successivament fins a arribar que el noi adquireixi la facilitat de la redacció amb el sol enunciat del tema, fent-se ell mateix i sens auxili de ningú l'esquema de ço que vulgui dir.

Abans de passar al treball escrit, caldrà encara anar buscant la forma d'expressar les idees, fent que els alumnes les manifestin de maneres distintes i escollint les que tinguin més elegància, més naturalitat i que donin més relleu a la frase.

El treball serà executat d'acord amb l'esquema convingut i seguidament es procedirà a la correcció, procurant que en aquesta sigui respectada l'originalitat de l'individu, que les faltes esdevinguin esmenades pel mateix alumne, sempre que això sigui factible, i que alguns treballs siguin estudiats, col·lectivament per a copsar-ne les errors de pensament i de forma així com els girs que els donin exactitud i perfecció.

La composició en llengua catalana també presenta els seus caires especials que cal tenir en compte.

Com tots els idiomes vius, té formes dialectals que hom usa en distintes contrades de la nostra terra; com tot idioma que evoluciona, algunes d'aquestes formes estan cridades a desaparèixer per quant no encaixen ni amb el geni de la llengua ni amb les lleis de la seva formació; en canvi n'hi haurà d'altres que convindrà respectar per quant li donen un sentit de riquesa i varietat i fins podran substituir-ne d'altres menys pures o menys escaients. El mestre ha de preocupar-se seriósament d'aquesta qüestió perquè un deure elemental l'emmena a una actuació constant per a aconseguir desterrar del llenguatge del noi aquelles formes incorrectes i poc agradables a l'oida, per a substituir-les per altres més pròpies i més eufòniques. En canvi, haurà de respectar les que hom consideri acceptables.

Degut al llarg temps transcorregut en què la nostra llengua no ha estat conreada a l'Escola, principalment, com ho són totes les llengües dels pobles que tenen respectats els seus drets, és evident que el nostre parlar està ple de barbarismes fills en sa major part de la formació cultural que hom ha rebut. Entre aqueixos sobresurten els castellanismes, i de la mateixa manera que el Mestre castellà o francès procura treure de la llengua llur els que s'hi han introduït per quant la desfiguren i estraflan, el Mestre català té la missió de contribuir amb les seves forces a la tasca depuradora que s'està

realitzant, per netejar la llengua vulgar i fins la literària dels mots i formes exòtiques que hi pugnen. Amb tot hom ha d'evitar caure en puerilitats i exageracions, a voltes ridícules.

També topem amb la manca de textos adequats, i encara la falta en aquesta part de la tècnica, és més general i més accentuada. Convindria que els nostres pedagogs emprenguessin una tasca tan beneficiosa per a la nostra cultura lingüística; ja comprenem que l'esforç és bastant considerable, però encara que només es fes la feina d'adaptar la tècnica dels mestres francesos a la modalitat de la parla catalana, nosaltres creiem que hom hauria fet una obra més que excel·lent.

Cal entrenar els alumnes en la redacció dels documents més amprats en la vida, per quant les vacil·lacions que hom observa en el moment de fer-ho i la manca d'habitud són causa del renunciament de molts conciudadans a estendre'ls en la llengua nostra.

Sobre altre punt volem cridar l'atenció dels nostres oients. A tot arreu del món, els idiomes ostenten un parlar vulgar i un parlar literari; el primer correspon als materials en brut, sense polir, que ens dona el poble; el segon és fruit del treball de refinament a què el sotmeten els filòlegs i en particular els literats. A tot arreu del món, la missió del professor, és anar llimant aquell llenguatge vulgar que porta el deixeble, per anar traient-ne les formes grolleres o de poc gust que ampra usualment, fins a aconseguir la possessió d'altres més selectes i més escaients. Igual cosa cal fer amb el català, fins arribar a que els nostres nois es vagin assimilant les maneres i els girs dels escriptors considerats com a models del bell parlar. Un escull cal evitar en aquest respecte. A voltes el retoc excessiu desvirtua la naturalitat que ha de tenir tot escrit i resta rublert d'una afectació impròpia i inadmissible; nosaltres, a voltes, hem llegit treballs que resulten veritables enigmes i que per tant inviten a actituds contraproduents als nostres desigs.

Vegin-se, com exemple, els dos fragments següents i compari's la naturalitat de l'un amb l'afectació de l'altre.

“La campana de la iglèsia brandava tristament com si

plorés, i els romeus repregueren llurs cants amb veu feble i esporuguida. Aixís arribaren a la placeta de la iglèsia, i després que els homes begueren algun trago i trincaren a l'istil d'ells, amb els resolis de les taules o amb els vins de què venien proveïts, i les dones gastaren en taronges, prunes i rosquilles alguns xavos i altres peces menudes de moneda espanyola que haurien ramassat durant l'any per a semblant diada, tothom entrà a la iglèsia." (Vayreda).

"La Protectora — ella més que ningú — té el deure de solidificar la honor i el prestigi potriòtics de manta institució catalanitzant. En mig de les més assenyades elevacions culturals del nostre poble hom serva respecte i àdhuc solvència per a totes les col·laboracions de rel patriòtica — incloem la justificació de les que han passat una tèrbola vida d'eficiències per mor de llur isolada i accentuada sublimació catalanista." (Butlletí de la Protectora).

Evidentment, el primer convida a escriure en nostra llengua; en canvi el segon fa dubtar de la conveniència d'usar-la.

En resum no ens resta més que encomanar a tots els que's preocupen d'ensenyament, l'estudi i afinament de la tècnica del llenguatge, per tal com la llengua materna és la base de tota educació popular, la de tota ensenyança lingüística i l'únic mitjà perquè el poble arribi a sentir l'Escola com a cosa pròpia.

*L'ENSENYAMENT DE LA GEOGRAFIA.—CONCEPTE
CIENTÍFIC DE LA GEOGRAFIA, per D. MANUEL
GALÈS, Professor a l'Escola Normal de Tarragona.*

Es de la munió de problemes que l'Ensenyament de la Geografia a l'Escola ens planteja, que ens pervé la necessitat de remuntar fins a les seves fonts a l'efecte d'obtenir amb una visió de conjunt el domini necessari que ens guii per la resolució dels casos individuals i particulars que en últim terme formen el treball artístic del Mestre.

Ahuc posseint adquirits en la Pedagogia els principis generals per la Metodologia geogràfica, fins i tot donant per sabuts els mitjans receptats pels especialistes en aquesta matèria, cal confessar, com ho fa Francis W. Parker que una de les més cabdals dificultats que comporta l'ensenyament de la Geografia és que els Mestres no en saben prou.

La raó teòrica d'aquest mal rau potser, en la mateixa situació de la Geografia. Per bé que tingui antiquíssima arrel la seva adopció en la taula de disciplines per a l'Ensenyament humà, la seva formulització com a branca independent de l'arbre de les Ciències és un fet rescent. L'apparent, en un curiós recull del moviment mundial fa constar que la Geografia, "ciència de la terra" és creació del seu segle.

En realitat, dient això, demostra que la Geografia del 1900 no havia encara arribat a la perfecció que suposa assolir una lògica definició, és a dir, una total individualització.

No és estrany doncs que per Universitats, Acadèmies i Escoles hagi anat perdurant la desorientació regnant respecte al concepte, amplitud i objecte de la Geografia. Mentre als cims intel·lectuals se creava el concepte verament específic de la Geografia, aquesta disciplina ha vingut a ésser en aquells centres rerassagats el recull de multitud de fenòmens naturals agrupats amb un ordre relatiu, que no sap a quin

criteri classificador obeir, sota el comú denominador de *terra*. En l'Escola primària la Geografia ha estat per regla general un ensenyament de luxe, una espècie de calaix de sastre d'on els dies de festa se'n treu un enfilall de notícies de ciències naturals (fenòmens atmosfèrics) i unes tirallongues de noms més o menys localitzables damunt de mapes, que no estan pas sempre a l'abast dels escolars.

Així entesa la Geografia no ha pogut ésser pas una atracció pels infants, i s'ha pogut estendre a molts ciutadans estrangers la definició napoleònica que el francès és un ciutadà que no sap la seva Geografia.

És, però, segons Martonne declara, difícil a un esperit cultivat restar indiferent al moviment Geogràfic actual. Precisament la Geografia és una ciència nova que si fins als nostres dies no ha pogut assolir la independència és per la seva delicada complexitat. Per la formació del seu contingut necessita que hagin arribat a alt grau de desentrotllament moltes ciències que li proporcionen les més valuoses dades. Per això no podem confondre la Geografia científica segons el concepte que en donarem amb la Geografia entesa com una sèrie sense sistematització de coneixements geogràfics. A aquesta antiga disciplina correspon una antiga història que segueix pas per pas els descobriments, les exploracions i tots els humans progressos que permeten mesurar i fixar els fenòmens referents a la terra. En canvi la moderna Geografia, comptant amb tots els referits vells antecedents, pròpiament manca d'Història. Si el pensament no fos també aplicable a totes les Ciències, la constant evolució de les quals és innegable, diríem especialment de la Geografia que és una Ciència que s'està fent, prenent contorns precisos i definits sota els nostres ulls. Tot just segmentat el seu nucli vital, va recobrint-se amb un teixit subtil, ple de destresa, la seva còrpora feta de meravelloses i exactes connexions. Com molt bé Martonne ha dit, la Geografia moderna ve de la fusió entre la *Geografia general* (matemàtica) filla de l'Astronomia, amb iniciadors com Thales, Aristòtil, Eratòstene, Ptolomeus, i la que ell anomena *Geografia regional* (descriptiva humana), filla de la Història, amb Homer, Herodot, Polibi, Estrabó.

El connubi entre ambdues direccions que s'han convertit

en Geografia física i Geografia humana va començar-lo Varenius en el segle XVII, amb un esperit humanístic que reproduceixen dos segles després els genis poixants dels precursors: Humboldt, Ritter, Richthofen. Amb Reclus, Ratzel, Suess, Brunhes resta tancat el cicle que prepara l'adveniment de la Geografia actual, com a Ciència independent.

Notem que mentre la *Geografia generalis* de Varenius prodigiosament avançada a l'època en que fou composta, va passar gairebé desapercebuda, la *Cosmografia* de Sebastià Münster, curulla d'errors i fantasies arribava a 44 edicions. Varenius, rigorosament científic, no feia més que Geografia física.

Aquesta indicació ens comprova el pas seguit pels coneixements geogràfics, subjectes, mentre no han estat matèria de la desinteressada especulació científica, als impulsos donats per les empreses utilitàries de guany violent o pacífic, servint a les necessitats militars o de Comerç amb viatges i exploracions per mar i per terra. No obstant, aquesta evolució, també ens manifesta que per l'home ço que ha tingut sempre més interès és el mateix home. La rutina i la imaginació han fet la resta en els antics estudis geogràfics.

En definitiva, mercès a aquestes condicions s'ha pogut reunir el curull d'experiències que legitima una definició i legalització científica, que sense elles no passaria d'ésser un gosat apriorisme. Calia una total exploració del món i el desentrotllament present de la Química, la Mineralogia, l'Història Natural, les recerques aerològiques, oceanogràfiques i espeleològiques, i en general totes les que recullen dades de correlació orgànica per poder fonamentar les teories geogràfiques amb un criteri diferencial.

No havem d'amagar, però, que aquest estar-se fent de la Ciència geogràfica indueix a veritables geògrafs a negar-li la categoria de ciència independent. Per exemple, Rosier entre els francesos, compartint la tendència dels anglesos amb la Reial Societat i els Serveis oficials, de tan admirable tasca d'exploració i cartografia, al front. Així també els americans, disposats a confondre els límits de la Geografia i la Geologia, malgrat s'hagi dit per Mackinder que la Geografia és la ciència del present explicada pel passat i que la Geologia és la ciència del passat explicada pel present.

Martonne mateix opina que la limitació exacta del camp de les investigacions geogràfiques és una empresa quimèrica i afegeix que ni és desitjable, car més aviat cal cercar el principi de mètode que establir diferència en l'objecte. I no gens menys Martonne, malgrat diferenciar la Geografia física i la humana ens diu que el seu fi és mostrar la unitat de la Ciència geogràfica al debutant.

Ço que esdevé és que la magnitud de l'empresa és ja segurament superior a les forces d'un home per genial que fos. El mateix Suess colossal ens diu com la seva intenció és fressar el camí de les errors admeses perquè les generacions successives puguin assolir les grans síntesis ben lliures d'idees preconcebudes (prejudicis).

Els encadenaments de les dades amuntegades, la manera com poden establir-se les connexions dels principis generals i les conseqüències referents a un objecte particular, l'enunciació de les relacions de vegades finíssimes que existeixen entre el medi físic i els fenòmens biològics d'un lloc determinat, requereixen la col·laboració de legions d'observadors precisos. No n'hi ha prou que els coneixements geogràfics arrencats a les pedreres de la naturalesa estiguin ja a la nostra disposició en quantitat considerable; cal polir aquests materials, reduir-los a mida. I sols quan artífexs múltiples hagin assolit la construcció dels quadres parcials o regions que el món ofereix en sa diversitat serà quan les síntesis cobejades podran establir-se com a lleis universalment comprovades i variades segons les aportacions locals, car en definitiva les dues valors que més exalta la ciència geogràfica, són: la consideració de *lo universal* com a resultant de tota la *dinàmica local*. El resultat de la Geografia és provar l'íntima unió que existeix entre totes les parts de l'humà estatge, l'estreta connexió entre tots els elements físics i humans de tot el món. Podriem repetir a Martonne en la seva atractiva teorització Hegeliana dient que a la Geografia, Ratzel hi ha portat el principi d'*extensió* i *localització* (la Cartografia) Ritter i Vidal Blache el de *coordinació* (exemple en Suess), Humboldt el de *causalitat*.

Donats aquests antecedents creiem ara licit exposar tot senzillament la definició de Geografia que sura entre els es-

pecialitzats en aquest estudi. En la monografia de Gibbs, s'hi recullen interessants extrems il·lustratius. Diguem que el Professor Jaja de Génova és qui ha formulat la definició cisel·lada per En Ricard Beltrán i Rózpide, barceloní professor a Madrid per qui les lloances nostres podrien semblar apassionades, malgrat ésser homenatge retut a un Mestre de Geografia que excel·leix tant en ciència com en bondat.

Heu's aquí com defineix la Geografia: Ciència que estudia en la superfície de la Terra, l'escorça, el mar i l'atmosfera en quant són o poden ésser teatre de l'activitat humana (o de la vida vegetal, o de la vida animal), amb el fi d'assolir el coneixement de les lleis que regeixen les relacions de l'home (o de l'ésser vegetal o animal) amb el medi ambient físic que l'envolta.

Amb aquesta definició queda ben aclarit ço que és o no del propi domini geogràfic. En aquesta matèria la confusió és històrica. La raó és la de trobar-se el geogràfic en l'entreforc on coincideixen els fenòmens físics de tota mena començant pels astronòmics, repercutint o superestructurant-se en els vitals. Per això hom posava suara la Geografia com l'última de les Ciències Naturals i la primera de les humanes o socials. Però la Geografia no es produeix en el lloc de separació o frontera entre els fenòmens de la matèria inmovible amb l'animada, sinó en el lloc o zona de contacte entre allò purament físic i ço biològic, i encara, veint el biològic sota llum humana. Com davant d'un paisatge deia Gauthier que el més interessant era l'home, així mateix havem de pensar en Geografia, per remot que sembli el coneixement particular que ens cridi l'atenció i estudi.

Fixem-nos que el moll de la qüestió està en acceptar i interpretar bé els termes *Ciència de les relacions*. Tot ço que significa mútua o recíproca influència de l'inorgànic en l'orgànic, del medi en l'home, és Geografia. I sinó, no. Així no es comprèn el mot Geografia física, astronòmica, etc. O el coneixement serà de física o serà de Geografia si s'estableix la relació d'aquell element físic que hom estudiï amb les determinacions vitals humanes. Estudiar la calorimetria pròpia d'un país, serà qüestió de física, purament. Veure quines influències tenen aquestes condicions de temperatura

sobre la constitució física i les formes socials humanes, serà solament Geografia. Veiem, doncs, que cal esmentar i referir sempre les relacions entre el medi i l'home d'un lloc determinat. Formularem una llei general. Per exemple: l'estatura de l'home depèn de l'altitud per causa de la distinta pressió atmosfèrica. Però cal localitzar tot seguit, car les altures, circumstàncies o condicions vitals poder ésser de faísó que accentuin o contrariïn els efectes d'aquesta generalització. El pes de l'atmosfera, és distint en zones càlides o fredes. Els tipus humans són distints en llocs muntanyosos o en altiplanícies. La vida sedentària crea un tipus ventrut, baix, en tant que el caçador ha d'ésser de tipus respiratori, d'amples pulmons i llargues cames.

La definició del Mestre recull l'esperit de tots els grans geògrafs. Usa paraules iguals a les de Brunhes, que distingeix la Geografia física dient que és ço que també succeiria sense l'home. Herbertson mateix, compleix els requisits de la definició. Aquesta ens sedueix tant per la seva sintètica senzillesa com per les bel·leses que fa sospitar trobables en les recerques a què esperona. La imaginació s'interessa en sobtar els llaços que són condicions de vida i la conformen. Mes l'intent d'una arbitrària volada poètica topa ben prompte amb la mantes vegades aspra realitat, dura, però enfortidora. La síntesi genial, la relació oculta, la mútua influència i recíproca connexió existent entre l'home i la Terra és secret que no es lliura sinó per sort a l'àugur poeta. L'exactitud científica requereix una rigidesa matemàtica, i la veritat petita o grossa és com gemma de Golconda que sols fulgura als cops de pic fadigosos. Tota una multitud d'ignorats esforços de manobre són precisos per a bastir els palaus planejats per un Arquitecte genial. En la nostra Ciència més clarament que en les altres l'intent és refer mitjançant pacients anàlisis el divi plànol segons el qual féu els móns el Suprem Arquitecte. Per això fins que heroics o àvids exploradors han anat arrencant el secret dels fenòmens terraquis en la totalitat de sa superfície mitjançant gosats viatges i exploracions, o amb paciència i enginy reunint suficients clàricies sobre els fenòmens que s'originen damunt de les muntanyes i els que s'endevenen fora de la nostra atmosfera, o els

que tenen lloc en les tenebroses pregoneses del mar o en les cavitats de la terra.

Així i tot, quiscunes relacions són trobades, unes veritats són proclamades i no ens apar que deguem renunciar-hi. Uns principis categòrics comencen d'omplir la construcció lògica, formal, de la nostra ciència i ells són fecunds en conseqüències d'un gran abast per a la formació mental de cadascú. El concepte modern de Geografia omple de valor i transcendència humana aquesta Ciència ahir tan freda i desballestada. I aquest caire cultural, filosòfic, de formació, no és precisament la característica que menys ens interessa als que som Professors per ofici però Mestres per vocació.

Quan s'ha tractat de contestar a l'inevitable pregunta de: importància de la Geografia, els Manuals de segona ensenyança, que generalment vol dir ciència de quarta o quinta mà, ens han dit que era necessària per no fer un mal paper en societat. Sembla també que és els ulls de la Història. Els marins i els comerciants ja ho han vist més clar per què servien els coneixements geogràfics. Els que no ho han comprès mai a Espanya han estat els polítics i els militars. No és exageració, si bé s'examina, dir que la causa dels repetits fracassos llurs rau en el seu essencial desconeixement de les realitats geogràfiques mundials i especialment del país amb què se les heuen.

Però a més d'aquest aspecte pràctic i eminentment utilitari la Geografia té una altra valor que no acostumen a portar els Manuals. És un pern fonamental de la Filosofia, i en terreny més planer, de la formació del criteri, del bon seny. El concepte de la relativitat i evolució de les coses en cap ciència no es pot copsar com a la Geografia. No endebades hi trobem la relació entre les mides del món i de l'home. El sentit progressiu de l'Evolució per adaptació i per reacció en la Geografia s'aprèn. Sense caure en l'exageració exclusivista de tot especialista podem reproduir les paraules d'Edmond Perrier: "El fenomen característic de l'època actual és la solidaritat humana: tot repercuteix en tot. El món s'ha fet més petit (amb rapidesa de comunicacions). Hi ha una política, una economia, una civilització mundials."

Els resultats punyents de l'experiència posen de relleu

aquesta veritat. No ja, doncs, per curiositat imprescindible de tot esperit cultivat. Per imposició indeclinable dels fets els coneixements geogràfics són necessaris. La revolució a Rússia, les vagues d'Amèrica, el descobriment d'una nova síntesi química a Alemanya són fenòmens el ressò social i econòmic dels quals es palpa dintre de la llar més aparentment reclosa. L'home que ha viscut sempre segons la Geografia ja no pot viure sense la Geografia.

Aleshores cal ensenyar-les en les Escoles, la missió cabdal de les quals és preparar per a una vida veritablement humana. I ara ens veiem en el punt de sortida. Cal que el Mestre tingui un concepte clar i exacte de la nostra Ciència. Val més la certesa dreturera dels conceptes rectors, la justesa i actualitat de les orientacions que no pas la quantitat de doctrina acumulada. Ço que importa es posseir un instrument apte per fer-se una sana cultura. Els materials són sempre a punt per quan l'ocasió d'assimilar-los arriba.

Les notes precedents compliran una doble comesa si contribueixen a fixar una orientació en Geografia que sigui fàrrer guiador en les qüestions de metodologia didàctica, i a l'ensem portin al domini general unes conclusions que no han trencat prou el recloïment dels centres especialitzats, pels qui res de nou no ha de representar el nostre treball, que és de divulgació i no d'investigació, com no sigui uns quants punts de vista personal evidentment discutibles.

En el mateix sentit de divulgació adjuntem la següent:

Indicació de les aportacions catalanes als estudis geogràfics

Els coneixements geogràfics han merescut sempre l'atenció dels estudiosos de nostra terra, ço que significa que l'ambient ha estat propici. Recordem Paulus Orosius, de Tarragona, per bé que algú basant-se en S. Agustí prefereixi creure'l natural de Braga. El seu primer llibre dels Set d'història contra els pagans descriu les tres parts del món conegut en

el 416, acompanyant mapa. Obra de grans esclariments per fer-se càrrec de la invasió bàrbara.

No havem de menysprear els que escriviren en àrab durant aquella dominació, com els valencians Aben Chobair i el Abdari i Ibrahim Ibn-Said-as-Sahli que en el 1080 construeix un globus de bronze conservat a Florència, com seguint les teories d'Albufelda sobre la possibilitat de donar la volta a la terra. I notem que el cèlebre Abu-Abd-alla- Mohamed-al-Édrisir viu a Sicília a mitjans del segle XII, per més que es mostri per sa fantasia deixeble de l'escola Cordovesa.

Però és en els segles XIII i XIV, coincidint amb l'Edat d'or de Catalunya quan ens correspon la primacia geogràfica orientada en un sentit més pràctic que l'anterior en què no acabava de destriar-se de l'Astronomia i sobretot de l'Astrologia. Granolach publica son *Llunari*; Andreu de Li el *Repertori dels temps*; Pere III encara es mostra aficionat a l'Astrologia. Joan I fa regis obsequis d'astrolabis, mapamundis i taules astronòmiques. La carta de Dolcet, descoberta ocasionalment en 1885, és riquíssima en deduccions favorables a l'extensió i perfecció de coneixements geogràfics posseïts en 1339 per catalans de la Metròpoli i de Mallorca, sense comptar l'art i exactitud de la seva tècnica. I ella serví per heure noves de la que a Florència guardava el Príncep Corsini que féu el mateix Angelinus de Dulceto el mes de març de 1330. Després, en el 1375 tenim la primera carta escrita en català, i segueixen ja una sèrie que afermaren el prestigi dels geògrafs catalans, que ja remarcava Ramon Llull en el Fèlix de les Meravelles dient que les cartes de marejar eren usades pels catalans molt abans de 1286. Així Humboldt pot dir que l'illa de Mallorca havia arribat a ésser en el segle XIII el focus dels coneixements científics en el difícil art de la navegació. I val a dir que la brillant història de la marina catalana ens demostra com aquells coneixements foren arrencats a força de gosadies amb exploracions i viatges.

Aquests antecedents s'adiuen també a una tesi que probablement no tardarà a sortir documentada respecte al tan escatit origen de Cristòfol Colom, a qui les ràfagues de sa joventut obligaren a ombrejar la qüestió de sa vera per-

sonalitat i procedència, però que ja sens dubte pot col·locar-se en els vorers mediterranis, sinó precisament a Gènova, en els dominis de la Corona d'Aragó.

En el 1592 Joan Oliva, de llarga ascendència de cartògrafs mallorquins data el mapa regalat a la Biblioteca Museu Balaguer.

A força d'allunyar a Catalunya per mitjà d'inicues lleis de Comerç, de les Indies i dels camins de l'Atlàntic, centre aleshores de l'activitat mundial, coincidint amb el període de decadència nacional, els estudis geogràfics emmudeixen, fins que en el 1798, Fra Agustí Canellas auxilia Mechain a Barcelona per a mesurar l'arc del meridià de Barcelona a Dunkerque, Canellas, trinitari descalç, nascut el 1765 a Santa Maria dels Pens (Alpens) en el Bisbat de Vich, publica en 1816 dos volums d'*Elements d'Astronomia nàutica*.

D. Gabriel de Ciscar va en 1798 al Congrés parisenc per a fixar la mida bàsica del sistema mètric decimal, presentant-ne una Memòria.

Eduard Saavedra pren en el 1876 la iniciativa per a fundar una Societat Geogràfica a Madrid que es constitueix en març del mateix any.

Els pocs esforços particulars empleats en les investigacions a l'Àfrica, amb fins comercials alhora que científics han tingut gairebé tots son centre impulsiu a Barcelona. Recordem En Joaquim Gatell (1877) en el Sur, En Joan Victor Abargues de Sostén que subvencionat per Marquès d'Urquijo desvetllà a Barcelona les ganes de comerciar amb Àfrica Oriental, i els PP. Joaquim Juanola i Ramon Abanell a Fernando Poo. En Oceanografia han portat la batuta amb centre a Barcelona, Odón de Buen i son fill Rafel col·laborant amb el Príncep de Mònaco, cabdal impulsor d'aquests treballs.

En les exploracions del Pol, sols pot citar Espanya el nom de Francesc G. de Gisbert que corregué en el 1911 pels mars del Nord. En arribar a aquests temps assenyalam un augment d'atenció en el nostre país, seguint una universal tendència, envers els estudis geogràfics. La creació de la Societat de Geografia Comercial, fundant-se en els acurats treballs d'Estadística, l'institució del servei del Mapa en l'Institut d'Es-

tudis catalans, el Centre Excursionista de Catalunya i els Estudis Normals de la Mancomunitat, són tants altres fogars d'intel·ligents conreadors de la nostra Ciència i la seva labor es prou palesa perquè calgui fer altra cosa que esmentar-la.

Principis metodològics de l'ensenyament geogràfic

En emprendre el tractat de la Metodologia de l'Ensenyament geogràfic, com el de les altres ciències, el problema genèric, lògic, està ja de temps planejat i segons les respectives preferències de posició filosòfica, resol: inducció, deducció, analogia. Els procediments didàctics són així mateix ben consemblants. La qüestió vivíssima en aquesta i altres ciències sorgeix al traslladar-les al terreny escolar amb la peremptorietat que requereix la seva aplicació immediata. Un dels mals més greus assenyalats pels educadors és l'escisió que l'Escola representa fins ara en la vida del nen. La vida social és d'una faisó que l'Escola resta com una ficció dintre d'ella. El món tancat entre les quatre parets de l'Escola és, malgrat, els més volenterosos esforços mestrivols, un món isolat, a part, de l'ambient general en què viuen homes i nens. Resulta que l'Escola educa els infants per un món ideal que després no sap l'alumne veure enlloc, i la conseqüència més llastimosa és que en sortir de l'Escola el més bon alumne es troba desorientat, amb un bagatge que l'entrebanca i li fa nosa, fins que se'n desempelega com d'un postís superficial. Molt contribueixen a aquesta trista situació tots els elements instructius que ja s'havien batejat en llatí com fets a mida *ad usum puerorum et asinorum*.

Construïda amb la major garantia la ciència geogràfica, ¿ens convenceríem que dificultats insuperables de la psicologia infantil aconsellen estràfer-la? Posat el seu concepte científic, bastits segons ell els coneixements geogràfics, podem tenir una Geografia de veritat per als homes i una de fira, transitòria pels infants?

Penso que quasi sempre les antinomies són més aparents que reals. El problema està en cercar la fórmula superior que harmonitzi els termes oposats. Els conceptes tenen una valor formal per tothom, però el seu sentit és cosa eminentment personal que depèn del contingut total de consciència en cadascú. Una és la definició pel savi i per l'aprenent. Tota la diferència rau en el cúmul d'afusions que en un i altre desvetlla.

La tasca escolar serà doncs la d'arreglar els més entenedors elements per fer comprensibles, posant-los a l'abast de les ments escolars les mateixes altes idees dels més enlairats mestres. De cap manera havem de consentir en seccions eixorques, en simulacions de ciència sota excusa de facilitat. Demés, que ja comença ésser sabut axioma que al nen sols interessa ço que interessa a l'home. Conèixer les lleis del procés evolutiu dels infants és la primera i més fonamental exigència per a establir una Metodologia d'un ensenyament; és un problema de Psicologia que té les seves arrels en la total biologia de l'infant.

Reduint-ho a fórmula diríem que per fixar un mètode d'ensenyament geogràfic cal trobar la més perfecta adequació entre la ciència geogràfica i la idiosincràsia infantil.

En aquesta recerca, partint de punts de vista unilaterals Torres Campos i Dupuy no es podien entendre en el Congrés internacional de 1899, celebrant a París el Centenari de la Revolució. El geògraf espanyol, sostenidor d'una tesi estrictament científica, volia adaptar la comprensió dels nens a la construcció lògica de la Geografia, sostenint aferrissadament el gran principi proclamat per Hennequin i Drapeyron: *pas de Géographie sans topographie*. D'on ha sortit el modern aforisme: cal començar la geografia per l'escola i per la localitat de l'escola.

Dupuy combatia ço que qualificava d'una exageració dels instructius. Basant-se més en el coneixement de la psiquis escolar oposava l'observació de Paquier que feia veure la dificultat de començar la geografia posant l'esquadra i el compàs en les mans dels infants. L'interessant controvèrsia que encara viu en la realitat dels que en tals afers s'ocupen, va concloure en la fórmula proposada pel delegat belga Di

Fief. Heu's-la aquí: Convinar amb els exemples subministrats per la Geografia local, l'ensenyança de les relacions generals que uneixen els fenòmens geogràfics, i basar-se en els exercicis pràctics en dades precises.

A nosaltres ens plau recordar avui aquella transacció. Partidaris de no falsejar la realitat fent Geografia per a nens havem topat amb greus resistències pràctiques per a fer entenedors els conceptes científics. Tots intentem anar del més fàcil al difícil, del conegut al desconegut, del més a prop al llunyà. Per fonamentar una ciència, en l'esperit del nen cerquem amb la millor intenció els elements de la mateixa ciència per fer-ne punt de partida. I aleshores, si la reflexió no, els nois mateixos s'encarreguen de provar-nos la proposició filosòfica que allò més elemental és no tan sols el més fonamental, sinó el més enlairat i subtil que per llur definida comprensió necessita tot un bagatge de treball cultural. Per exemple. Anem a començar la geografia i fixem la situació, l'orientació de l'estatge escolar i no veiem congriats tot un núvol de problemes que nosaltres creiem encalçar després de resolt el punt inicial? Però hi ha més. A nosaltres ens apar que la característica científica és la reducció dels fenòmens a compte, a mesura, a expressió numèrica. En aquest cas no podríem fer Geografia escolar fins a obtenir un cert nivell de coneixements matemàtics en l'infant. Per altra part una noció exacta del patró decimal no és possible sense una referència geogràfica de ço que és la deumilionèsima part d'un quadrant de meridià. No és pas en l'Escola maternal on, si tinguéssim un criteri tancat, podria iniciar-se l'ensenyament de la Ciència geogràfica.

Altra dificultat és que la manera d'ésser de l'infant rebutja l'eixarrement de les dades exactes pròpies de la reflexió. Seguint una llei d'evolució que per l'educació proclamaren A. Comte i sobre tot Spencer, l'infant reproduïx en sinopsi abreujada, així físicament com mental la marxa seguida per la Humanitat. L'ésser reproduïx l'espècie, com diuen els biòlegs. És natural aleshores que la imaginació sigui la facultat predominant en les primeres edats. I d'acord amb la llei d'evolució a la Metodologia geogràfica pertocaria seguir en l'Ensenyament la progressió dels coneixements geo-

gràfics en la Humanitat. La tasca del Mestre hauria de resseguir la història dels avenços geogràfics, salvant les errades i llacunes que han entorpit el camí de la Humanitat.

Tal punt de vista ens fa l'efecte d'ésser força exacte. Més que en mesurar la sala de classes i reconèixer, segons mètode topogràfic, el lloc d'entrada o sortida, o el del seu seient, l'alumne s'apassiona per a saber com són els xinesos pintorescs, grocs de pell, els ulls de biaix i la cua penjant. Més que per la sèrie ideal de cercles amb què lliguem l'Univers i la Terra el nen s'interessa amb si a la Lluna hi ha gent o no, amb la vida dels negres de l'Equador africà i la dels esquimals del Nord.

Lavors, nostre intent de sistematització científica, fóra impracticable? Cert que l'infant també prefereix el fantàstic Münster a Varenius. No gens menys, el treball de l'Escola és portar sa rica i preciosa imaginació a punt de reflexió. Precisament, el que volem, finalment, és crear en sa ment la imatge corresponent a la realitat. I el punt de descans de la palanca educativa està també en aprofitar sa curiositat (imaginació). Així ens ho trobem en W. Parker. Així ho diuen Levasseur, Gibbs, Shuys i tots els que curesament han tractat la qüestió. No altrament ho recull en sus paraules, el nostre Mestre, geògraf inflexible en el punt d'honestitat científica quan concentra la finalitat pràctica de l'Ensenyament en la fórmula que diu: veure en el Mapa el quadre animat del país que representa, tal com és en la realitat.

I això no contradiu cap principi d'evolució. Més just que Comte i Spencer és als nostres esguards Th. Huxley quan afirma que el desenrotllament de l'home en ses diverses facultats i aptituds no s'ha de entendre exclusivament d'una manera *successiva* sinó *simultània*. Heu's aquí per què el treball educacional pot, sense falsejar les lleis de la Natura, bastir ponts que enllacin les diferents matèries, a fi que els coneixements que dut per la imaginació aprèn l'infant, siguin digerits, definits, sistematitzats per la reflexió, orgue de creació científica.

Heu's aquí també per què les grans concentracions cícliques estan en la natura de l'ensenyament en l'infant. Per això Parker pot dir que la Geografia és camí per totes les

ciències. Sa posició central entre les socials i les naturals és d'un extraordinari aventatge, sense que al dir-ho ens deixem emportar per aquella passió exclusivista dels conreadors d'una disciplina per als quals no n'hi ha altre de possible al món.

Procediments d'ensenyança. --- En aquest punt com en l'elecció de l'utilitatge adequat creiem que el criteri del mestre ha d'ésser l'única norma. Aquests interessantíssims detalls didàctics ultrapassen el nostre propòsit. Citarem, però, l'ús envejable de les projeccions lluminoses. L'aplicació del cinematògraf a l'ensenyament geogràfic és un mitjà ideal. Triar els mapes exactes, encara que abreujats conservant les característiques essencials i els trets dominants del país és un problema en el nostre, on no posseïm ni la carta veritable de l'Estat, i les utilitzables no estan a l'abast material dels escolars. Tan fàcil com fóra a l'Estat editar nombrosament uns econòmics exemplars com ara l'Stieler! En aquestes condicions no parlem dels mapes en segments esfèrics i en relleu. No gens menys construir un mapa hipsomètric és cosa factible a l'Escola si bé remarcant que és més un treball manual que no pas un motiu científic. La inexactitud, el poc més o menys rès té que veure amb la Geografia. Per això el geògraf no és el cartògraf. Mapes muts, dibuix o calc de mapes son excel·lents mitjans mnemotècnics, precisos per a arreplegar l'ossada que el concepte de relació entre l'orgànic i l'inorgànic, entre lo viu i l'inert, entre la Terra i l'Home, cobrirà de carn bategant mercès a la saba humanística que la vivifiqui.

Les lectures geogràfiques, començant per les grans epopeies de la humanitat són imprescindibles, seguint els proclamats conceptes d'evolució. I al seu costat les relacions dels viatges i aventures dels exploradors, que avui formen una nombrosa i curiosíssima biblioteca.

Per ampliar i concretar aquestes remarques acompanyem la bibliografia que havem utilitzat i recomanem especialment amb veritable entusiasme els treballs fets sobre la geografia i son ensenyament per l'esmentat Beltràn i Rózpide, Secretari de la R. S. Geogràfica, i per En J. Dantin i Cereceda, no

menys admirable, entre els espanyols. Sa tasca és més de lloar perquè van a l'eficient aplicació dels principis de relació i localització, propis de la Geografia, fent la de les regions o comarques naturals, unitats geogràfiques el coneixement de les quals es bàsic per a tota seriosa labor escolar.

OBRES ESMENTADES

- 1.—BALLESTER i GUTELL.—Investigación sobre Metodología geográfica. Tesis doctoral, B., 1908.
- 2.—BECKER, Geroni.—Los estudios geográficos en España. 1917. (Publicat per la R. S. G.)
- 3.—BELTRÁN i RÓZPIDE, Ricard.—La Geografía y su Enseñanza. Madrid, 1913.
Butlletins de la R. S. G., de la qual és Secretari general.
- 4.—BLÁZQUEZ, J.—La cartografía española en la Edad Media, Madrid, 1912.
- 5.—BRUNHES, Joan.—La Géographie humaine. Alcan. Paris, 1912.
- 6.—DANTIN i Cereceda, J.—Estudis sobre Metodología geográfica. Publicacions de la J. de I. i A. de E.)
- 7.—GIBBS, LEVASSEUR i SLUYS.—La Enseñanza de la Geografía. Pròleg, traducció i bibliografia per N'Angel de Rego. Madrid, 1911.
- 8.—HUMBOLDT, Alexandre de.—Ensayo de una descripción física del mundo. Cosmos. 4 vol. Madrid, 1875.
- 9.—HUXLEY, Th.—La educación y las ciencias naturales. Traducció del Dr. Lluís Marca. La España Moderna, Madrid.
- 10.—LAPPARENT, Albert de.—La science de la terre, article d'*Un Siècle*, Paris, 1900.
- 11.—LESPAGNOL, G.—L'Évolution de la terre et de l'homme. Paris.
- 12.—MARTONNE, Emmanuel de.—Traité de Géographie physique. A. Colin, Paris, 1909.
- 13.—PERRIER, Edmond.—La terre avant l'histoire. Les origines et la vie de l'homme. Bibliothèque de synthèse historique d'Enri Berr. Paris, 1920.
- 14.—RECLUS, E.—La tierra y el hombre. Madrid.
- 15.—RITTER, Charles.—Géographie générale comparée ou l'étude de la terre dans ses rapports avec la nature et avec l'histoire de l'homme pour servir de base à l'étude et à l'enseignement des sciences physiques et historiques.
- 16.—SUESS, Ed.—La face de la terre. Traducció d'Emmanuel de Margérie. Colin, Paris, 1897.

*PRÀCTIQUES D'EDUCACIÓ MORAL I SOCIAL EN
L'ESCOLA, per D. FÉLIX MARTÍ ALPERA, Regent de l'Escola
pràctica anexas a la Normal de Mestres de Barcelona.*

I.— Oportunitat del tema.

Encara que enemic de divagacions, quan ens espera un assumpte concret que reclama tota la nostra atenció, jo vull dedicar abans de tot unes paraules, molt poques, per expressar l'oportunitat del tema de la conversa d'avui.

Va haver-hi en la primera època de la que sense hipèrbole podem anomenar la gran guerra, i en tots o quasi tots els països que hi prengueren part, un recolliment moral tan intens, un esperit de sacrifici tan ferm, igual en els que marxaven al front, que en els que es quedaven a la ciutat, una decisió tan valorosa per a suportar les conseqüències econòmiques que s'albiraven amb espant en les llunyanies de la post-guerra; una tan fervorosa exaltació de la fe religiosa i a vegades uns silencis tan tràgics i solemnes en les mulds, que no mancaren homes de visió àmplia, que impressionats per aquest espectacle d'abnegació i de dolor, anunciaren per a després de la guerra una humanitat purificada pel sofriment, ennoblida pel sacrifici i apta per a suportar animosament totes les privacions i totes les austeritats.

Però no tothom pensà d'aquesta manera, i com a prova d'això vull evocar un sol testimoni, per no allargar excessivament aquesta consideració prèvia. Sens dubte que hi ha entre vosaltres alguns que han llegit la novel·la *Le Feu* d'Henri Barbusse. Aquesta novel·la que s'emportà el premi Goncourt, fou escrita en les trinxeres el segon any de la guerra i produeix en el lector la impressió violenta, trista, esglaiadora, que sens dubte produeix la guerra vista de prop.

D'aquesta novel·la són les paraules que us veig a recordar:

“Després de tot, què és de nosaltres des de fa dos anys? Som pobres desgraciats, salvatges, bandits... — Pitjor que això — murmurà un que no sabia usar altre comentari.

—Sí, ho confesso!

En la desolada treva d'aquest matí aquests homes que havien estat estenallats, per la fadiga, assotats per la pluja i per una nit de metralla, aquests escapats dels volcans i de la inundació, albiraven que la guerra, horrorosa intel·lectualment i física, no sols viola el bon sentit, envileix les grans idees i dirigeix tots els crims, sinó que, demés, recordaven ço que la guerra desenrotllava en ells i al seu voltant els mals instints sense exceptuar-ne un: la maldat fins el sadisme, l'egoisme fins a la ferocitat, la necessitat de gojar fins al frenesí.”

En els últims anys he recordat moltes vegades aquestes paraules perquè tingueren quelcom de profètic. Contra ço que fou pensat i anunciat per molta gent en els començaments de la guerra, passada aquesta es produí en fenòmens múltiples i generals aquell decaïment moral, aquella relaxació dels sentiments i de la conducta anunciats per Barbouse. Arribà inesperadament l'onada de peresa fins al punt que la cosa menys important fou la jornada de vuit hores i l'organització del treball intensiu i altres formes i denominacions encobridores del desig de treballar menys: la cosa més important fou l'escassa energia de l'esforç i l'ànsia universal de reduir, no ja les molèsties i les penalitats del treball, sinó el treball mateix sense pensar un instant en les esglaiadores conseqüències d'una escassetat organitzada de producció. I amb l'onada de peresa arribaren les ganes de fruir i en el fruir una sensualitat i unes complicacions pròpies de les grans decadències; i arribà l'egoisme desenfrenat i un afany de guany a tota costa, i arribà, en fi, i això fou la cosa més lamentable, una crueltat, una ferocitat en les lluites que amb gran sarcasme s'anomenaren socials quan, per sos procediments i per les seves conseqüències foren les més antisocials que poden donar-se entre els homes d'un país.

Ens trobem, doncs, davant d'una pertorbació, tal volta davant d'una perversió del sentit moral; davant d'un retrocés moral, efimer, sens dubte, però contra del qual la so-

cietat ha de posar-se en guàrdia ja que la unitat moral dels ciutadans és la condició primària, fonamental de la seva convivència pacífica i harmònica.

I si en l'obra de formar els sentiments morals i de dotar la joventut d'una instrucció moral que produeixi aquella unitat a què m'he referit, l'escola té permanentment un paper, una missió importantíssima a realitzar, en les actuals circumstàncies aqueixa missió se'ns presenta més preceptiva, més necessària que mai, ja que es tracta d'il·luminar la consciència moral dels pobles i infiltrar en els cervells aquelles idees morals indiscutibles, sense les quals no és possible la llibertat civilitzada, ni una vida col·lectiva, ordenada i fecunda.

A aquestes raons sobre l'oportunitat del tema, em caldrà afegir, també com a consideració prèvia, que les nostres pràctiques d'educació moral no exclouen l'educació religiosa ni menys són incompatibles amb elles? Em caldrà afegir que està fora de la meua voluntat tota polèmica ni diferència de criteri d'ordre confessional?

I anem al tema. Per una raó de mètode quan dono una d'aquestes lliçons als alumnes de l'Escola Normal, primer faig que m'exposin allò que saben d'aquella funció, d'aquella energia del cos o de l'esperit que tractem d'exercitar i dirigir; després de com presenten els nens els fets psicològics d'aquestes funcions, i darrera d'aquest aspecte psicològic entrem resoltament a la fase pedagògica de la qüestió mirant a la pràctica de l'educació i de l'ensenyament.

Així, seguint aquest pla, podríem començar per estudiar els fets afectius, espontanis primer i coneguts amb el nom d'*emocions* segons la terminologia més corrent; elaborats després quan formen els sentiments i les passions... Podríem, bo i amprant qualsevol material de psicologia, parlar de l'origen del plaer i de la dolor i de l'origen de la consciència moral; podríem parlar fins i tot dels mòbils de la conducta i, profunditzant, arribar als fins de la vida.

Després, valent-nos de textos com *L'ànima del nen*, de Prèyer, i *L'evolució progressiva*, de Mme. Necker de Saussure, i *L'evolució intel·lectual i moral del nen*, de Compayré, per no citar-ne més i que figuren en les biblioteques més mo-

destes; podriem recordar la complexa, confusa evolució de les idees morals en el nen petit; com sorgeixen l'egoisme i la simpatia i com es verifica l'organització del sentit moral i de l'idea d'una llei moral.

Però tot això que ens faria perdre molt de temps, ho considero innecessari donada la qualitat de l'auditori que m'escolta.

Anem, doncs, al gra tan ràpidament com puguem.

II. — *L'Educació moral.*

Fixem amb poques paraules el concepte d'educació moral. Té sens dubte per objecte cultivar els sentiments morals; té sens dubte per objecte elevar la condició de l'individu, preparar-lo perquè s'adapti al seu medi, dotar-lo d'idees àmplies, justes, generoses, humanes; però l'educació moral té abans que tot per objecte habitar l'individu a obrar d'una manera moral. Tots sabem que pot donar-se el cas d'un home que es trobi en possessió de les més altes veritats morals, pot fins i tot ésser un professor d'ètica i no obstant la seva conducta ésser completament immoral. Hi ha un altre cas més desconcertant. Hi ha el cas d'individus, i n'hem trobat alguns en la vida, que tenen bons sentiments, que són fàcils a la compassió i propicis a la generositat, que són bons en el fons, i la seva existència és desarreglada i els seus actes freqüentment immorals.

Una bona educació moral, doncs, no es conforma amb una bona instrucció moral i amb els sentiments més lloables; aspira preferentment a organitzar la conducta, a que s'obri moralment sense esforç, sense violència, amb aquella facilitat, amb aquella seguretat que sols pot proporcionar l'habitud. Ja que segons els psicòlegs l'home és un organisme que reacciona enfront les impressions, l'educació moral consistirà a dotar l'individu d'un conjunt de reaccions, o millor dit, de possibilitats de reacció. Quan aquestes reaccions són nombroses i tan específiques que en totes les incidències de la vida es veu marcada amb tota claredat, amb tota seguretat, una línia de conducta que es segueix sens lluitar perquè és

la que s'ha seguit sempre, llavors l'educació moral no deixa res a desitjar.

Sabut és que les reaccions o són congènites o són adquirides; però, en general fins i tot en el cas d'una reacció adquirida no fem més que basar-nos en una reacció congènita, ara per complicar-la, ara per substituir-la per altres, a fi que un mateix objecte, una mateixa impressió provoqui en nosaltres una reacció distinta de la que provocava primitivament.

Quan el nen petit veu la mare, el pare, o una altra persona coneguda somriu i allarga les mans. En aqueixa reacció congènita ens afermarem per ensenyar-li més tard a saludar les persones conegudes.

Però el nen, per exemple, segut a la taula té el defecte d'estendre les mans envers tots ls menjars que més exciten els seus desig. Es tracta d'ensenyar-li a contenir-se i que demani les coses i no les prengui. Quan estengui la mà envers la fruita o els dolços, li pico els dits i retiro el fruiter o la plàtera. Llavors li dic somrient: "Demana les coses, però no les prenguis." El nen acaba per demanar allò que desitja, hom li dóna la part convenient i queda content. I això es repeteix en altres casos semblants tantes vegades com faci falta. Aquí una reacció adquirida ha vingut a substituir una reacció congènita. Sense reaccions congènites no hi ha educació moral possible. Per això és tan difícil educar els apàtics.

I en el fons és això l'educació moral? En els primers temps, sí.

Binet ha expressat en una síntesi tosca tots els medis primitius d'educació moral. "Amb un fuet i unes safanòries — diu — hom fa d'una mona ço que vol". Sens dubte que no se'ns ocellerà dirigir un nen ni ensinistrar-lo amb un fuet i unes safanòries; però és indubtable que les reaccions que el plaer i la dolor produeixen en la mona i encara en els altres animals són primitivament comunes a tots els nens i fins a tots els homes i que sobre d'ella hem d'afermar-nos principalment per provocar, per organitzar aquelles reaccions específiques que en els començaments determinaran una conducta moral.

Però la dolor—amb el seu inseparable company, la por,—

i el plaer no són les úniques reaccions congènites que poden registrar-se en el nen. Hi ha també la imitació, hi ha també tendències imprecises en els començaments que es van determinant després rigorosament: aquestes són l'egoisme, l'amor i el desig d'agradar, la vanitat, l'amor propi i el punt d'honor.

Però, i les idees morals, i la instrucció moral, i els alts exemples i fins i tot els alts conceptes? Tot això serà un complement de l'educació moral; tot això contribuirà a afermar les tendències, a modificar els sentiments, a il·luminar la conducta.

Sembla que això que havem exposat, si no esbossa un pla, al menys ens marca un camí en l'exposició de les nostres idees. Hem parlat de les reaccions de la dolor i del plaer com dels ressorts fonamentals per a dirigir la conducta en aquella època de la vida en què dominen els impulsos instintius i en què no han fet la seva aparició aquelles reaccions secundàries que emanen de la facultat superior del raonament. Intentem analitzar l'acció llur en l'educació moral i especialment en l'educació moral escolar.

III. — *La dolor.*

Em sembla innecessari advertir que el terme dolor està pres en el sentit més ample, com a expressió de tota contrarietat i de tota impressió desagradable, depriment i penosa.

Doncs bé, la dolor pot oferir-se al nen de dues maneres: com a conseqüència natural d'una acció equivocada, com a reacció inevitable de la transgressió de lleis físiques o morals i com a acció voluntària de l'educador, com un efecte intencional de l'autoritat intel·ligent de l'educador, que a l'associar la reprensió a certs actes del nen tracta d'apartar-l'en.

La primera forma d'administrar la dolor, per dir-ho així, ha donat lloc a tot un sistema d'educació moral que Spencer desenrotlla en la seva obra "*Educació intel·lectual, moral i física*". Tots hem llegit aquest llibre admirable, tan ben raonat i tan clar, en el qual el gran filòsof anglès ens parla amb entusiasme dels anglesos, dels aventatges d'aquesta espècie

de disciplina natural, mitjançant la qual els nens adquireixen la noció exacta de causa i efecte, senten l'estricta justícia de la seva aplicació ja que no suporten altres càstigs que aquells que en l'ordre natural de les coses resulten de la seva mala conducta; està menys exposat a tornar-se dolent el caràcter dels pares i dels nens que en el sistema dels càstigs artificials; són més afectuoses i en conseqüència més fecundes en resultats les relacions que hi ha entre ells.

Però fins i tot admetent de bon grat tots aquestes aventatges no podem menys de reconèixer que el sistema de les sancions naturals és insuficient i és freqüentment inaplicable. Que no té una aplicació il·limitada ja ho reconeix el mateix Spencer. No podem deixar en mans del nen una navalla d'afaitar o una pistola carregada o una substància càustica o un líquid metzinós, perquè aprengui per experiència pròpia com resulta perillós jugar amb aquestes coses.

Que és insuficient, ens ho demostra el fet innegable que no sempre a la infracció d'una regla moral segueix per a l'infractor una conseqüència inexorable. Si així no fos, en la vida adulta, com en la vida infantil la llei i l'autoritat serien innecessàries. Certament que si arribàvem tard a l'estació perdriem el tren i si contestàvem amb una grolleria a un client, el client se'n aniria a una altra botiga; però també és cert que si collim una flor del jardí públic quan no ens veu el guàrdia o deixem oberta la font que ha de restar tancada, no ens passa res.

Spencer fa una aplicació enginyosa del sistema de reaccions naturals en els casos en què sembla que una mala acció no va seguida sensiblement per a l'autor d'una conseqüència desagradable. Però aquesta aplicació serà sempre possible per molt que sigui l'ingeni de l'educador? I què farem els que no disposem d'aquest ingeni? De totes maneres aquest sistema de *l'abstenció*, com l'anomena un autor, amb totes les seves limitacions, és un sistema natural, universal que més o menys han usat tots els pares i tots els mestres i que tenen també la seva aplicació a l'escola. No és possible determinar amb precisió tots els casos en què això pot fer-se, com no és possible determinar tots els fets, tots els episodis, tots els incidents que en la vida escolar poden donar-se.

Realment no fa falta. Fixem un criteri i prou. Quan es presenti l'ocasió ja el sabrem aplicar. Si un nen embruta la taula o ratlla la paret, el càstig natural ha d'ésser que reperi el desperfecte; si per precipitació va malament un treball que podia haver fet bé, la sanció lògica és que repeteixi el treball perquè estigui presentable; si intencionadament trenca una ploma o una goma o el llapis d'un company ha de pagar-lo o donar-li un altre objecte igual al que ha fet malbé. Els nens de la quinta divisió em diuen que en sortir a la tarda Forcada havia tirat a la classe un grapat de paperets que es van escampar per terra i per sobre dels pupitres i dels seients de les taules, embrutant-ho tot. Vaig tancar amb clau la classe i vaig dir a la dona que neteja que deixés d'escombrar-ho aquell dia. Al matí següent davant de tots els nens vaig invitar Forcada a recollir tots els paperets, que havia llençat el dia anterior, sens deixar-ne un.

Durant les últimes setmanes del curs i per la gran calor que fa a l'escola, tan gran com la humitat i el fred a l'hivern, ens reunim a un pati que hi ha a l'entrada. Alguns nens juguen a pilota; però allí hi ha la gran porta d'entrada amb vidrieres de colors; hi ha altres portes i finestres també amb vidres. Són invitats a no jugar a pilota, és raonada amablement la prohibició que es repeteix algun altre dia. Els nens en fan cas i no juguen; però arriba un dia en què Forcada llença una pilota que rebot, la recull i la torna a llençar. Als pocs moments la pilota va contra la gran vidriera de l'entrada i trenca un vidre verd. No cal indignar-se ni gesticular. Preguntem quant val el vidre i Forcada és obligat a pagar-lo. En aquests casos no pot quedar a l'esperit del nen la sospita que hi ha hagut una ombra d'injustícia. Les conseqüències són les que hom podia i cabia esperar. És clar que en el segon d'aquests casos queda per a resoldre una delicada qüestió entre Forcada i el seu pare: la qüestió dels diners. Però no podem deturar-nos més en això.

IV — Reaccions artificials. — Els càstigs.

Però les reaccions provocades per la dolor i la por tenen una altra forma d'aplicació. Ja no es tracta en certa manera

de la fórmula del *laissez faire, laissez passer*, sinó que cal intervenir-hi, i a vegades intervenir ràpidament.

Els pedagogs en general estan conformes que l'obra de dirigir els nens és obra d'autoritat que implica lògicament la coacció i els medis depressius. Herbart, amprant una terminologia que no ha prevalgut en el tecnicisme pedagògic proposa per als dotze primers anys el *govern dels nens* i deixa per a més tard la *disciplina* que influeix en l'esfera del pensament per mitjà de les idees morals. Però si no han prevalgut les paraules, han prevalgut les idees. És veritat que en el fons fou aqueix el pensament dels filantrops i del mateix Rousseau a l'exigir l'obediència immediata de l'educand fins als dotze anys, si bé aqueix limita la presència de l'educador per a allunyar de l'educand tot allò que és dolent. Els pedagogs dels nostres dies plantegen avui aquesta qüestió quan parlen de l'educació immediata i de l'educació mediata de la voluntat. Més endavant aclarirem la qüestió. Recordem, però, que l'ús dels medis repressius pertany a l'educació immediata de la voluntat.

La seva aplicació no té altre objecte que associar un estat afectiu desagradable a una acció il·lícita i en conseqüència la representació d'aquesta acció a la representació del càstig.

I com han d'ésser els càstigs? L'evolució dels sistemes penals i també l'evolució dels costums s'han reflectit en els medis repressius amprats a les escoles. Els pedagogs dels segles XVIII i XIX o no admeten els càstigs corporals o els reserven solament pels casos extrems. Els pedagogs dels nostres dies els refusen en absolut per humiliants, per tal que esmussen els sentiments; per la seva ineficàcia quan es repeteixen molt i per la seva brutalitat, podríem dir per la seva animalitat, ja que tracta el nen com una bèstia quan la llei de l'evolució i l'aspiració constant de l'educador ha d'ésser "desenrotllar cada vegada més en l'home per a regular la seva conducta, els centres nerviosos superiors i amb ells els motius espirituals."

Evidentment hi ha per aquell que els rep i per aquell que els imposa una inadvertida degradació, una relaxació moral de conseqüències incalculables. El que el sofreix s'acostuma als cops i acaba per considerar que la *pallissa* (la pa-

raula és odiosa) és la cosa més lògica i més necessària del món, i l'esperit de brutalitat, de violència, de venjança, *de venjança!* que ella representa, l'aplica després a totes les seves relacions socials.

El que imposa aquests càstigs corporals o és un insensible, un administrador fred de la dolor, o és un home que es deixa portar per l'ira, la qual s'excita i augmenta en el curs de l'aplicació del càstig, resultant quasi sempre aqueix molt més gran del que el pare o el mestre s'havia proposat. Recordo que essent jo nen anava a una escola en la qual resultava per a tota la mainada un espectacle divertit el veure com castigaven un nen nomenat Bernabeu. Era Bernabeu un nen molt nerviós i verament que no tenia prou domini de si mateix per a esperar tranquil, immòbil, estoic, els cops del mestre. Quan col·locava la mà en l'actitud del que demana almoina el mestre descarregava sobre ella la palmeta amb força, Bernabeu retirava ràpidament la mà i el cop es perdia en l'aire. I llavors començava una baralla que ens divertia molt a tots: el mestre tractant d'encertar amb la palmeta la mà de Bernabeu, i Bernabeu presentant nerviosament la mà i retirant-la de seguida defugint els cops. No cal dir, perquè esdevenia inevitable, que el final era sempre una explosió de còlera per part del mestre i una pluja de cops sobre Bernabeu en els quals ni era mirada la intensitat ni el punt d'aplicació.

Un pare i un mestre poden passar sense pegar els nens? Poden acomplir totes les funcions que els imposa el seu paper d'educador sense apel·lar als càstigs corporals? Tal volta si consultéssim alguns pares ens dirien rotundament que no. Tal volta obtindriem aqueixa mateixa contestació d'alguns mestres. Ja va dir Spencer que molts pares en les seves relacions amb els seus fills no eren sinó enemics íntims.

Els càstigs corporals són un mitjà repressiu breu, ràpid, senzill, que s'adapta demés admirablement a certs temperaments. Per a aquests els tals càstigs són com una vàlvula del malhumor i de l'ira. Quan peguen diuen que es desfoguen i es queden tranquils. Qualsevulla altre mitjà de repressió obliga a observar i a raonar; a vegades obliga a grans esforços per a dominar-se i no perdre la sang freda: a ve-

gades exigeix també grans pèrdues de temps. En una escola unitària d'un centenar de nens al suscitar-se un incident en algun dels grups allunyats del mestre, quan aqueix es troba amb preocupacions de moment o excitacions o nerviositat d'una lliçó difícil, unes quantes palmetades o uns bolets són un expedient que sense grans averiguacions i sense despeses de paper segellat satisfà tota queixa i repara tot greuge.

Però la pregunta roman sense resposta: hom pot ésser pare o mestre sense usar el bastó? Crec que sempre hi ha hagut pares que no han pegat mai els seus fills i que avui som ja en legió els mestres que no els peguem. El difícil no és governar els nens o els alumnes sense pegar; el difícil és dominar-se, el difícil és contenir-se i saber reprimir els impulsos que un sent d'alçar el braç i descarregar la mà sota l'acció de certs arravataments. I el pitjor de tot és l'habitud de pegar. Hi ha mestres que són excel·lents subjectes i bons pares de família, que frueixen conversant amb els nens, que fins tenen paciència i són benèvolos, i no gens menys peguen. Peguen per habitud; peguen perquè van veure pegar els nens a l'escola; tal volta perquè veieren pegar també a l'escola pràctica, perquè en la seva vida professional van començar pegant i així han continuat després, sens haver tingut com han tingut altres, un punt de contrició, un moment d'examen de consciència seguit del propòsit infrangible de no pegar més. Per altra part l'ús dels cops, és de resultats infal·libles per a aconseguir l'obediència i obtenir l'ordre extern? Tots els que hem tingut ocasió de fer certes observacions hem pogut advertir que quan no acompanya el caràcter als crits i als cops, el nen es burla dels càstigs.

Binet que, com era d'esperar en un observador dels nens tan sagaç, es mostra contrari al càstig corporal diu, no gens menys, que "la topada, la sorpresa, produïdes per una violència, són algunes vegades del millor efecte." Refereix que un cert col·legi hi havia un nen molt irritable, que de tant en tant s'enfurismava horrorosament; una sola persona havia adquirit sobre d'ell prou autoritat per calmar-lo. Un dia l'excés es declarà mentre aquesta persona estava absent. Un professor d'Anglès, que passava per allà, sense dubtar, va agafar el nen, el va despullar, el va portar sota la bomba i li

va fer rebre durant uns moments un doll d'aigua freda. Aquesta petita demostració hidràulica va tenir un èxit complet; el nen es corregí en absolut; des d'allavors, mai més no experimentà un excés d'ira tan violent. Altra observació ens recorda el psicòleg francès. Aquesta procedeix d'un dels membres més eminents de l'ensenyament. Quant l'il·lustre catedràtic era professor de liceu tenia un alumne que continuament adoptava amb ell una actitud sarcàstica. Cert dia, en plena classe, el professor s'impacienta, i escalant les grades s'abalança cap a l'alumne, l'agafa cos a cos i el sacseja fortament. Davant aquesta manifestació d'energia, l'alumne es queda parat. No era sinó una topada, una sorpresa, no un càstig corporal. "Doncs bé, des d'aqueix dia, diu Binet, es verificà un canvi complet: l'alumne canvià d'actitud; es tornà raonable, sotmès, treballador."

L'observació de Binet em sembla encertada. Els majors enemics del càstig corporal han recorregut alguna vegada a aquesta topada, a aquesta sorpresa, a aqueix simulacre de violència, que recorda el drama de Shakespeare "La Fera domada"; n'han usat en casos extrems sobretot davant de classes noves, davant de grups d'alumnes que tracten de assajar el terreny i descobrir les flaqueses i la debilitat de caràcter del nou mestre. Una inesperada mostra d'energia deixa parats i conté els alumnes irrespectuosos. De totes maneres no oblidem que si un d'aquests recursos no contribueix a enlairar la condició moral de l'educand, no hem d'amprar-lo ni com a ressort extraordinari. No es tracta d'escarmentar, sinó de corregir i millorar.

I com que hem de desterrar dels nostres costums escolars i domèstics l'ús dels cops i dels dejunis i de les reclusions i tot allò que atempti a la salut física i moral del nen, hem igualment d'esborrar de la nostra vida escolar tota reminiscència de càstigs que fins i tot en l'època en què foren aplicats no serviren sinó per a desmoralitzar el nen i avergonyir-lo i posar en ridícul el mestre. I hem de fer això no solament per raons pedagògiques, sinó pel bon gust, per certa elegància moral que hi ha d'haver en els nostres costums escolars.

Al parlar així penso en dues escoles on he vist fa poc

dos nens agenollats i de braços en creu. Confesso que davant d'això vaig sentir una profunda irritació. Avui vull excusar tot comentari. Però és encara bastant estès el costum de picar furiosament a les taules, d'empunyar a totes hores un règle, un bastonet o una estaca com empunyaven el ceptre els antics reis o com deu empunyar l'espasa un cabdill victoriós; de llençar constantment veus destemperades i frases amenaçadores que perden aviat la seva eficàcia perquè són sempre les mateixes.

No, tot això ha de desaparèixer, no per a ésser substituït per un règim d'aigua de roses, per un govern escolar de *pas-ta d'agnus*, ja que desgraciadament no n'hi ha prou d'ésser bo, amable, indulgent amb els nens per a dirigir-los amb ascendent i autoritat, sinó per una felicitat serenitat, per aquella "serenitat gran i formosa de l'educador" de què ens parla Joan Pau Richter, acompanyada de la reflexió, acompanyada sobretot de la fermesa de caràcter que arriba a dominar els nens, perquè comença per fer que el mestre es domini a si mateix i es vegi lliure de les impaciències. Tots els que hem tingut contacte amb molts mestres i moltes classes hem pogut advertir el cas d'un mestre fred, reservat, poc efusiu, que sense aixecar la veu, ni castigar governa amb facilitat la seva gent i n'aconsegueix una submissió, un ordre que no sempre assoleix el mestre aficionat a les amenaces. Sens dubte que aquest mestre fred i sec de caràcter, que no té mai un somriure per al nen no és el nostre mestre, no és el mestre en què somniem, perquè no es fa estimar del nen i perquè no tenim la seguretat que l'estimi; però en aqueix mestre, en la tàctica d'aqueix mestre hi ha quelcom a aprendre.

Disciplina ve de *discipulina* i encara en la seva etimologia ja encloïa el concepte de direcció moral. Distretament en la pràctica es considerava de vegades com a fi quan és sempre un mitjà; és un mitjà poderós d'educació immediata de la voluntat. No serà, doncs, bona disciplina la que no aconsegueixi aquest fi. Com no és bona la disciplina de la repressió dura i violenta, tampoc és bona la disciplina dels pares i mestres sermonejadors, vacil·lants, contradictoris, en els quals l'instint del nen adverteix de seguida una falta absoluta de caràcter.

Es bona disciplina la que es basa en l'ocupació constant del nen condicionada en les seves facultats i les seves forces, la que no deixi temps al nen ni al jove per a ésser dolent, la que ofega el mal dins l'abundància del bé. I quant no evitarà l'actitud activa, previsor, vigilant del mestre? Imaginem-nos que un mestre molt intel·ligent i molt il·lustrat que a l'hora d'entrada deixi passar els nens a la classe sense pressa en acompanyar-los; que abandona amb freqüència la sala per parlar en el corredor amb el company del costat; que escriu alguna vegada cartes o llegeix el diari o deixa perdre vagament la seva mirada pel sostre o per la paret del davant atret per una visió llunyana; que a l'hora de l'esbarjo s'aparta dels nens... quants i quants incidents no ocorreran degut al procedir d'aquest mestre, que més d'una vegada irritaran el seu humor i li faran gastar entre renyar i castigar un temps i una energia que necessita per a les tasques de l'ensenyament? I quants d'aquests incidents no s'estalviaria si entrés a classe abans que els seus alumnes, si no els deixés mai sols, si els dedicés tot el temps, si a l'hora d'esbarjo jugués sempre amb ells o al menys no els perdés un moment de vista?

V — *Les sancions morals.*

Però encara reduïts al mínim aquests incidents sent pre es presentarà la necessitat lamentable de tenir de recórrer als càstigs. Si les penes naturals són insuficients i els càstigs corporals queden abolits, quins mitjans repressius usarem? És aquesta una qüestió resolta pels pedagogs. Benaauradament existeix una dolor moral, com existeix una dolor física i són els sentiments espirituals aquells als quals l'educador pot dirigir-se. Com diu Barth, "el nen porta en ell, demés de la vida individual, una vida social. Vol ésser considerat pels seus iguals i no menys pels adults; és a dir, té el sentit de l'honor." La desaprovació és la sanció moral més universal. Tractant-se de nens la seva forma escolar i familiar és l'amonestació que ofereix l'aventatge que es pot graduar i aplicar en mesura proporcionada a la importància de la falta. Però el

ressort de l'amonestació es gasta, s'inutilitza com tots els ressorts, quan hom en fa un ús excessiu. Demés de no prodigar-lo, l'havem d'usar amb gran prudència, amb gran discreció, puix podem ferir el sentit de l'honor; però no l'hem de matar. El sentit de l'honor serà la nostra millor defensa, serà el nostre millor escut contra les nostres pròpies flaqueses i contra les suggestions perverses del medi en l'edat adulta. I com hom s'acostuma als cops, hom s'acostuma també als ultratges. Hi ha un enduriment moral, com hi ha un enduriment físic. Cal procedir amb justícia, amb una justícia que resplandeix i la percebi indubtable, clara i distinta, no solament el mestre, sinó també l'alumne, i si la repressió és pública que la percebi també l'opinió pública, a voltes tan ofuscada, tan extraviada com la del carrer; però amb la qual havem de comptar, a voltes per il·lustrar-la i orientar-la, i a voltes per fonamentar-s'hi.

I demés cal tenir en compte la condició del nen del qual es tracta, la seva sensibilitat moral i la seva excitabilitat nerviosa. Si a un nen puntós, sentimental, criat en un mitjà familiar exquisit, per una falta sense importància de les que cometen tots els nens li criden: "ets un poca vergonya..." i així per l'estil, correm el perill de ferir-lo moralment amb conseqüències incalculables, incalculables per al present, per tal com pot enverinar les relacions sentimentals d'aquest nen amb el seu mestre; incalculables en l'esdevenidor per la profunda impressió que pot produir en aquest nen i el mal record que li deixarà en el seu esperit i que serà com un veri moral que contaminarà altres afeccions i altres sentiments. (*El conferenciant refereix alguns incidents escolars que corroboren els anteriors conceptes.*)

Jo recordo en aquest moment aquell passatge de les *Confessions*, de Joan Jacob, d'aquest llibre estrany en què la despreocupació més desvergonyida i el cinisme més desconcertant, alternen amb trets d'una moral elevada i amb gestos d'una austeritat digna d'un Sòcrates, d'aquell passatge, dic, en què Rousseau refereix la injustícia de què fou víctima a l'ésser acusat d'haver trencat les pues d'una pinta de la Srta. Lamercier. "Imagineu-vos ara — escriu Joan Jacob — un caràcter tímid i dòcil en la vida ordinària; però

vehement, altiu i indomable en les seves passions; un nen dirigit sempre per la veu de la raó, tractat sempre amb dolcesa, amb equitat, amb benevolència, desconixedor encara de la idea d'injustícia, víctima d'ella per primera volta tan crudelment i procedint cabalment de les persones que més respecta i estima. Quin canvi en les idees! Quin desordre en els sentiments! Quin trastorn més gran en el seu cor, en el seu cervell, en tot son ésser intel·ligent i moral! Dic que us imagineu tot això, si és possible, perquè jo no em trobo prou apte per a discernir i examinar el més petit vestigi de tot el que passà per mi llavors... A l'escriure això encara em sento bullir les sangs; aquells moments, encara que visqués mil anys, no s'esborrarien mai de la meva memòria."

Altre sentiment menys viu que el de l'honor, però del qual hom pot treure molt de partit, és el sentiment de simpatia del mestre envers l'alumne. Una disminució de les manifestacions d'estima; la supressió del somriure amb què rebíem els saluts o les preguntes del nen, posar-li seriosa la cara que sempre se li mostrava amable i jovial, són coses que l'impressionaran en la majoria dels casos. Però no perllonguem massa la duració d'un d'aquests casos morals, ja que el nen acabarà per aixecar les espatlles i acostumar-se a la cara llarga del mestre.

A vegades el record de la falta comesa i les consideracions que sobre d'ella fem al nen no aconseguixen despertar en el seu esperit cap sentiment de pesar i de penediment o el desperten molt feblement. El nen es mostra impassible i sobre la seva insensibilitat, com sobre una cuirassa dura, semblen rebotre les nostres amonestacions. En aqueix cas no res més indicat que invocar els bons i arrelats sentiments d'aquest nen per a excitar el que ens interessa i que se'ns mostra feble. El record de la mare afectuosa, del pare honrat, d'altres éssers volguts o respectables, o d'estats afectius anteriors, acabaran per eternir-lo. És aqueix el moment propici d'indulgència i el perdó; propici també per a arribar al cor del nen.

Insistir, però, en tots els mitjans repressius escolars i detallar-los faria la nostra exposició, si no inacabable, molt pesada, per la qual cosa podem acabar la nostra conversa

d'avui recordant, per ésser més breu, els càstigs que no han d'amprar-se per les seves lamentables conseqüències. Són aqueixos especialment els anomenats *pensums* que fan odiós el treball; la perllongació disciplinària de les hores de classe que desvetlla l'animadversió a l'escola; les privacions perllongades dels esbarjos atemptatòries a l'alegria física del nen; l'expulsió d'alumnes de la sala de classe, els mals punts i en general els càstigs llargs i tots aquells que, éssent possible, no permeten a l'educand reparar la seva falta.

A l'acabar per avui sembla que em surt al pas aquesta pregunta: l'educació ha d'ésser severa o indulgent? La primera cosa sembla que és inadmissible. Una educació sistemàticament severa és una educació pessimista i oposada a l'activitat lliure i espontània del nen. Però podem acceptar una educació sistemàticament indulgent i contemporitzadora? Podem prescindir de la dolor en l'educació? Recordem la frase de Paul Janet: "*L'homme est un apprenti; la douleur est son maître.*"

2.ª Conferència. — I. Reaccions artificials del plaer.

Com l'ús dels medis repressius té per objecte, segons ve-gèrem ahir, associar una impressió dolorosa a l'acte il·lícit per eliminar aquest acte de la conducta per la reacció desagradable que l'acompanya, d'una faisó semblant provocarem artificialment reaccions plaents per associar-les a les accions que deuen ésser executades. Segons els psicòlegs aquesta associació és més fàcil que l'altra perquè l'hom recorda més freqüentment i més a gust l'agradable que el desagradable. No ens interessa gran cosa aquesta distinció. N'hi ha prou en consignar, perquè això és el que interessa a l'educador, que l'ús de les recompenses, deu preferir-se al dels càstigs ja que si aquests reprimeixen l'activitat, en canvi les recompenses l'exciten en l'ordre físic, intel·lectual i moral, estimulen el bon humor i afavoreixen la simpatia cap al mestre.

Ço de "qui bé et vol et farà plorar" no acostuma a convèncer al nen i és innegable que sols pel fet de fer-nos plorar no arribem a tenir estimació per ningú.

Hi ha pedagogs somniadors i malhumorats que condemnen tota classe de recompenses, arribant alguns com Schleiermacher, a veure en elles una "perversió de la voluntat"; altres les consideren com cosa secundària i no han faltat mestres condecorats que ostentaven orgullosament la condecoració—un cas d'aquests cita Binet—i que s'indignaven contra les medalles o les creus donades als nens en l'escola.

"Sens dubte—afegeix Binet—creien possible formar nens més prudents i desinteressats que els adults."

Com no es pot prescindir dels càstigs, presa aquesta paraula com ja varem dir ahir, en sentit ample, tampoc es pot prescindir d'una manera completa de la recompensa.

Ja ho diguerem ahir. Es pot educar sense pegar; però no es pot educar sense rependre. De la mateixa manera es pot educar sense donar medalles i diplomes; però no es pot educar sense aprovar ni somriure, sense alabar alguna vegada, sense estimular i moure a l'acció.

Hi ha mitjans excitadors que podem nomenar directius i naturals. El primer d'ells és l'interès que emana del tema o de l'ocupació per la relació que té amb altres ocupacions que ens interessen molt, o pel que satisfà nostres desigs i necessitats o pel que s'ajusta a les nostres facultats i aptituds. M. Claparède ha escrit unes belles pàgines sobre l'ensenyament atractiu que no vol dir ensenyament fàcil, lliure de dificultats, i que no exigeix esforços i molésties, sinó ensenyament interessant, ensenyament que captiva la nostra atenció i conquesta la nostra voluntat. Però no podem detenir-nos en aquest assumpte.

De la mateixa manera que al parlar ahir dels càstigs consideràrem la reprovació i la censura com un mitjà repressiu general, en ordre a les recompenses, l'aprovació i la lloança en totes ses formes i mesures constitueixen els mitjans excitadors d'ús més freqüent, tan freqüent, que a cada pas resulten d'aplicació espontània per persones que no són el pare i el mestre.

Les recompenses materials, els objectes que en forma de premis o presents s'entreguen al nen, tenen per raons econòmiques, escàs ús en l'escola. Acostumen a quedar reduïts als que es donen a fi de curs o en alguna altra època de l'any.

Existeix una tendència, lloable al meu judici, a eliminar d'aquests objectes les medalles i els diplomes. Aquests objectes perden aviat la valor per al nen per molta retòrica que es gastí a l'entregar-los. En canvi els llibres ben escollits, les capses de dibuix i certes joguines sòlides, són útils i interes- sen al nen durant molt de temps. Altre inconvenient és que es donen sempre als mateixos nens. Deuen graduar-se aquests premis materials, no deuen prodigar-se; però diguem-ho per a tranquil·litat de l'educador: El seu ús no és perillós com el dels càstigs corporals.

Deu haver-hi més cura, més discerniment, més discreció en l'aplicació de les recompenses morals; ja que unes com l'aprovació i la lloança es dirigeixen al sentit de l'honor i altres com les manifestacions d'estima i de benevolença es dirigeixen a la sensibilitat afectiva del nen. És parla de que aquestes recompenses que són tan espirituals, poden engendrar la vanitat, l'amor propi exagerat i també l'orgull. Pot succeir així, si hi ha poca discreció en l'ús de les lloances. Els elogis deuen donar-se amb mesura i en ells hom ha de mirar, més que ço que fan els altres nens, ço que ha vingut fent el mateix nen en èpoques anteriors. És aquesta una forma d'emulació que recomanen els pedagogs, com a mitjà d'evitar l'enveja. "Això està millor que abans; vas progressant; però tens tals i tals defectes i has de fer-ho millor." Així s'ha de parlar al nen. I s'ha de dir amb amabilitat i s'han d'evitar les rivalitats.

Però, els alumnes poc intelligents, els que tot ho fan malament, sobretot els que tenen fama de replicadors i desaplicats? Si no queda per a ells algun afalac; si no reben més que cops i censures; si l'escola i el mestre no els proporcionen mai una emoció agradable, no es desanimaran? no guanyarà poc a poc el seu esperit fins a intoxicar-lo un sentiment d'inferioritat, un pesimisme que els farà encon- gits, tímids i covards per a la lluita per la vida?

Binet proposa per aquests casos els encàrrecs o missions de confiança. A un d'aquests alumnes se li encarrega que distribueixi els quaderns, que dongui tals o quals avisos, que vigili la casa en una breu sortida del mestre... i tot això que són mostres de confiança que se li donen, estimula el seu

amor propi apagat, augmenta la pròpia estima i ja no és un constant fracassat, un inútil, un vençut en la vida escolar. És veritat que en aquesta vida escolar pel verbalisme del nostre ensenyament, pel caràcter unilateral d'aquest ensenyament, hi ha vençuts, hi ha fracassats en aquestes coses del genitiu i del gènere epicèntic, de la eclíptica o del màxim comú divisor, que després no ho són en un taller o en una tenda. El *leader* a les Universitats americanes no és sempre el més estudiós, sinó que freqüentment ho és el que essent l'últim en el grec o en el llatí, per exemple, fou el primer en les regates a rem, en el salt o en la carrera.

Però fins i tot utilitzant aquest recurs de les missions de confiança i tota classe de mitjans afalagadors, hi ha vegades que es fracassa. Què fer? No hi ha més remei que estudiar el cas i obrar segons les indicacions d'aquest estudi. No existeix una fórmula única ni pot existir. (*El conferenciant recorda alguns casos concrets d'observació directa. Parla d'alumnes seus que degut a una influència nefasta de la família, començaven a depravar-se i una acció escolar vigilant va regenerar.*)

II. — La imitació i el costum.

I parlem de la imitació i el costum. Hem arribat a l'eix de l'educació moral. Sempre fou l'home considerat com un animal imitador; però l'estudi en aquest punt sols s'ha sistematitzat a partir del llibre *Les lois de l'imitation*, de Tarde, que Baldwin va perfeccionar i completar.

No ens podem detenir en l'aspecte teòric d'aquesta qüestió. Recordem que els psicòlegs ens diuen que el que és cada u de nosaltres, ho deu gairebé a l'esperit d'imitació i que aconseguim la consciència del que som imitant els demés—primer és la consciència del que són els altres—diu James—i el sentit el *jo* es desenrotlla segons els models que troba. Podem imaginar-nos la humanitat caminant sobre dues cames: la imitació i la invenció. Tot el que es digui de la influència del medi moral sempre serà poc, puix el medi resulta una imitació integral. Constituïm, doncs, un bon medi escolar i un bon medi familiar, i haurem fet per l'educació moral de l'infant el més important de tot.

Tant del medi escolar com del medi familiar, què no es podria dir! Quina falta de sentiment de responsabilitat en els pares, en els avis, en tots els parents, a l'enverinar l'atmosfera moral de l'infant amb paraules, amb fets, amb suggestions que no són una lliçò dolenta sinó l'exemple insidiós que sembla flotar en l'aire que respira l'infant, que inciten a la imitació i són a l'últim el costum!

S'afirma que el noi diu mentides perquè té interès en dir-tes. En principi això no es veritat; el noi diu mentides perquè al seu voltant tothom en diu, perquè aquests exemples de les accions petites, aquests exemples de tots instants, són els que, per dir-ho així, s'enganxen i s'incorporen a l'infant per mitjà del costum. Ells estimulen la tendència motriu tan desperta en l'infant i provoquen reaccions importants en elles mateixes, però més importants per la seva disposició a renaixer.

Un vell amic meu, catedràtic d'Universitat i metge notable, se'm lamentava del poc fruit que la seva vida de treball i d'honoradesa havia produït en els seus fills. Jo, que conec intimitats d'aquesta família, li recordava que no podia parlar de l'exemple quan abstret amb els seus estudis i treballs, gairebé no havia tingut contacte amb els seus fills i no els havia pogut oferir més que un eco de la seva vida; no la suggestió perenne dels seus gestos i accions. Però no divaguem més. El que ens interessa ara és el medi escolar, el que ens ha de preocupar és la formació en l'escola d'un esperit de comunitat en el qual un educador, o millor potser un grup d'educadors, multipliqui les ocasions de que l'exemple suggestiu pugui influir en la conducta pràctica. Confesso que a l'arribar a aquest punt em pren un dubte torturador: el dubte de si tot el que he dit i el que diré sobre aquest assumpte respon al que és o pot ésser la vida escolar o és tan sols vana parleria. Aquest dubte el provoca el record del que són la major part de les nostres escoles. Penso amb la nostra vaga escola unitària, en una escola unitària de 80 nois, de 100 ó més nois, la majoria dels quals cal espantar perquè només uns quants puguin rebre l'ensenyament i la influència directes del mestre. Jo pregunto: aquests grups que es formen i l'allunyament del mestre a què obliguen, no dificulten

enormement l'acció de l'exemple? Com formar en aquestes condicions l'esperit familiar, l'esperit de *corporel life* que diuen els anglesos? Jo el que vull deixar sentat encara que sembli innecessari, és que aquesta organització escolar arcaica, que existeix encara en ciutats com Barcelona, no és tan sols un greu inconvenient per a desenrotllar un bon plan d'ensenyament; és també una rêmora per a dur a terme un plan d'educació moral, entre altres raons perquè impedeix el contacte constant del mestre i el deixeble i perquè fa impossible la compenetració íntima d'una ànima a l'altra entre l'educador i l'educand. Però, feta aquesta salvetat, que és, en cert aspecte un descàrrec de consciència, ínsistim en el poder meravellós de l'exemple, no per aprendre coses noves, sinó per afermar les nostres conviccions. La imitació és el mitjà més poderós d'engendrar el costum, i del costum, pel poder que té d'absorbir la major part de les nostres tendències impulsives, Lord Wellington ha dit que és, no una segona naturalesa, sinó deu vegades la naturalesa, i James afirma que el 99 per cent o si es vol el 999 per mil de la nostra activitat, és cosa purament automàtica i habitual des que ens llevem al matí fins que ens adormim el vespre. Una bona educació moral, ço és, una bona educació de la voluntat consistirà essencialment en l'adquisició de bons costums. Recordem una vegada més el que ens diuen els psicòlegs. La plasticitat del sistema nerviós ens permetrà fer amb facilitat creixent, i automàticament, les coses que feiem amb pena i disgust al començar. Adquirint molts i bons costums, formem un fons de reserva del qual viurem còmodament més tard, puix així, diu un autor, el nostre sistema nerviós serà el nostre aliat i no el nostre enemic.

Quan es tracti, doncs, d'alguna cosa que pugui ésser incorporada a la vida escolar, no ens limitem a fer exhortacions. Creem el costum i per crear-lo fem ús de l'exemple. Exemple per ensenyar al nen a ser puntual, a ésser net i curós, a emprar bones formes, etc., etc. Un caràcter, diu Stuart Mill, no és més que una voluntat completament acostumada. "L'infern de que ens parla la teologia, diu James, no és pitjor que l'infern que ens creem en la nostra vida deixant que el caràcter adopti una mala forma. Si els joves es fessin

càrrec de la facilitat amb que les accions es tornen costums, tindrien més cura en la conducta mentre es troben en edat plàstica. Nosaltres mateixos engendrem els nostres destins bons o dolents. Res no es perd: cada petit gest de virtut o de vici deixa senyal mai poc profund. El borratxo Rip Van Wingle, de la comèdia de Jefferson, a cada nova recaiguda s'excusa exclamant: "Aquesta vegada no es compta." Està bé, aquella vegada ell pot no comptar-la, un cel benigne pot també no comptar-la, però de totes maneres resta comptada perquè en el fons, entre les seves cèl·lules i fibres nervioses, les molècules la compten, la registren i la dipositen per a servir-se d'ella, contra d'ell la primera vegada que la temptació es reproduïxi. Res del que fem no queda de part en el sentit literal del mot."

Es dir, així com al món de la matèria res no es perd, tampoc hi ha per la vida espiritual actes indiferents, i si a la nostra vida física deixen en el seu aspecte motor una certa facilitat per a la seva execució i queda en el nostre sistema nerviós la petjada de l'adaptació com la senyal del plec en el paper o la tela, així en la vida espiritual tot fet psicològic deixa una tendència a la reviviscència. Donem-nos pressa, doncs, a que l'infant realitzi actes repetits que engendrin el costum nou i no interrompim ni tolerem excepcions mentre el costum no sigui arrelat. Si el costum és dolent, més que amb exhortacions, el destruïrem iniciant i enfortint un costum contrari a ell. Recordo que fa uns dos anys se'm va presentar una senyora dient que el seu fill realitzava a casa tota mena de furts: cigars, objectes que despertaven la seva gola i últimament diners. El renyaven, el castigaven sense aconseguir res. Va acabar sol·licitant el meu auxili. Vaig fer algunes preguntes sobre el gènere de vida de l'infant i vaig dir-li de moment el que em semblava, però em vaig proposar observar el noi. Sens dubte hi havia en ell una forta tendència al furt de la qual no podia inhibir-se. Calia, per tant, provocar fets d'inhibició. Un matí li vaig donar les claus de la taula del meu despatx per a que em portés un llapis de color. Va portar-me'l i jo dissimuladament vaig córrer al despatx. En el calaix hi faltaven unes monedes que jo hi havia deixat a posta.

Quan els nois varen ésser fora em vaig quedar sol amb ell. Va confessar la falta i em va tornar els diners. Durant un temps vaig repetir els encàrrecs sense que es notessin desfalcs, però un dia en un lloc fora de la taula, es va apoderar d'uns bombons que jo hi havia deixat. Amb to agredols li vaig repetir les observacions i li vaig tornar els dolços que ell no va voler. A l'escola aquest noi no va pendre mai més res. Va succeir el mateix a casa? No ho puc dir perquè el noi era gran i em va desaparèixer. Dol que aquestes observacions no es puguin perllongar.

Així com cada escola està caracteritzada per un to intel·lectual, ho està també per un to moral. Elevem aquest to moral. Formem un ambient escolar en que tot sigui regularitat, esforç continuat i previsió; un ambient escolar en que no hi hagi aldarulls ni desconfiances ni insinceritats; en que no es descuidin detalls per insignificants que siguin. Hi ha mestres il·lustrats que donen molt bé una lliçó i parlen als seus nois de coses agradables amb veu enfàtica, però no volen descendir a les coses petites. Fan mal fet. En educació no hi ha coses petites. La pèrdua d'una goma o cosa semblant, ha de tenir el relleu d'un fet delictiu i ressonant en la vida social. Així com en la química moderna una de les grans conclusions és la valor de l'infinítament petit, també la psicologia pedagògica ens posa en evidència la valor enorme dels petits fets, dels petits vicis i de les petites virtuts. En una escola on el mestre feia bonics dibuixos i ensenyava grans coses, vaig veure, en examinar els quaderns dels nois, taques de tinta i gregots per totes parts, pàgines començades i abandonades, treballs de redacció no acabats, etc. Qui no compren la transcendència moral que té aquesta manera de procedir en les tasques diàries i en les petites coses materials?

Però passem a un altre punt. Sobre això diguem només que com major sigui el número de bons costums, com més nombrosos siguin els aspectes de la vida del noi que l'escola abracci, més rica i feconda serà la seva acció moral.

III. — La instrucció moral.

Temia més punts anotats per examinar-los en aquesta part de la conferència. Entre ells hi figurava un breu estudi dels defectes morals que es presenten amb més freqüència en el nen, com la peresa en relació amb els treballs escolars; la falta de netedat en el cos, vestits, llibres i quaderns; la mentida, l'orgull i la irritabilitat... volia parlar de l'educació del gest i de son valor moral. Però passarem tot això per a parlar de la *instrucció moral*.

Forma aquesta una part essencial d'un plan d'educació moral? Sens dubte. Els herbartians opinen que la virtut és cosa que es pot ensenyar, i que la voluntat és quelcom secundari que depen i es forma del teixit de les representacions. Però, àdhuc sense compartir aquestes teories, ningú no negarà la necessitat de la instrucció moral com mitjà d'influir en els estats afectius i indirectament en la conducta. Per mitjà de les idees morals és com arribem a fixar amb claretat en la ment del nen els conceptes de deure i de responsabilitat; d'interès particular i general; els fins de la vida moral i ses relacions amb la vida futura i amb la divinitat que premia i castiga. La instrucció moral aconsegueix demés un paper supletori, ja que unes voltes en forma directa i altres amb caràcter ocasional ve a omplir les llacunes que per limitacions morals, ofereix la vida moral del nen. La vida moral del nen, en general, és limitada, es desenrotlla en un cercle circumscrit de relacions, episodis i interessos; per molt que s'eixamplin aquestes relacions i es compliquin aquests interessos, sempre quedaran al marge d'aqueix cercle molts fets morals, molts deures que l'esperen més tard en la vida. I unes voltes serà en forma de lliçó rigorosament didàctica i altres en forma de narració, que es podrà omplir en la extensió i en la mesura que convingui, aqueix buid de la vida moral del noi.

En el Congrés d'Educació Moral, celebrat fa uns mesos a Leipzig, es votà en contra de l'educació moral sistemàtica en el grau inferior i mitjà de l'escola primària, però no en les classes del grau superior per a les quals s'admeteren lli-

sons fixes de instrucció moral. Però el que no s'admetessin lliçons en forma rigorosament didàctica per a les classes dels petits, no vol dir que no se'ls donin nocions de moral basades en els exemples i llegendes que tan els agraden.

Aquest és el nostre punt d'obrir. En els horaris per a les classes primeres, sempre hem procurat deixar un espai per a aquest títol: "Narracions i recitacions."

I ara fem una síntesi brevíssima de la informació que tinc realitzada sobre aquest punt en escoles espanyoles i estrangeres.

En algunes escoles franceses he vist escriure a la pissarra una màxima, un precepte de moral amb el comentari del qual s'ha començat la classe. Aquestes màximes són curiosament triades, no solament perquè siguin d'una moral pura, sinó perquè estiguin a l'alcanc dels nens als quals van dirigides. Vegeu, per exemple, algunes d'aquestes frases dedicades als petits del grau elemental: "Estimeu-vos els uns als altres. "Un nen educat no diu mai paraules grolleres." "No et burles de la desgràcia d'altri". "El temps perdut no es recobra mai." "No més mengis quan tinguis gana; no més beguis quan tinguis sed."

Vegeu-ne ara d'altres dedicades a les classes del curs mitjà i del curs superior:

- a) "Estimeu-vos els uns als altres; sigueu com germans: la pau i la benhaurança del vostre país depen de vosaltres."
- b) "Val més sucumbir amb el dret i la raó, que triomfar amb la injustícia."
- c) "L'exemple és el millor de tots els discursos."
- d) "Com soc i com he d'ésser?"
- e) "S'hàn de merèixer els elogis i defugir-los."
- f) Altre més breu: "Ningú no té dret de matar per a venjar el seu honor."

Després d'escrita la màxima es comenta i s'il·lustra amb exemples. Aquestes màximes impressionen fortament els esperits i com no es treuen de la pissarra fins al dia següent, els alumnes les veuen tot el dia i les copien en les seves llibretes. Així queden gravades en el seu cervell.

Es impossible que després d'aquesta crida quotidiana a una regla de conducta, no en pervinguí un profit moral i el sentiment cada dia màs clar del que és el bé i el mal amb el millorament consegüent dels caràcters i de les voluntats.

En altres escoles la lliçó de moral en el curs elemental, és una conversa familiar. Un conte, un recitat o l'explicació d'una imatge. El mestre dicta o escriu en la pissarra un resum molt breu expressant idees senzilles i clares.

Heu's aquí el mètode que els cursos mitjà i superior segueixen en aquestes escoles. 1r.) Plan de la lliçó escrit en la pissarra; 2n.) desenrotllament i lliçó; 3r.) dictat d'un resum, una lectura que vingui a apoiar el que s'ha donat, i, finalment, una màxima per a acabar. Però l'ensenyament de la moral, no solament es dona en lliçons directes, sinó que aquesta ensenyança penetra en tots els exercicis de l'escola: amb textos de treballs caligràfics, amb dictats, amb exercicis de redacció, amb exercicis gramaticals, lliçons d'història, problemes d'aritmètica sobre l'estalvi, sobre l'ús del tabac, sobre l'abús de l'alcohol... Es a dir, totes les matèries d'ensenyament, sense que en pateixi cap d'elles, estan com impregnades d'ensenyament moral.

Veu's aquí alguns temes de redacció presos dels quaderns dels nens: a) *Quin dia de la setmana has estat més content de tu mateix i per què?*; b) *Explicar per escrit tot l'alcanc que té la frase: Jo no ho he fet expressament (responsabilitat)*; c) *Justícia i caritat*; d) *Quins serveis haveu prestat als vostres pares la setmana passada?*; e) *Un exemple de generositat (caritat). Un exemple de probitat (justícia)*; f) *Una visita al cementiri el dia de Tots Sants.*

Diguem quelcom del que han fet el curs passat els alumnes de pràctiques de l'Escola Normal de Barcelona:

11) Als petits se'ls han donat contes, en els quals hi havia alguna nota alegre i dels quals se'n desprenien suggestions morals. Crec que aquestes contes no s'improvisen ni s'inventen fàcilment, i que el groixut quadern que deu tenir cada mestre per acumular material destinat a l'ensenyament de la moral, ha de començar per una col·lecció d'aquests contes i narracions.

2n.) Una cosa que agrada molt als petits és l'explicació

ció dels gravats que representen escenes infantils. Nosaltres hem representat a aquests nens petits els quadros de "La Moral per l'exemple", de Lecerf i Demoulin. Els nens els han interpretat i n'hem conversat.

3r.) Als nois més grans, els alumnes de la Normal els han relatat quadros d'història, llegendes, contes, tot amb tendència moralitzadora. Després s'ha expremut, per dir-ho així, el suc moral de la narració, s'ha parlat un xic amb els nens i se'ls ha encarregat la redacció del que se'ls ha explicat. Corregits els treballs, s'han llegit un altre dia davant dels alumnes normalistes. Com variació d'aquest exercici s'ha començat de vegades primer per una lectura, després conversa familiar, i per últim, màximes, resum i a voltes exercicis de redacció.

Altres voltes en exercicis de llenguatge o d'altre classe, sense pretendre-ho, el text escollit ha resultat una lliçó de moral. Vegi's un exemple d'aixó. Del llibre *Franklin*, de Miguet, copiem aquest paragraf:

"Ningú no va comprendre com ell l'art de perfeccionar-se. Era sobri i va fer-se temperant, era treballador i es tornà infatigable, essent benèvol, es feu just; essent sagaç es feu destre; essent intelligent arribà a savi. Mostrant-se sempre sensat, reflexiu, verídic i discret, no emprengué res sense haver-ho pensat detingudament, i després de pensat no vacilà mai en fer-ho."

Hem seguit el plan que s'acostuma en un exercici de llenguatge. Primer hem fixat el significat de les paraules sobri, temperant, benèvol, discret... després hem analitzat les idees. Per exemple: per què es diu que perfeccionar-se és un art? Quina diferència hi ha entre benèvol i just? Després hem buscat sinònims a les paraules del paràgraf, hem format famílies de paraules i hem descendit al terreny gramatical. Però digui's si aquest exercici que és purament de llenguatge, no resulta també una lliçó moral i si no podem repetir amb el P. Girard que si les paraules són per al pensament, el pensament és pel cor i la vida!

A títol d'informació únicament, vull recordar que durant quinze anys vaig estar reunint, tots els dissabtes a la tarda, amb absoluta regularitat, els nens de les classes quar-

ta, cinquena i sisena de l'Escola que dirigia a Cartagena per a parlar-los d'un tema de moral. Els assumptes eren com aquests: 1-Hom ha de bastar-se a si mateix. 2-Saber dominar-se. 3-Cuidem la nostra salut. 4-Valor del què diran. 5-Siguem actius. 6-Energia i caràcter. 7-Els deu manaments de Jefferson. 8-Estalvi i mutualitat. 9-L'elecció d'ofici. 10-La dignitat personal. 11-La nostra família. 12-Els nostres amics.

No cal dir que no faltaven en aquests temes els assumptes d'actualitat i les biografies. Sobre la valor educativa d'aquestes i de la seva influència moral tots estem d'acord. La dificultat està en la elecció. Hem de decantar-nos als herois de Carlyle? Als guerrers? Als màrtirs? Savis? Artistes? Potser no és convenient prescindir sistemàticament de cap d'aquets grups; però la preferència deu donar-se als homes de vida pura i senzilla no molt allunyats de nosaltres i fàcils de comprendre i imitar. Com exemple citem a un Pasteur. No és mai el primer de classe; no és el primer en les promocions. La constància i el treball supleixen el que falta de brillantor a les facultats. En plena glòria i en moments solemnes, el seu primer record i les seves paraules més solemnes són per a la seva mare i el seu pare. En dies de celebritat i de benestar segueix treballant amb passió. Quan el visita algun antic deixeble, li pregunta de seguida: Què féu ara?

Però és precís abreujar. Saltem les notes apuntades sobre la valor de les recitacions i els cants escolars en l'educació moral; deixem el tema de literatura infantil i prescindim de les consideracions que ens semblen obligades sobre la nomenada literatura estimulant que ha culminat en les obres de Marden. Recordem únicament que de la literatura general, és a dir, de la bona literatura per a les persones grans, es poden treure passatges, pensaments, episodis que siguin una contribució a l'ideal moral de la joventut.

Podriem presentar algun exemple com la descripció de l'amor a la pàtria en les primeres pàgines de "Trafalgar", de Pérez Galdós; el sentiment d'amor al mestre en la coneguda poesia de Vicens Medina "Pajaritos sueltos", etc. Però què ens farà sentir la compassió envers un animal in-

fortunat com "La Vaca Cega", de Maragall? Recordem els versos immortals:

*Topant de cop en una i altra sòca,
Avançant d'esma pel camí de l'aigua
Se'n va la vaca tota sola. Es cega.*

Després ve la nota de crueltat que si es sap posar de relleu, ha de provocar la indignació dels nois.

*D'un cop de roc llençat amb massa trassa,
El bailet va buidar-li un ull...*

Llegint aquets versos vaig sentir a un noi exclamar: "què criminal!"

A l'últim aquella visió trista de la bèstia resignada que passeja la seva dissort:

*Orfe de llum, sota del sol que crema,
Vacilant pels camins inoblidables,
Brandant lànguidament la llarga cua.*

No em cansaré, però, de dir-ho. Apart de que el mestre aprofiti totes les ocasions, l'educació moral en l'escola i sobretot la instrucció moral han d'ésser objecte d'un pla meditat, gradual i complert en el qual no s'oblidi res essencial i es tinguin tots els materials a punt per a l'obra didàctica proposada. Si mirem les escoles, on trobarem el programa complert d'educació moral? Que no se'ns digui que hi ha l'educació religiosa, puix no es resolen els problemes escamotejant-los.

No continuem. Encara que no tot està dit donem per terminada la primera part i deixem per altra ocasió l'estudi de les pràctiques d'educació social.

No obstant, en arribar aquí i en el supòsit de que tot l'exposat es practica, jo em pregunto amb inquietud si serà suficient, si tot això no serà malmés per les influències malfèliques que aguaiten a l'infant a la sortida de l'escola. Pensem amb les sugestions perverses que esperen el noi en el

taller, en les publicacions dels quioscos, en el cine i comprendrem la necessitat d'amparar-lo i defensar-lo; l'escola no ha acabat la seva missió. S'ha de preocupar d'organitzar la cultura postescolar, començant per reformar les classes d'adults. Cal també fomentar les associacions de gimnàstica i de tota mena de esports, excursionistes, orfeòniques, d'antics alumnes, dramàtiques, mutualitats, i totes les que d'una manera educativa consumeixen en l'excedent d'energia que té el jove. En aquesta obra de reeducació moral i de defensa social el mestre hi té també un paper important.

ESCOLA D'ESTIU DE 1921

RESUMS DE LLIÇONS FETS PELS ALUMNES

ÉCOLE D'ÉTÉ DE 1921

RÉSUMÉS DE LEÇONS FETS PAR ALUMNÉS

PRÀCTIQUES DE PSICOLOGIA ESCOLAR

per Barlomeu Robreño, Mestre de Rollinàs

Abans d'entrar en l'enumeració de les proves respectives de mesura de la intel·ligència, cal dir quelcom referent a les instruccions que podríem dir generals, puix si bé per a cada any hi ha les proves que necessiten instruccions per a cada una d'elles, hi ha també les instruccions que es refereixen a l'individu que es va a examinar, la forma de preguntar, etc.

En primer terme cal inquirir quantes dades siguin possibles, a fi que a l'examinar l'individu coneguem què podem dir de la seva història. Això té l'aventatge de fer-nos coneixedors d'un cúmul de detalls pertanyents a l'examinat, que sense ell adonar-se'n ens va pesant de manifest i que al mateix temps, serveixen perquè l'individu es tranquil·litzi i en començar les proves estigui el menys inhibit possible. Es a dir, que li farem unes preguntes que han de servir per a l'examen i altres que serviran per a *entrenar* el nen o nena. Les primeres són, podríem dir, sempre les mateixes, les altres varien segons veiem estigui ell. No parlarem aquí més que de les que ens serveixen per a l'examen: el primer que hem de saber és el nom i cognom (hi ha vegades que no serà això possible ja que a la nostra terra hem vist *exemplars* que no els saben pas). Inquirirem l'edat, temps que ha anat a l'escola, procurarem indagar en quin ambient viu el nen: no és el mateix preguntar a un nen de ciutat que a un d'una població rural. Conegudes les dades abans dites, començarem per les proves corresponents a dos anys menys dels que realment té l'examinat; a cada prova que ens contesti satisfactoriament li assenyalarem 2 mesos si es tracta de proves dels tres als deu anys; a les proves dels dotze anys els donarem un crèdit de tres mesos per cada una; a les de catorze anys, quatre mesos cada una, a les de setze anys, cinc mesos i a

les de 18 anys, 6 mesos cada una. No totes les proves les ha de passar un mateix individu sinó que queda al bon criteri de l'examinador l'aplicar-les. És evident, per exemple, que un nen de tres anys no podrà arribar a les proves dels 10 anys.

En exposar les proves a l'examinat, s'ha de fer amb forma concisa i sempre igual per a tots, puix s'ha de posar als individus en la mateixa situació: segons com es faci la pregunta serà més o menys probable la resposta, i com que no es tracta d'obtenir contestacions sinó que el principal és obtenir la mesura d'intel·ligència, seria fals el resultat si a uns els preguntéssim d'una manera i a altres de manera diferent. Cal, doncs, tenir escrites les preguntes fins que es sàpiguen de memòria, per a col·locar a tots sota un mateix pla d'observacions.

Si algú no respon, o sembla que no entèn el que li demanem, de cap manera poder ajudar-lo per a fer-lo contestar; podem, sols d'una manera lleugera, aclarir el concepte i, naturalment, usant de molt tacte. En aquest curset, i en la prova del camp i de la pilota, se'ns va demostrar per un company que era possible fer contestar al nen i fer-li fer el que nosaltres volguéssim, però també ens va demostrar dit company com una prova obtinguda per aquest procediment era falsa i la devíem conceptuar negativa.

S'ha de procurar també, en calificar les proves, fugir de termes mitjos; donar-la com a negativa o positiva sense atenuants; més ben dit: seguir un criteri de rigidesa i no pas de tolerància.

Si alguna prova no pot fer-se perquè l'individu ja l'hagués vista, o bé si nosaltres volguéssim cerciorar-nos més bé de sa intel·ligència, hi ha les proves alternatives de les quals ja parlarem en enumerar les de cada any.

Examinat ja l'individu sumarem els mesos que ens hagi donat a cada prova i la suma ens donarà el numerador del trencat que ens ha d'assenyalar el coeficient de la mesura d'intel·ligència; el denominador serà l'edat real que tingui l'examinat.

Anem ara a veure quines proves corresponen a cada any. L'escala que anem a palicar és la de Terman:

Proves per a els tres anys.

- 1.—Assenyalar parts del cos.
 - 2.—Anomenar objectes familiars.
 - 3.—Anomenar objectes amb dibuixos.
 - 4.—Donar el sexe.
 - 5.—Donar el nom i cognoms.
 - 6.—Repetir 6 o 7 síl·labes.
- Alternativa.
Repetir tres xifres.

Per a començar la primera prova ens dirigirem al nen i li direm: Toca't el coll; o on tens l'orella? I els cabells? i el nas?, etc.

Per a la segona li ensenyarem una cadira, un llapis, un barret, etc., i en presentar-li cada objecte li direm: què és això?

La prova d'anomenar objectes amb dibuixos, es farà presentant-li el corresponent dibuix i fent que digui el què vegi que hi ha en l'original.

Res s'ha de dir sobre la prova de "donar el sexe", ni tampoc la de donar el nom i cognoms.

Per a la prova de "repetir 6 o 7 síl·labes", s'han de cercar frases curtes i a l'encalç de l'edat de l'examinat, com per exemple: *El gos empaita el conill*, tenint present que sols s'ha de dir una vegada l'exemple, però fent que el nen estigui ben atent quan se li dicta la frase.

Per a la prova de "repetir tres xifres", s'ha de procurar dir les xifres amb interval d'un segon cada una i sense fer cap inflexió de veu. És convenient, segons els casos, posar algun exemple: així és que direm: mira, ara jo et diré tres xifres i tu has de repetir-les, de manera que si jo et dic 3-8-5, tu també m'has de dir: 3-8-5.

Vegem ara les proves de

Quatre anys.

- 1.ª Comparació de línies.

Per a fer aquesta prova es presenten al nen dues línies.

de longitud un xic diferent i se li fa dir què hi veu; si el nen no entèn què se li demana, es pot preguntar: són iguals aquestes ratlles? Probablement contestarà: No (si respon afirmativament, ja es pot donar com a negativa). i llavors se li diu: quina és la més llarga? Obtingut el resultat, s'amaga l'original, s'inverteix o se li presenta en distinta posició i es procedeix a interrogar-lo igual que la primera vegada.

2.ª Discriminació de formes.

Es fa aquesta prova presentant un dibuix en el que hi haurà figures geomètriques usuals: un triangle, un cercol, un quadrat, una creu, etc., etc.; se'n té un altre de preparat on hi hagi iguals figures, se l'hi ensenya en distinta posició que el primer i se li diu: Veus tal figura? Doncs, bé, busca-me-la en aquest altre paper o cartró, i així se li fan cercar la circumferència, rombe, quadrat i algun altre.

3.ª Comptar 40 cèntims.

Poca cosa s'ha de dir d'aquesta prova. Se presenta al nen calderilla en quantitat superior a 40 cèntims, i se li diu: D'aquests cèntims que veus aquí, dona-me'n 40.

4.ª Copiar un quadrat.

També s'ha de parlar ben poc. S'ensenya un quadrat i se li diu: Veus aquesta figura? Fes-la igual a la pissarra (o al paper si no s'usa la pissarra en fer les proves).

5.ª Comprensió rer. grau.

Se fan les següents preguntes:

Què deus fer si tens son?

Què deus fer quan tens fam?

Què deus fer quan tens fred?

Encara que les respostes exactes són: dormir, menjar, abrigar-me, n'hi ha que sense ésser aquestes s'han de reputar com a bones; pràcticament vàrem veure com el nen que al preguntar-li què devia fer quan tingués fred i respondre: "Anar-me'n a casa", devia conceptual-se que havia respost bé. Així n'ha ha moltes que el bon criteri ha de donar a entendre a l'examinador si són justes o no.

6.ª Repetir 4 xifres.

Alternativa

Repetir 12 síl·labes. Ja havem dit en parlar de les proves de 3 anys quelcom que es pot aplicar a les que estem ressenyant i creiem que podem evitar les repeticions de les explicacions donades, puix les instruccions han d'ésser per força les mateixes.

De la pròpia manera deixarem de posar més exemples per a fer entendre com ens dirigirem a l'examinat, puix opinem l'alumne que fa aquest treball que s'ha de fer molt pesat si a cada prova diu: Ara preguntarem amb aquestes paraules tal i tal cosa.

Proves dels cinc anys.

1.ª Comparació de pesos.

Dos pesos de 3 gr. i 15 gr. que es presenten dintre dues capses idèntiques i el nen ha de dir quina capsa pesa més; es repeteix tres o quatre vegades la prova, canviant-li les capsas de mà (o fent-ho veure; torna a entrar aquí la discreció de l'observador).

2.ª Anomenar o distingir colors.

Quatre figures planes iguals dels colors groc, blau, vermell i verd, que el nen ha d'anomenar.

3.ª Comparació estètica.

Tres cares "maques" i tres cares "lletges" que es presenten a l'observació de l'individu i ha d'assenyalar quines són les maques i quines són les lletges.

4.ª Fer tres comissions.

Ja ho diu la mateixa paraula: Fer tres encàrrecs simultanis i el nen ha de complir-los: Agafa la clau i posa-la al pany, cull aquell mocador i porta'm el barret. Tot això se li diu d'una sola vegada i ell ho ha de fer. És evident que han d'ésser encàrrecs proporcionats a la tendra edat del nen.

5.ª Jos de paciència.

Es dona al noi un rectangle partit en dos trossos en sentit diagonal, se li mostra el dibuix del rectangle fet i se li diu: Has d'ajuntar aquests dos trossos de manera que

facin aquesta figura. Hom dóna 2 minuts per a resoldre aquesta prova.

6.^a Donar definicions d'objectes comuns.

Ha de definir cadira, llapis, taula, cavall i és suficient que respongui dient l'objecte a què es destinen: cadira és per a seure; llapis per a escriure; etc.

Alternatives:

Repetir 15 síl·labes.

Vegi's el què ja havem dit en semblants proves.

Donar la edat.

Tampoc hem de donar instruccions: Quants anys tens?
Si ho sap és positiva, i si no, negativa.

Proves dels sis anys.

1.^a Distinguir la dreta i l'esquerra.

Basta preguntar: A on tens la mà dreta?, l'esquerra? i l'orella esquerra? i el peu dret? Pot fer-se més o menys llarga l'observació segons el tant repetit criteri del que examina.

2.^a Trobar omissions a dibuixos mutilats.

Solament l'enunciat de la prova ja ens diu de què es tracta. Presentar uns dibuixos (cares i persones) on hi manca en un el nas, en l'altre la boca, en l'altre l'ull. El noi deu dir què *manca* en cada dibuix que se li ensenya.

3.^a Comptar 1'30 pessetes.

es hem de dir; en parlar de la prova de comptar 40 cèntims ja hem fet aplicació de ço que podríem o deuríem dir aquí.

4.^a Comprensió 2on. grau:

Què has de fer si en sortir de l'escola ploï i no tens paraigua?

Què has de fer si quan arribes a casa hi ha foc en el pis?

Què has de fer si volent anar a un lloc t'escapa el tramvia que volies agafar?

Vegi's també les instruccions donades en parlar de la comprensió 1er. grau.

5.^a Anomenar quatre monedes diferents.

Res, o quasi res, cal dir, puix basta que digui quatre classe de monedes de les que estan en circulació (diem en circulació perquè si el nen digués monedes que no circulen, probablement respondria amb auxili d'apuntador, però si l'observador pogués tenir la certesa que són dites espontàniament, és clar que la prova deuria reputar-se positiva).

6.^a Repetir 16-18 síl·labes (ja estan donades les instruccions).

Alternativa.

Distingir dia i nit.

És de sentit comú la forma de preguntar: Ara què és: de dia o de nit?, per què? i no volent tampoc que ens expliqui cinèticament el què és el dia i el què és nit.

Proves dels 7 anys

1.^a *Donar el nombre dels dits de nostre cos.*

És una bona forma preguntar així: Quants dits tens a la mà dreta i quants a la mà esquerra i als peus? Inutil és dir que les respostes han d'ésser precises i que generalment una sola errada fa la prova negativa.

2.^a *Descriure gravats.*

La descripció ha d'ésser senzilla si es té en compte l'edat. Se li ensenyen uns dibuixos i el nen ens ha de dir què hi ha: homes, ous, barques, un gos, quadros, etc.

3.^a *Repetir 5 xifres.* (No cal repetir les instruccions.)

4.^a *Donar diferències de memòria* (mosca i papallona i altres semblants).

5.^a *Fer un llaç.*

Se fa un llaç amb un cordill i el nen ha de repetir-lo.

6.^a *Copiar un rombe.* Vegi's el què s'ha dit en tractar de la prova dels 4 anys: copiar un quadrat.)

Alternatives:

Anomenar els dies de la setmana.

Repetir 3 xifres a l'inrevés.

Ja hem parlat repetidament de les instruccions per a fer repetir xifres i en quant a la dels dies de la setmana es senzillíssim.

Proves dels 8 anys

1.ª Prova de la pilota i el camp.

Consisteix aquesta prova en dibuixar una circumferència i fer entendre al nen que el cercle que forma dita circumferència representa un camp on el nen jugava a pilota i s'ha adonat, en sortir, que ha perdut l'anell que duia. La forma d'exposar-li la qüestió pot ésser la següent: "Mira, nen: això figura un camp on tu hi estaves jugant a pilota; quant te n'has anat has vist que havies perdut l'anell i com que estàs segur que l'has perdut dins del camp, m'has de dir quin camí faries per a trobar l'anell d'una manera segura. Agafa el guix i assenyala quin camí faries." Com a mitjà per a facilitar-li la comprensió se li pot marcar el lloc on figura que entraria. És una solució correcta, en aquesta edat, la de fer un trajecte més o menys circumferencial en l'interior del camp.

2.ª Definicions.

Se pregunta al nen què és un soldat, què és un gat i què és una casa, i basta que respongui l'ús a què es destina. Un soldat és per anar a la guerra, un gat per agafar rates, una casa és per anar a viure la gent.

3.ª Comptar de 20 fins a 1.

Basta dir al nen que compti a l'inrevés i si tant li costa d'entendre dir-li: Fes així: 20, 19; a veure, comença.

Prova de les semblances.

En què s'assemblen la fusta i el carbó? i la poma i la pera? i la plata i l'or? Poden ésser bastant variades les respostes i, com sempre, el criteri (el bon criteri) de l'observador és qui ha de decidir si la prova és o no passada.

5.ª *Comprensió.*

Es presenten qüestions per a que el nen digui la seva opinió. Vegi's l'exemple: Suposa't que vas a una casa de visita i en entrar al saló, sense voler, ensopegues amb un florer que hi ha i el trenques, què faries?

Un altre exemple: Suposa't que estàs al pati d'esbarjo de l'escola amb alguns companys i de sobte un te dona una empenya i et fa caure a terra. Què faries?

6.ª *Prova de vocabulari (o millor dit, de les PP.)*

Consisteix la prova en dir al nen: M'has de dir totes les paraules que puguis que comencin amb P, com pilota; apa, digues." La duració de la prova és de 5 minuts, i per a que la prova sigui positiva ha de dar un resultat de 12 a 14 paraules. S'ha de fer esment a l'examinat que pot dir les en català o en castellà. Va molt bé amb nens catalans practicar la prova amb les paraules que comencin amb C. Q. K.

Alternativa.

Prova del dictat.

Ha d'ésser un dictat curt i que hi hagi algunes dificultats però sempre s'ha de fer ús del mateix dictat per a tots els exàmens.

Proves dels 9 anys

1.ª *Donar la data.*

Es tant de sentit comú que ja es comprèn que basta preguntar al nen: A quin dia estem avui? Molts diuen el dia de la setmana; està permès preguntar-li que desitgem saber el del mes i l'any.

2.ª *Ordenar pesos.*

També ho diu l'enunciat duna manera clara. Posar per ordre del respectiu pes, uns pesos que es presentaran al nen.

3.ª *Donar canvi.*

Se diu al nen: Si tens 1 pesseta amb 40 cèntims i gastes 50 cèntims quant te quedarà? Se li posen tres o quatre exemples augmentant o disminuint les dificultats segons els casos, però creiem preferible que es comenci per un exemple senzill i s'augmentin paulatinament les dificultats.

4.^a *Repetir 4 xifres a l'inrevés.* (Ja s'han dit les instruccions.)

5.^a *Formar frases on hi entrin tres paraules dades.*

Siguin les paraules: home, treball, diners; pilota, riu nen; desert, arena, aigua.

Es permès amb tres paraules diferents de les donades posar un exemple per a facilitar la comprensió.

6.^a Trobar ritmes.

S'escriu la paraula *ric*, i es diu al nen que cerqui paraules que acabin igual que la que serveix de model. N'ha de trobar un mínim de 2 (sense comptar el model) durant un minut.

Alternativa.

Dir els mesos de l'any.

Proves des de 10 anys

1.^a Prova dels absurdes.

Se diu al nen: Mira, ara vaig a dir-te una notícia que és una mentida molt grossa i tu m'has de dir si pot ésser o no ço que jo et diré i si no pot ésser m'has de dir per què.

Vegi's diversos exemples:

—Un nen quan va a estudi passa per un camí que fa baixada sempre i quan surt d'estudi passa pel mateix camí i també fa baixada fins a casa seva. Pot ésser això? Per què?

—Un enginyer diu que a un tren com més vagon hi posen més de pressa va. Pot ésser? Per què?

—Hi ha hagut un accident sense cap conseqüència desagradable; solament han resultat 114 morts. Pot ésser? Per què?

—Un ciclista anava a molta velocitat amb la seva bicicleta i va caure donant un cop de cap a una pedra i matant-se. Portat a l'hospital va ésser curat i es creu que es salvarà. Pot ésser? Per què?

2.^a Prova de les PP (i de les c-q-k).

Igual a la ja explicada amb la sola diferència que ha de dir de 18 a 22 paraules en 5 minuts.

3.^a Copiar dibuixos de memòria. S'exposen durant 10 segons dos dibuixos senzills que el nen deu reproduir acte seguit.

4.^a Prova de memòria lògica.

Consisteix en llegir una notícia i el nen l'ha de repetir procurant fixar les idees principals. Pot ésser així:

Barcelona, 18. — Ahir al vespre es varen cremar tres cases al carrer del Carme; se va tardar molt a apagar el foc; les pèrdues se calculen en 3.000 duros; 17 famílies van quedar sense mobles. Un bomber es va cremar la mà en volguer salvar a una noia que estava malalta al llit.

5.^a Prova comprensió.

Consisteix en plantajar-li les següents qüestions:

Si et preguntessin què tal és un xicot que tu no coneixes gaire bé, què respondries?

Suposa't que has de realitzar un treball molt difícil, què has de fer abans de començar-lo?

Per què s'han de jutjar les persones, pel que fan i no pel que diuen?

6.^a Associació lliure.

Consisteix en tancar els ulls del nen i fer-li dir durant tres minuts tants mots com se li ocorrin.

Per a que la prova sigui passada ha de dir un mínim de 60.

Alternativa.

Repetir 6 xifres

22 síl·labes

Ambdues ja explicades.

Proves dels 12 anys.

1.^a Prova de les PP. — De 20 a 24.

2.^a Prova de les definicions abstractes.

Aquesta prova consisteix en preguntar el significat dels mots: justícia, caritat, pietat, enveja i venjança.

Tractant-se de una prova dels 12 anys s'ha d'ésser bastant exigent en la definició i sobretot no admetre que entri en la definició el mot objecte de la definició.

3.^a *Prova de la pilota i del camp.*

Es la mateixa que havem vist als 8 anys, però també s'ha d'ésser quelcom més exigent en la solució, de manera que s'ha de buscar que s'apropi a l'exacta que és la que descriu una espiral que comença a l'entrada del camp i acaba en el centre.

4.^a *Prova de frases trasbalsades.*

Consisteix en posar amb el major desordre o trasbals possible una frase i dir al nen que colloqui els mots en el lloc que donin una frase que tingui sentit. Vegi's exemples:

noi respecta El dolent noi mare és seva un que a no la
defensa bon Un amo el gos sempre al.

instrucció nens La necessària escola dóna la

dó Déu La és millor pot que l'home és virtut el donar a.

Com es veu, la paraula que correspon al primer mot s'ha de posar amb lletra majúscula per a orientar al nen.

5.^a *Prova de les semblances.*

Ja l'hem vista abans aquesta prova però ara es posen exemples més difícils.

En què s'assemblen un llibre, un mestre i un diari?

I una pera, una poma i un arbre?

I un gat, una pardal i un mico?

I la llana, el cotó i el cuiró?

6.^a *Prova de les faules.*

El nen ha d'explicar què signifiquen la fàula de la lletera, la del pare i fill i l'ase, i la de la granota i la guineu.

No s'expliquen aquí perquè com són tant conegudes no hi ha per què allargar el ja kilomètric treball present. El que han de dir els nens no és el significat sinó el que els castellans en diuen *la moraleja*.

7.^a *Interpretació de dibuixos. S'utilitzen els mateixos dibuixos de la prova de "descripció de dibuixos."*

8.^a *5 xifres a la inversa.*

(Ja s'ha explicat abans.)

Proves dels 14 anys.

1.^a *Prova de les PP.*

Igual a les explicades, amb la diferència que amb el mateix temps ha de trobar de 28 a 32 mots.

2.^a *Repetir 7 xifres.*

No s'explica per no haver de tornar a dir el que ja està exposat.

3.^a *Prova de comprensió.*

Com totes les ja passades que tracten de comprensió, és a dir: sols és una ampliació amb quelcom més de dificultat com pot veure's en els exemples:

—El meu veí ha rebut tres visites molt estranyes: primer ha vingut un metge, després un notari i després un capellà. Què li deu passar?

—Un home que s'estava passejant pel Parc es va aturar de prompte i va anar a cercar un policia per a dir-li que havia vist en un arbre una cosa que penjava d'un tros de corda. Què era?

—Un pagès va anar a la ciutat i va restar astorat al veure un home que caminava assentat. Què era?

4.^a *Prova raonament aritmètic.*

Consisteix en la resolució de tres problemes semblant a aquest:

7 llapis costen 2'50 ptes. Quant costaran 10 llapis?

5.^a *Prova de inducció.*

Es diu al nen o millor dit, se dibuixa un canó i després se li diu:

Aquest canó està paral·lel al pla de terra i dispara una bala que va a parar al punt marcat amb la senyal X. Senyala amb guix el camí que aproximadament farà la bala.

Alternativa.

Invertir les agulles d'un rellotge.

Es a dir que si el rellotge marca les 2'45 minuts, quina hora seria si posessim l'agulla petita on està la grossa i la grossa on està la petita?

El mateix s'ha de fer marcant les agulles 7,35 minuts les 11,20 minuts.

Proves dels 16 anys.

1.^a *Diferenciació de mots abstractes.*

Ha de dir l'examinant les diferències entre els mots: pobresa i misèria; caràcter i reputació; evolució i revolució; peresa i vagància; amable i agradable. Com ja havem dit anteriorment, tractant-se de joves de 16 anys s'ha d'exigir bastant correcció en respondre.

2.^a *Prova de les capsas.*

S'exposa la següent qüestió: Figura't una capsa, dins aquesta capsa n'hi ha dues i dins cada una d'aquestes dues, dues capses més. Quantes n'hi ha?

Aquesta mateixa prova es varia tant com convingui alterant el nombre de capsas.

3.^a Repetir 28 síl·labes (tres frases).

4.^a Repetir 6 xifres a l'inrevés.

5.^a Prova interpretació de faules.

6.^a Prova del peix a l'aigua.

Proves dels 18 anys.

1.^a Repetir 8 xifres.

2.^a Repetir 7 xifres a l'inrevés.

3.^a *Prova ingenuïtat.*

Consisteix en un dipòsit ple d'aigua del que, tenint una mesura de 5 litres i un'altra de 3 litres, se n'han de treure 7 litres. Com ho ha de fer?

Acabat ja el corresponent a les proves de cada any, hem de dir que en efectuar la divisió de l'edat que resulta de les proves, per la que efectivament té l'examinat, sortirà un quocient que ens marcarà la intel·ligència baix la següent escala:

Fins a 70, imbecil.

De 90 " 110, normal.

De 70 a 80, anormal.

" 110 " 120, avançat.

" 80 " 90, retrassat.

" 130 o més, geni.

SOBRE LA LLENGUA I ALFABET ÍBERS

per Dolors Hostalrich, Bibliotecària de la Mancomunitat de Catalunya

S'han conservat inscripcions ibèriques anteriors i posteriors a la conquesta romana. D'aquestes inscripcions se'n ha pogut aprofitar ben poca cosa perquè no es compren la llengua. Vinson en el seu article: "La Langue et les Inscriptions Ibèriques" ha fet un estudi important sobre aquestes inscripcions. Vinson estableix tres varietats diferents en l'alfabet ibèric: la primera, correspon al S. E. d'Espanya, d'escriptura amb caràcters romans i llengua ibèrica; la segona, de caràcters ibers i escrits de dreta a esquerra, correspon al S., i la tercera correspon al Llevant i N. d'Espanya, escrita amb caràcters ibers i d'esquerra a dreta. Aquestes tres variants sembla que corresponen a diferències lingüístiques. Diu també que la varietat lingüística corresponent al N. E. és aglutinant i que no té res que veure amb la basca.

Reminiscències de llengües ibèriques.—Menéndez Pidal diu que ho són la paraula *esquerra* i les terminacions *ra* i *ro*. S'ha dit que ho són a més les paraules: *citja*, *garriga*, *barca*, *Tarraco*, etc. i *coll*, *jou*, *costa*, *tossal* aplicades per metàfora a les muntanyes. Cal tenir en compte, però, que no se sap ben bé, si són reminiscències basques, ibèriques o d'alguna altra llengua pre-romànica.

El Poble bascongat.—Schulten diu que el poble bascongat és la supervivència dels ligurs (aquesta teoria potser errònea). Schuchardt sosté, en canvi, que la llengua basca és germana de la ibèrica, teoria que sembla també infundada

perquè la llengua basca hauria d'explicar les inscripcions ibèriques, i la llengua basca no té flexió mentre que les llengües camites sí. La qüestió basca queda per resoldre. La seva civilització podria correspondre al cercle pireneic de la cultura neolítica, però no s'han fet estudis prou profunds perquè es pugui donar com a cosa certa. El poble basc, que en altres temps havia ocupat una àrea molt més gran, ha influït a tota la comarca del N. O. de Catalunya sobretot amb els noms de lloc.

LLIÇONS DE MICROSCOPIA ZOOLOGICA

per Vicenta Gispert, Mestressa de Barcelona

Entre els infusoris preparats trobarem una *Daphnia* (crustaci) que, col·locada en el porta-objectes i després de deshidratada mitjançant la sèrie d'alcohols, es tenyí amb co-



sina, passant altra vegada la sèrie d'alcohols, xilol, bàlsam del Canadà i cubre-objectes.

Els *Foraminífers* (fòsils) fou necessari triar-los de l'arena finíssima. Sobre el cubre-objectes es col·loca un fons ne-

gie, un cubre rodó, un anell per a fer alt, vorejant-lo de betum de Judea; altra cubre a sobre, vorejant-ho tot altra



vegada amb betum de Judea. Amb molta cura es colloquen els foraminífers amb petites gotes de bàlsam del Canadà, posant després el cubre-objectes.

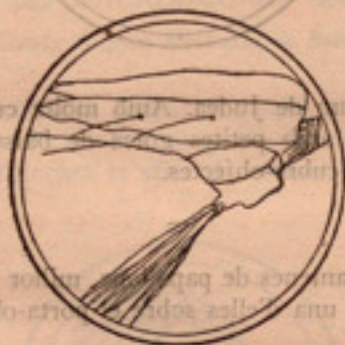
Es tallen les antenes de papallona, millor d'*esfingits*. Una vegada col·locada una d'elles sobre el porta-objectes s'hi posa



essència de cedre. Fer una petita pressió; infiltrar pel marge bàlsam del Canadà.

Anàlisi: S'observen petits filaments destinats com a instruments delicats, per la sensació del tacte.

Diverses larves de *mosquit* (*Culex*) ben joves. Si és possible, es posen en dissolució de formol al 10 % (v. pr.), es fixen i conserven. Per a preparar-les pendre un xic de glicerina-gelatina, posar-la en el centre del porta-objectes i escalfar fins a líquidació, evitant la formació de bombolles. Es diposita la larva (es pot fer amb una pipeta), es torna a escalfar novament i amb una agulla es mou l'objecte fins a



deixar-lo en bona presentació. Posar el cubre. Si sobrixa gelatina, cixugar amb un drap, i vorejar el cubre amb lacre, parafina, etc.

Anàlisi i observació: Cap, tubs respiratoris, plomall, etc.

Obrir una *panerola* (*oniscus*) deixant solament la pell que l'embolcalla per observar el teixit cel·lular o bé l'estómac.

Una vegada col·locada sobre el porta-objectes i procurant estigui ben plana, passar la sèrie d'alcools, tenyir amb vert de metil, sèrie d'alcools, xilol, bàlsam del Canadà i cubre-objectes.

Anàlisi: S'observen els nuclis de les molècules empreso-

nats en un teixit en forma de rajoletes i queden els nuclis tenyits de color més intens.



Cap de rata (embrió).—Els talls procedents d'inclusió de parafina desposseïts d'aquesta pel xilol, rentats amb esperit feble i aigua destil·lada, es tracten pel carmí litinat: 5 minuts; es renten en esperit clorhídric: 30 segons; es passen al picro-carmí-indigo: 5 a 10 minuts; rentar-los amb aigua acètica al 10 %, acabat en aigua destil·lada, sèrie d'esperits, xilol, bàlsam del Canadà i cubre-objectes.

Es el mètode de triple coloració Calleja. Resulten els nuclis tenyits de roig; el proctoplasma, de verd clar o rosat groguenc; els feixos colàgens, de blau fort; el teixit muscular de verd clar; les hematies, de verd; el teixit epitèlial, de verd o verd rogenc; la substància fonamental dels tendrums, de roig magenta; de verd-blavós la matèria amiloide.

... de la ...
... de la ...



... de la ...
... de la ...

... de la ...
... de la ...

... de la ...
... de la ...

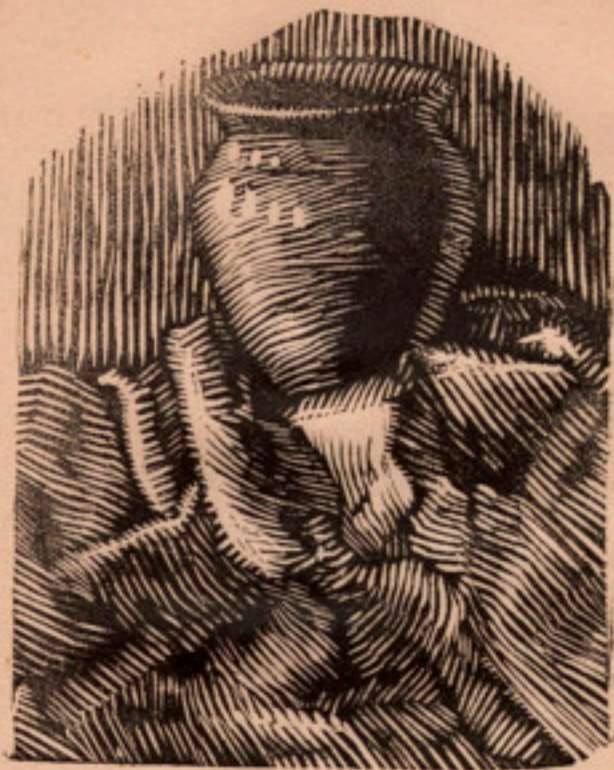


CLASSE DE REALITZACIONS (*Treball Manual de la Escola Superior
dels Bells Oficis*)

(Gravat al boix)



CLASSE DE HABILITATION (Tribunal Municipal de la Ciudad de México)
del Sr. D. J. G. G. G.
(García y Cía)



CLASSE DE REALITZACIONS (*Treball Manual de la Escola Superior
dels Bells Oficis*)

(Gravat al boix)



Class of Mathematics (Trigonometry) of the Royal Academy

and the Royal Observatory

London 1791

INFORMACIÓ

INFORMACIÓ

CRÒNICA DE L'ESCOLA D'ESTIU DE 1921

Matrícula.—El número d'inscrits a l'Escola d'Estiu fou de 103, repartits com segueix: *mestres*, 26; *mestresses*, 35; *estudiants*, 26; *estudiantes*, 16.

La inscripció per assignatures fou com segueix: Elements de mineralogia, 10; Botànica general, 10; Pràctiques de Zoologia, 7; Sistemàtica vegetal, 6; Pràctiques de Química elemental, 19; Història de Catalunya, 14; Ampliació de pràctiques de Química, 9; Microscòpia Zoològica, 8; Geografia física i Geologia, 17; Pràctiques de Psicologia escolar, 25; Realitzacions, 20; Fotografia, 24. Els inscrits especialment a la Setmana final foren 60.

El número d'inscrits en conjunt, fou 160.

Resultats de classes.—Segons el reglament de l'Escola d'Estiu quedaren aprovats els següents inscrits:

Elements de Mineralogia: Josep Costa, Teresa Llagostera, Ferran Fernández, Berta Rakosnik, Carme Rodón, Joan Busquets.

Botànica general: Lluïsa Bargés, Montserrat Sors, Concepció Pellicena, Ricard Ballester, Joan Busquets.

Pràctiques de Zoologia: Josep Costa, Lluïsa Bargés, Montserrat Sors, Joan Busquets.

Sistemàtica vegetal: Germà Hilari, Ricard Ballester, Josep Güell, Concepció Pellicena.

Pràctiques de Química elemental: Josep Colominas, Marina Salat, Enric Planas, Teresa Llagostera, Josep Costa, Berta Rakosnik, Joaquim Barroso, Joan Capellà, Dolors Batlle, Ramon Boixadós, Josep Vilà, Josep Güell, Angels Medrano.

Història de Catalunya: Dolors Hostalrich, Ramon Boixadors, Dolors Batlle.

Ampliació de Pràctiques de Química: Carme Llinàs, M.^a dels A. Medrano, M. Sabina Semara.

Microscòpia Zoològica: Ramon Valls, Julia Valls, Carme Rodon, Xavier Rigual, Vicenta Gispert.

Geografia física i geologia: Enric Planas, Josep Colominas, Joaquim Barroso, Concepció Valls, Cristiana Valls, Antoni Miserachs, Bartomeu Robreño.

Pràctiques de Psicologia escolar: Enric Planas, Josep Colominas, Teresa Llagostera, Ferran Fernández, Bertomen Robreño, Concepció Pellicena, Berta Rakosnik, Joan Ribas.

EXCURSIONS, VISITES I FESTES

Dia 22 de juliol: Visita als Laboratoris i Museus de la Junta de Ciències Naturals.—Fôren rebuts els visitants pel conservador del Museu don Ignasi de Segarra qui explicà en detall el funcionament dels Laboratoris de recerca i investigació i amostrà els treballs realitzats i els resultats obtinguts. Donada la importància que té pels mestres la existència d'un centre de recerca que reculli i ordeni materials científics dels quals l'escola pot aprofitar constantment, la visita als Laboratoris i Museus de la Junta de Ciències Naturals resultà molt interessant i profitosa.

Dia 23 de juliol: Visita als Asils de la Junta de Protecció a la Infància.—El Director dels asils don Lluís Folch i Torres, en ensenyar la casa, demostrà com la beneficència pot convertir-se en educació i com l'esperit modern de la pedagogia dóna resultats excelents en totes les classes socials fins en la que pot semblar menys disposada a una aplicació del règim de confiança i àdhuc de llibertat que els principis moderns preconitzen.

Els mestres visitants, pogueren veure com els *trinxeraires*, els nois del carrer, dignificats en un ambient que els respecta i estima, corresponen a la confiança i es posen en via fàcil de regeneració.

Dia 24 de juliol: S'aprofità el diumenge per a visitar la Granja-Reformatori que sosté la Junta de Protecció a la Infància, a Plegamans. La visita fou una altra demostració del que s'havia vist el dia abans als asils. Es pogué comprovar com el fet de llevar al reformatori l'aire d'asil i àdhuc el d'escola, i donar-li l'ambient familiar, és per si sol regenerador i fecunda tota acció educativa que s'intenti. El senyor Folch i el Director de l'Asil, don Josep Grau, donaren tota mena d'explicacions. Els visitants foren excelentment atesos i obsequiats amb un dinar en la mateixa Granja.

Dia 26 i 28 de juliol: Es visitaren en companyia del senyor Galí les diferents escoles de la Universitat Industrial.

Dia 29 de juliol: Es visità el Museu Oceanogràfic, on l'auxiliar don Josep Vallvé, amostrà els exemplars que guarda el Museu.

Dia 30 de juliol: En companyia del P. Barnola, S. J., professor a l'Escola d'Estiu, es visità el Col·legi dels PP. Jesuïtes a Sarrià, especialment el Museu de Ciències Naturals i el Laboratori de Biologia que dirigeixen el P. Pujiula i el citat P. Barnola.

Dia 1 d'agost: Es visità l'Escola Montessori de la Mancomunitat en companyia del senyor Galí, Director de l'Escola d'Estiu.

Dia 2 d'agost: Es féu una excursió a la Conreria, dirigida pel senyor Galí. Com de costum l'acte donà ocasió per a estrènyer la coneixença entre els inscrits a l'Escola d'Estiu i suscità profitosos comentaris sobre el funcionament de la mateixa.

Dia 3 d'agost: Es continuà la visita a les Escoles de la Universitat Industrial començada el dia 26 de juliol.

Dia 5 d'agost: Organitzada pel professor de Mineralogia Mossèn Jo-

sep R. Batàller, es féu una excursió a Pedralbes i encontorns per a fer pràctiques i recollir exemplars d'estudi.

Dia 6 d'agost (a la nit): Es visità l'Observatori Fabra essent rebuts pel professor don Isidre Pólit qui explicà el funcionament dels aparells i facilità l'observació d'una nebulosa.

Dia 8 d'agost: Es visitaren les obres del nou local de l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona.

Dia 9 d'agost: El Professor de Geografia física i Geologia don Jaume Marcet organitzà una excursió amb caràcter d'estudi a Papiol. Es baixà a Molins de Rei i es continuà a peu, fent pràctiques i estudis fins a les "esclètxes" de Papiol, des d'on es retornà a Barcelona.

Dia 10 d'agost: Es visità el Laboratori de Fisiologia en companyia del sub-Director don Jesús M. Bellido.

Dia 11 d'agost: Es visità el Centre Autonomista de Dependents del Comerç i de la Indústria en companyia de don Ferran Boter, Director de les Escoles Mercantils del Centre.

Dia 15 d'agost: Es féu una excursió a la ciutat de Tarragona, aprofitant la festa. Amb una bona combinació d'autos es pogueren veure demés dels Museus i Monuments històrics de la capital, el pont del Diable, la Torre dels Scipions i la pedrera del Medol. En la visita a la Catedral, els excursionistes foren acompanyats per Mossèn Jaume Bofarull, Conservador del Museu.

SETMANA FINAL

Es celebraren amb èxit inusitat les conferències dels senyors Solé i Olivé, Galés i Martí Alpera que es reproduïxen en el present volum. La sessió inaugural fou presidida pel Conseller d'Instrucció Pública de la Mancomunitat de Catalunya don Romà Sol qui, en el seu parlament, oferí als mestres la organització de la Setmana Final de la pròxima Escola d'Estiu. La clausura l'efectuà don Josep Agell en nom del Consell de Pedagogia. Per desgràcies de família no pogué don Cassià Costal desenrotllar el seu tema i en excusar-lo davant dels assistents a l'Escola d'Estiu, el director don Alexandre Galí, féu constar el sentiment del Consell en veure's privat de la valuosa col·laboració del senyor Costal, i exposà el desig de compenetració amb el magisteri català que inspira l'obra de l'Escola d'Estiu i tota l'acció d'ensenyament primari del Consell de Pedagogia.

Actes i festes de la Setmana Final

Els actes i festes de la Setmana Final foren dedicats a visitar les institucions docents de l'Ajuntament i l'Institut d'Estudis Catalans. La Comissió de Cultura de l'Ajuntament es posà per aquest acte, a la disposició de la Setmana Final de l'Escola d'Estiu i prodigà als visitants tota mena d'atencions. En totes les visites s'explicà el funcio-

nament de les institucions i es repartiren sengles fullets informatius. Els assistents foren sempre molt nombrosos, regnant en les visites el més gran entusiasme i la més fa'aguera cordialitat.

Dia 22 d'agost: Es visità l'Escola de Defectius i Sords-muts de Vilajoana. Per a facilitar l'assistència l'Ajuntament preparà un tramvia exprés pels visitants.

Dia 23 d'agost: Es visitaren l'Institut d'Estudis Catalanas i el Grup Escolar Baixeras.

Dia 24 d'agost: El mati, la Setmana Final de l'Escola d'Estiu passà a saludar els Excms. Srs. President de la Mancomunitat i Alcalde de Barcelona, essent rebuda per ambdós Magistrats que dirigiren paraules d'elogi i estímul als mestres. A la tarda es visità l'Exposició de Indústries Elèctriques i l'Escola de Bosch de Monjuïc. D.^a Rosa Sensat, directora de l'Escola, acompanyà els visitants que foren després, obsequiats amb un refresc en un dels restaurants de la muntanya.

Dia 25 d'agost: Fou visitada l'Escola de Labors i Oficis per a la Dona, de l'Ajuntament de Barcelona. La Comissió de Cultura obsequià els visitants amb un esplèndid lunch.

Dia 26 d'agost: A les vuit del matí es visità l'Escola del Mar i a la tarda l'Institut d'Orientació Professional. El vespre es celebrà un recital de lieder a la Sala Mozart a càrrec del tenor don Emili Vendrell i del pianista don Blai Net.

Dia 27 d'agost: Es celebrà la clausura de l'Escola d'Estiu amb un dinar a Santa Cristina, en el qual hi prengueren part més de setanta cinc inscrits. L'acte fou presidit pel professor de l'Escola Normal de Barcelona, don Alexandre de Tudela. A la tarda la comitiva es dividí, començant l'excursió a L'Escala els uns, i retornant a Barcelona els altres.

Excursió a L'Escala.—En nombre de quaranta cinc els excursionistes romangueren tres dies a L'Escala. Visitaren les ruïnes d'Empúries i realitzaren expedicions a la Costa Brava. L'excursió es celebrà sense cap incident.

L'ESCOLA D'ESTIU DE 1922

PLAN DE CURSOS

Cursos generals (primer grau)

Elements de Mineralogia. — Prof. D. Josep R. Bataller, prev., Doctor en Ciències.

Botànica general. — Prof. D. Salvador Maluquer, Professor als Estudis Normals.

Pràctiques de Zoologia. — Prof. D. Salvador Maluquer.

Pràctiques de Química elemental. — Prof. Srta. Concepció Farrán, Directora de la Secció d'Ensenyament domèstic del Consell de Pedagogia, i D. Gil Triginer, Titular dels Estudis Normals de la Mancomunitat.

Història de Catalunya. — Prof. D. Josep M.^a de Casacuberta, Llicenciat en Dret i Titular dels Estudis Normals de la Mancomunitat.

Pràctiques Psicotècniques aplicades a l'Orientació professional. — Professor D. Emili Mira, Doctor en Medicina i Cap del Laboratori Psicomètric de l'Institut d'Orientació Professional.

Curs de Geologia i Geografia física aplicades a Catalunya. — Professor, D. Jaume Marcet, Professor als Estudis Normals.

Notes. — Aquest curs serà seguit, en anys successius, de dos cursos més: un de *Geografia humana aplicada a Catalunya*, i un altre de *Metodització de la Geografia física i la Geografia humana a l'Escola primària*.

— El d'*Història de Catalunya* serà també monogràfic, a base d'un estudi repartit en cursos, el programa del qual es publicarà en el llibre de l'Escola d'Estiu.

Cursos especialitzats (Segon grau)

Tècnica del Microscopi. — Prof. P. Joaquim de Barnola, S. J., Professor de Ciències Naturals.

Aquest curs és el primer del cicle compost de tres cursos successius: *Tècnica del Microscopi*, *Microscopia vegetal* i *Microscopia zoològica*.

Pràctiques de Física i Química aplicades a l'Escola primària. — Professors, Srta. Concepció Farrán i D. Gil Triginer, de l'Institut de Química aplicada.

Aquest curs tindrà per objecte l'execució completa d'una sèrie metoditzada d'experiments que puguin ésser immediatament aplicats a l'escola primària.

Realitzacions (Treballs manuals de l'Escola Superior dels Bells Oficis).

— Profs. D. Rafael Solanich i D. Joan Mirambell, Professors a l'Escola Superior dels Bells Oficis i a l'Escola Tècnica d'Oficis d'Art.

Curs pràctic d'Educació física. — Dirigit per D. Josep A. Trabal, de la Ponència de Cultura física de la Mancomunitat, i amb la col·laboració de D. R. Berglund, Professor de Gimnàstica sueca.

Aquest curs s'organitzarà en dues parts: una general d'exposició i demostració, a la qual hi podran assistir tots els alumnes de l'Escola d'Estiu; i una altra d'especial per a pràctiques, amb una inscripció limitada, que es farà durant el mateix curs.

Curs pràctic d'Ensenyament domèstic. — *Preparació de conserves i altres pràctiques de cuina.* — A càrrec de la Srta. Carme Rodón, auxiliar de la Secció d'Ensenyament domèstic de la Mancomunitat de Catalunya, dirigida per D.^a Concepció Farrán.

Curs pràctic d'Aquaris. — Prof. D. Salvador Maluquer.

Aquest curs s'organitzarà com el d'Educació física, o sigui en dues parts: una general per l'assistència de tots els alumnes de l'Escola d'Estiu, i una altra d'especial de pràctiques de construcció, l'assistència a la qual també serà limitada.

Per l'assistència als cursos especialitzats de Tècnica del Microscopi, i a la Secció especial del d'Aquaris, s'exigiran coneixements previs de Ciències Naturals o haver assistit als cursos generals de l'Escola d'Estiu; pel de Realitzacions s'exigiran nocions de Dibuix; pel de Pràctiques de Física i Química aplicades a l'Escola primària s'exigiran coneixements previs de Química o haver cursat els cursos generals de l'Escola d'Estiu. L'admissió a les seccions pràctiques d'Educació física i d'Aquaris serà limitada per torn rigorós d'inscripció. Tots els cursos es donaran al matí, excepte els cursos pràctics d'Educació física, d'Aquaris i d'Ensenyament Domèstic, que seran a la tarda.

Notes. — Ultra el pla exposat, s'ofereix, com l'any anterior, l'organització del Curs de Fotografia, annex a l'Escola d'Estiu, a càrrec de D. Jaume Ribera, sempre que es presenti número suficient de inscripcions.

— El curs de *Pràctiques Psicotècniques aplicades a l'Orientació professional* ha estat organitzat d'acord amb l'Institut d'Orientació Professional de la Mancomunitat i l'Ajuntament de Barcelona.

— Els cursos de Química són organitzats d'acord amb l'Institut de Química aplicada que dirigeix el Dr. D. Josep Agell.

— Durant l'Escola d'Estiu es publicarà el llibret de la mateixa que es repartirà gratuïtament als alumnes i ex-alumnes. Així mateix, es repartirà l'horari en full especial.

SETMANA FINAL

Lliçons i conferències

DIA 21 D'AGOST

Lliçó sobre *Llenguatge: inicis de la composició*, per D. Josep Barceló i Matas, mestre nacional de La Bisbal.

Conferència per D. Emili Soler i Fors, inspector de primera en senyansa de Barcelona. Tema: *La definició*.

DIA 22 D'AGOST

Lliçó sobre *Què és un riu? Estudi del Llobregat*, per D. Francesc Navés i Català, mestre nacional de Sitges.

Conferència per D. Joan Bosch i Cusi, director de les Escoles Rihas, de Rubí. Tema: *L'harmonia del personal en les escoles graduades*.

DIA 23 D'AGOST

Lliçó sobre *El paraigua*, per D. Lluís Alabart i Ballesteros, mestre nacional de Barcelona.

Conferència per D. Llorenç Cabós i Badia, mestre nacional de Barcelona. Tema: *La mesura de la intel·ligència*.

DIA 24 D'AGOST

Lliçó sobre *Homer i la Iliada*, per D. Ramon Casares i Aixelà, mestre nacional de Tarragona.

Conferència per D. Joan Antoni Guardias, mestre nacional de Tarragona. Tema: *La inspiració, element motor de l'ensenyança*.

DIA 25 D'AGOST

Lliçó ocasional per a pàrvuls, per D.^a Antònia Llop, Vda. de Roig, mestressa nacional de Barcelona.

Conferència per D. Rodolf Roca i Roca, cap de la Secció Administrativa de primera ensenyança de Tarragona. Tema: *Concurssets locals, excedències i substitucions; aclaracions i reformes que caldria introduir-hi*.

DIA 26 D'AGOST

Lliçó de Geografia amb un exercici cartogràfic, per D. Manuel Santaló i Polvorell, professor a l'Escola Normal de Girona.

Conferència per D. Joan Simon i Agulló, mestre nacional de Balaguer. Tema: *Les tres assemblees de la Federació: Lleyda, Tarragona i Rubí*.

Visites i actes

DIA 21 D'AGOST

A les deu del matí en punt, inauguració de la Setmana Final, amb assistència del Excm. Sr. President de la Mancomunitat de Catalunya D. Josep Puig i Cadafalch.

A les quatre de la tarda: Visita a l'Institut d'Orientació Professional i a l'Institut d'Estudis Catalans. Punt de reunió: Plaça de Sant Jaume.

DIA 22 D'AGOST

A les quatre de la tarda: Visita a l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona i Grup Baixeras. Punt de reunió: Plaça de Sant Jaume, a tres quarts de quatre.

DIA 23 D'AGOST

A dos quarts de quatre de la tarda: Visita a l'Escola de Defectius i Sords-muts de Vilajoana. En aquesta Escola la Comissió de Cultura de l'Excm. Ajuntament de Barcelona obsequiarà els senyors visitants amb un lunch. Punt de reunió: A l'Estació del ferrocarril elèctric de la Plaça de Catalunya, a un quart de quatre.

DIA 24 D'AGOST

A les quatre de la tarda: Visita a l'Escola de Labors i Oficis per a la Dona, situada a la Ronda de Sant Antoni. Punt de reunió: A la mateixa Escola.

DIA 25 D'AGOST

A les vuit del matí: Visita a l'Escola de Mar, on els assistents seran-

obsequiats per la Comissió de Cultura amb un desdèjuni. Punt de reunió: a la mateixa Escola.

A les quatre de la tarda serà visitada la nova Escola "La Farigola."

DIA 26 D'AGOST

Es projecta una excursió a la nova colònia escolar intallada a Calafell, per la Comissió de Cultura, amb el nom de "Vilamar."

NOTES.—Les conferències començaran puntualment a les onze del matí i les lliçons a *dos quarts de deu*.

Totes les lliçons seran donades davant un grup d'infants i aniran seguides d'una conversa per a discutir la metodologia usada en el curs de la lliçó.

El lloc serà la Universitat Industrial, sala del Patronat d'Estudiants, segon pis, Edifici del Relloge.

NOTES GENERALS

Durada i condicions de l'Escola d'Estiu i Setmana Final

L'Escola d'Estiu començarà el dia 21 de juliol i acabarà el 19 d'agost inclusius. La Setmana final durarà del 21 al 26 d'agost inclusius. El preu d'inscripció per l'Escola d'Estiu i Setmana Final és de 5 ptes. L'inscripció especial per la Setmana Final és de 2 ptes. El lloc d'inscripció, les Oficines d'Ensenyament primari i secundari del Consell de Pedagogia, Urgell, 187, Barcelona.

Festes i excursions

El plan de festes i excursions es combinarà abans de començar la Setmana Final. Es projecta, però, una excursió a Banyoles per a estudiar la contrada des dels punts de vista històric i geogràfic i per a estudis de biologia en el llac.

El lloc de sojorn serà Banyoles. Si hi ha ocasió s'organitzarà a base d'un petit grup un assaig de *Camping* prop del llac.

Un dels actes dels excursionistes serà acompanyar a la col·locació de la làpida al poble d'Ollers, a deu quilòmetres de Banyoles, on va tenir la seva Escola el pedagog català Mossèn Baldiri Rexach.

CONCURS D'HERBARIS

Durant la Setmana Final tindrà lloc el *Concurs d'Herbaris i mètodes escolars per l'estudi de les plantes i la seva vida*, anunciat l'any 1920 per a celebrar enguany.

CONDICIONS GENERALS DE L'ESCOLA D'ESTIU

ADMISSIÓ I PREUS DE MATRÍCULA. — S'admeten a l'Escola d'Estiu els mestres, mestresses, professors particulars i estudiants. El preu de la matrícula és de 5 ptes. L'admissió d'altra mena d'alumnes es fa en condicions especials i prèvia una matrícula de 25 pessetes. Aquestes inscripcions donen dret d'assistència a tots els actes de l'Escola d'Estiu i Setmana Final dintre les condicions que cada un d'ells comporti.

INGRÉS.—L'ingrés és lliure en els ensenyaments de primer grau. Per l'ingrés als de segon, precisa el certificat de l'ensenyament que correspongui del primer grau o l'acceptació del professor, previ examen o interrogatori. Cada alumne, atesa l'anterior condició, podrà triar del programa totes les matèries que sien compatibles.

SETMANA FINAL.—S'admeten inscripcions especials per a la Setmana final al preu de 2 pessetes, amb dret d'assistir a tots els actes inherents a la mateixa, prèvies les condicions de cada un d'ells.

MATERIAL DE CLASSES.—El material d'ús general i col·lectiu és absolutament gratuït. El que tingui caràcter d'utensili o objecte particular, haurà d'ésser adquirit per l'alumne. Així mateix s'entén que l'alumne, en inscriure's, es compromet a satisfer l'import dels objectes o aparells que faci malbé intencionadament o per barroeria.

DURADA DE LES CLASSES.—L'Escola d'Estiu funcionarà durant les vacances dels mestres. Els Cursos constaran generalment de vint a vint-i-cinc lliçons.

PUNTUACIONS.—En les classes, els alumnes faran per torn el resum diari de la lliçó o altres exercicis equivalents, que seran puntuats pels professors a comptar de 1 fins a 10. Aquestes puntuacions donaran lloc a un ordre de qualificació, en el qual es consideraran desaprovat els alumnes que no obtinguin la meitat de la puntuació màxima possible. Es procurarà que els exercicis siguin suficients per a calcular els promigs.

BEQUES.—Es concediran dues beques per Concurs entre els alumnes de l'Escola d'Estiu, per a les classes de l'any següent. La concessió es farà a favor dels alumnes que hagin tingut millor puntuació. Podran ésser preferits, però, els alumnes que en un major número de classes hagin obtingut puntuacions altes. Les propostes seran fetes pels professors de l'Escola d'Estiu durant el mes de juny. Les sol·licituds hauran de fer-se per escrit abans d'aquesta data. Apart d'aquestes beques, el Consell de Pedagogia podrà oferir-ne d'altres als mestres en general dins les condicions que ell determini.

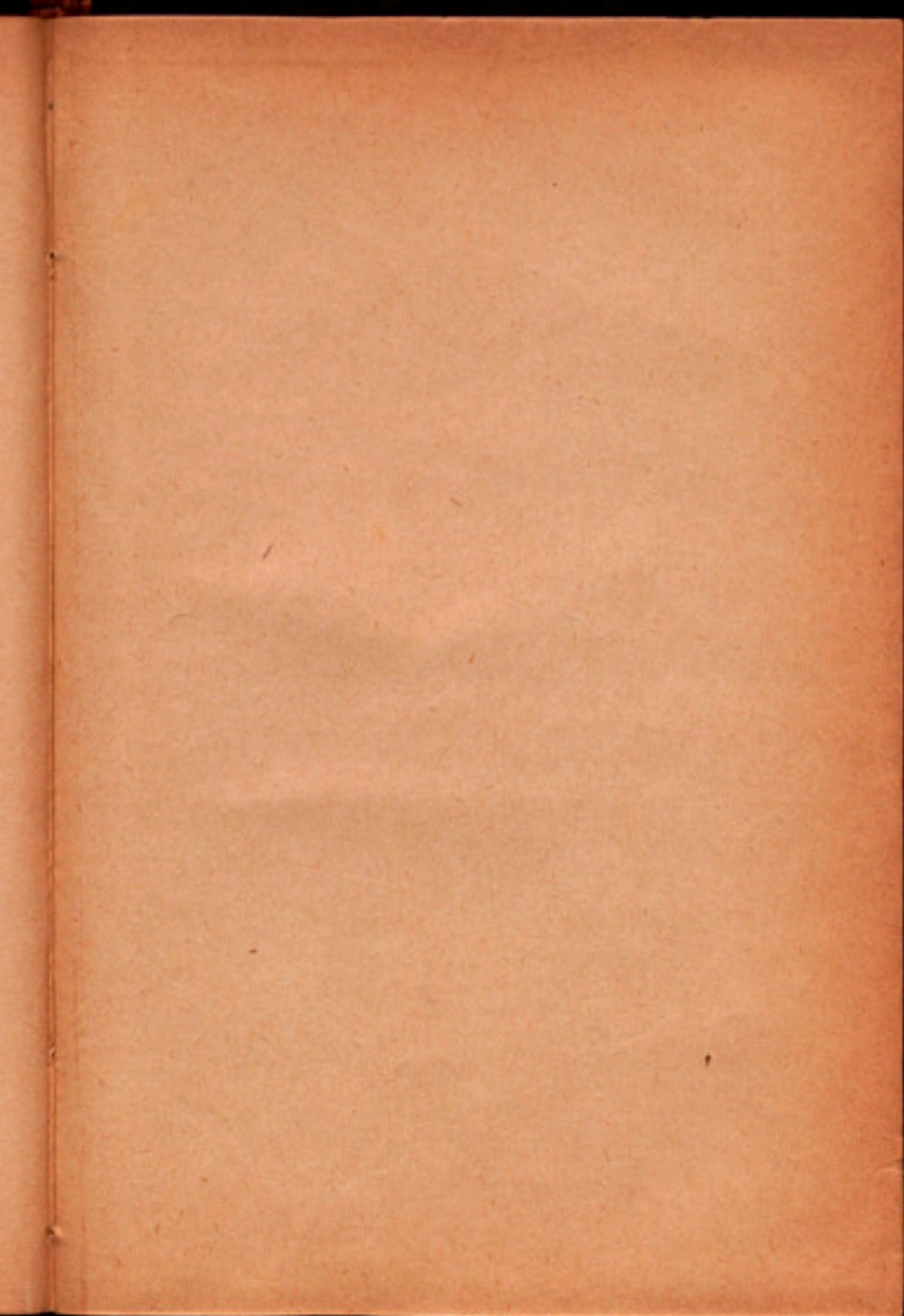
CERTIFICACIONS.— Per l'ingrés a les classes de segon grau i als

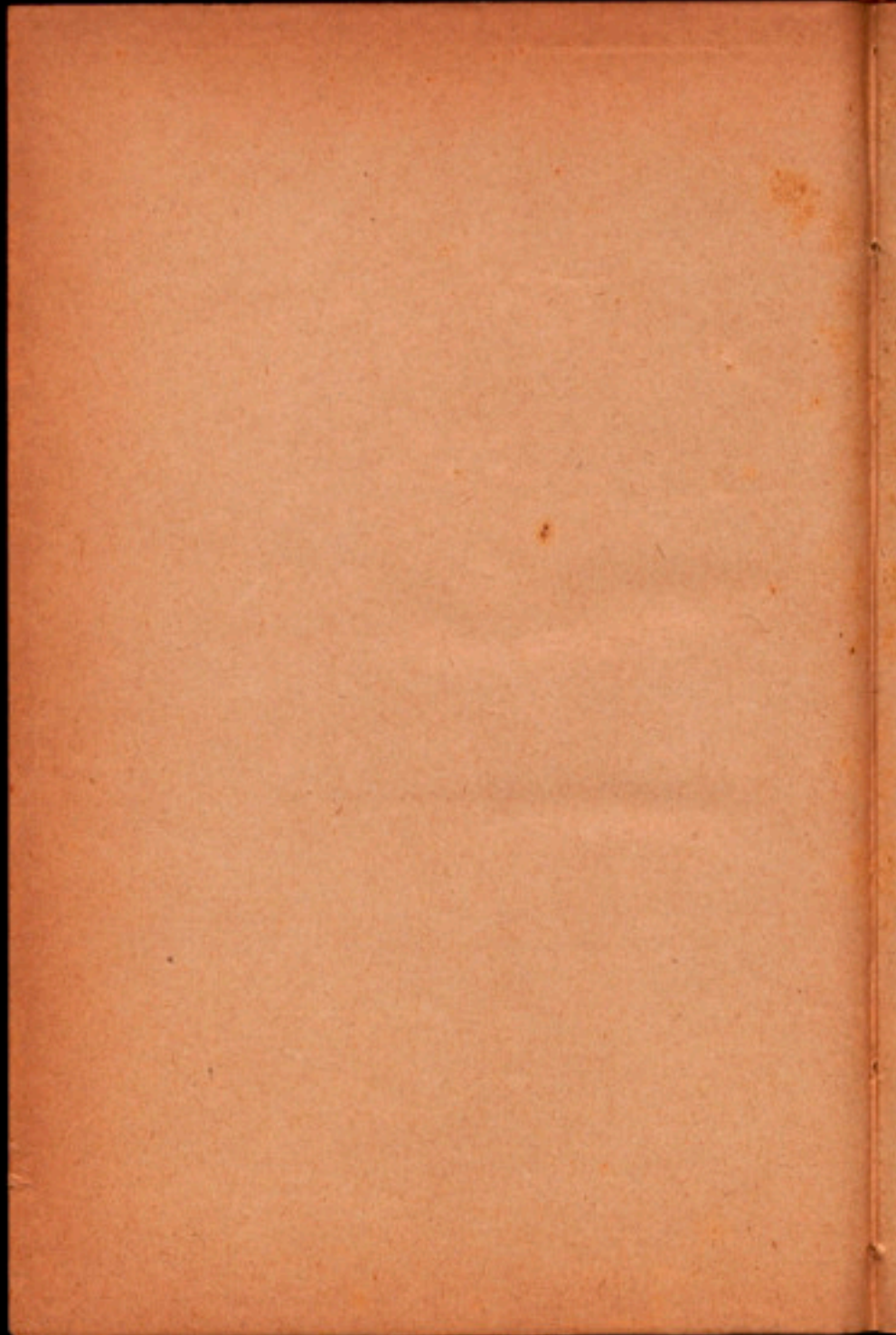
efectes dels Concursos que obra la Mancomunitat de Catalunya per a la provisió de places, es lliuraran certificats a tots els alumnes que hagin resultat aprovats i no tinguin un número de faltes d'assistència superior a un quart de les classes realitzades.

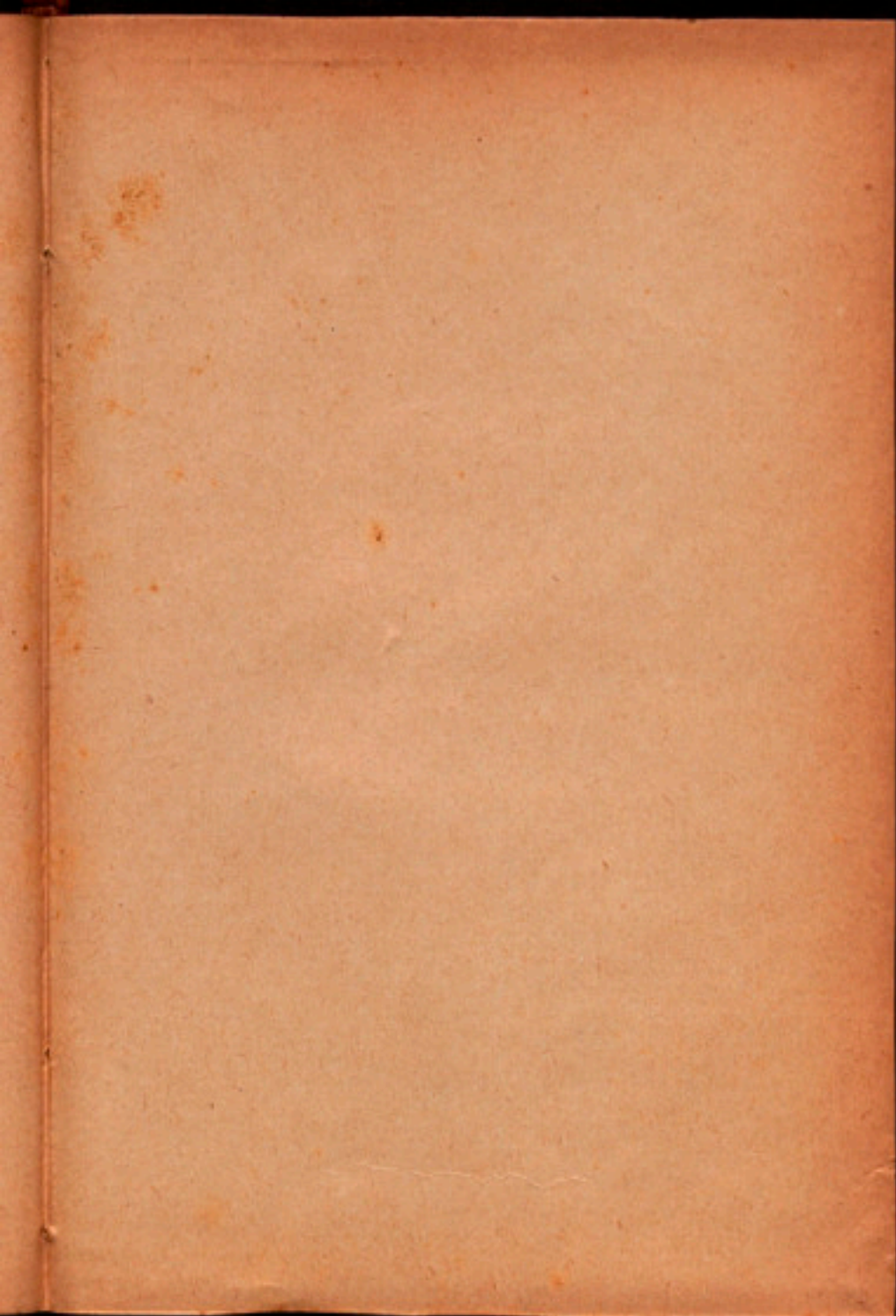
NOTA. — Per a l'històric anterior de l'Escola d'Estiu, consultar el fullet anunciador de l'Escola d'Estiu de 1921. El Consell de Pedagogia Peninsular a qui el sol·licità.

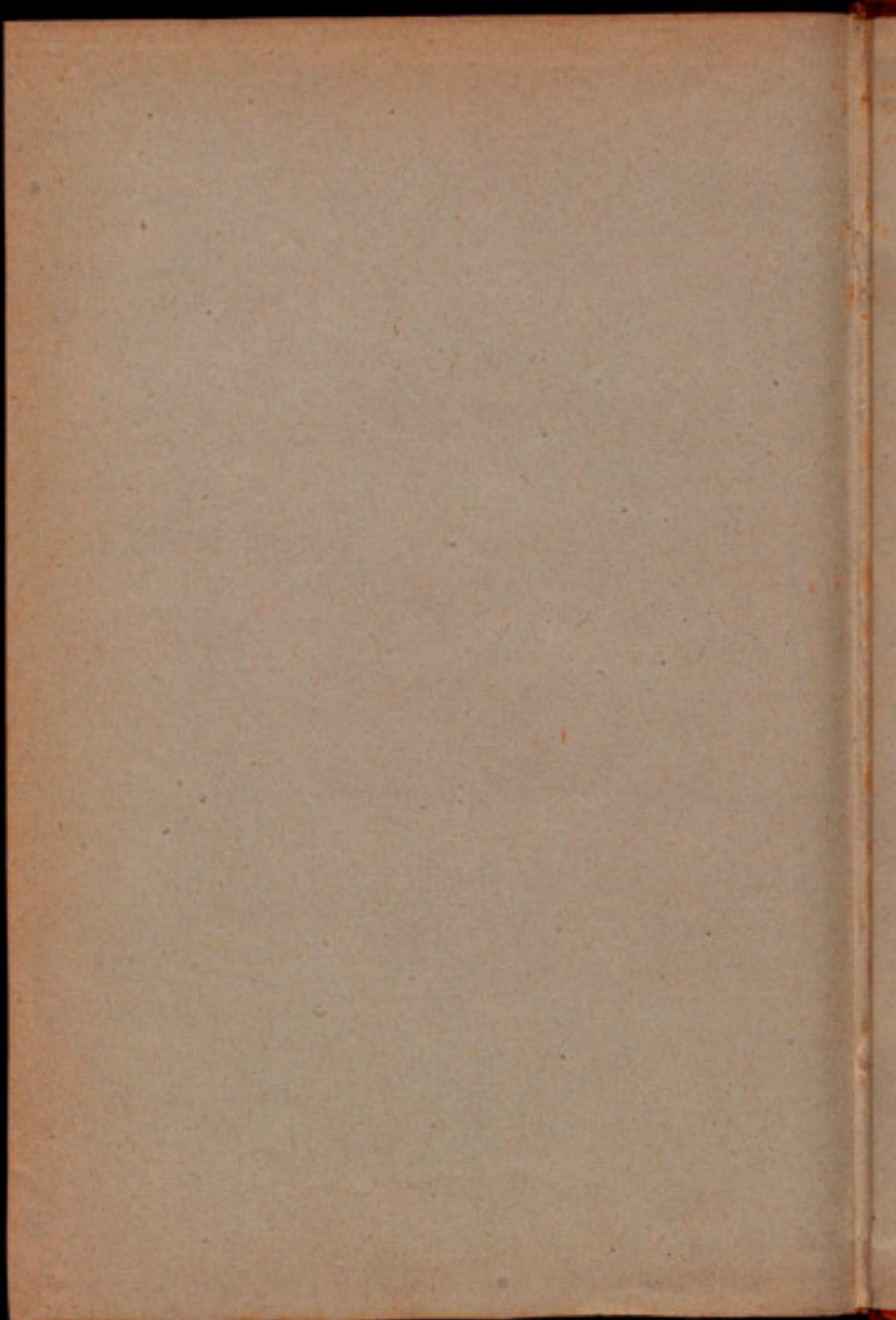
INDEX

	<u>Pàgs.</u>
PRÒLEG	5
L'ESCOLA D'ESTIU DE 1921.— CONFERENCIES.	
Tècnica de l'ensenyament del llenguatge matern, per D. Felip Solé i Olivé	9
L'ensenyament de la Geografia. Concepte científic de la Geografia, per D. Manuel Galés	25
Pràctiques d'Educació Moral i Social en l'Escola, per D. Josep Martí Alpera	41
L'ESCOLA D'ESTIU DE 1921.— RESUM DE LLIÇONS.	
Pràctiques de Psicologia escolar, per D. Bartomeu Robreño	75
Sobre la llengua i alfabet ibers, per la Srta. Dolors Hostalrich	89
Lliçons de Microscopia zoològica, per la Srta. Vicenta Gisòpert	90
Classe de realitzacions. — Gravats al boix	95
INFORMACIÓ.	
Crònica de l'Escola d'Estiu de 1921	101
Plan de l'Escola d'Estiu de 1922	104
Condicions generals de l'Escola d'Estiu	109









J. IV-17

Reg 2255

35 Man

ESCOLA

D'ESTIU

CONCOMI

DE

ATALUNA

E

1

117