

591

10061117





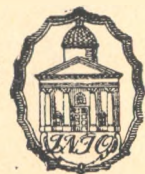
**JAK ROZWIJAĆ TWÓRCZOŚĆ MALARSKĄ**

WŁADYSŁAW LAM

**IAK ROZWIJAĆ TWÓRCZOŚĆ MALARSKĄ  
U DZIECKA DO 14-GO ROKU ŻYCIA**

Wskazówki dydaktyczne  
dla rodziców i nauczycieli.

**Część I**



**LWÓW**  
WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH  
1936

Dotychczas ukazały się drukiem  
W Ł A D Y S Ł A W A L A M A

ROZWAŻANIA O SZTUCE. Poznań  
1927, Tłocznia Poradnika Gospodar-  
skiego.

PODSTAWY WIEDZY RYSUNKO-  
WEJ. Poznań 1929, Fiszer i Majewski.

MALARSTWO I JEGO ZASADY,  
Lwów 1935, Wydawnictwo Zakładu  
Narodowego im. Ossolińskich.



372,874/1,875

8148, k

## OKRES NAIWNOŚCI I DOJRZAŁOŚCI MALARSKIEJ.

Rozwój twórczości malarskiej u dziecka do 14-go roku życia stanowi zamkniętą całość. Jest to okres naiwny, w którym twórczość nie może i nie powinna wychodzić poza ramy naiwnego odczuwania rzeczywistości i naiwnego wyrażania jej rysunkiem i malowanką. Celem nauki w tym czasie jest: wrodzone zdolności rysunkowe dziecka otoczyć dobrą atmosferą artystyczną i umożliwić ich rozwój naturalny oraz przygotować dziecko do drugiego, dojrzalszego okresu rozwojowego.

Po okresie naiwnym następuje bowiem okres dojrzałości malarskiej w którym młodzież wyszedłszy ze świata naiwnych przeżyć, staje się zdolną do poważniejszego studium malarskiego, a także do głębszego zrozumienia i od-



czucia dzieł wielkiej twórczości malarskiej całej ludzkości. W pierwszym okresie mamy do czynienia z instynktownym i podświadomym sposobem wypowiedania się dziecka, w drugim zaś ze zrównoważoną twórczą pracą świadomości i podświadomości człowieka.

Głębsze zrozumienie naiwnej twórczości dziecka zawdzięczamy badaniom psychologów, którzy naukowo wytłumaczyli odrębność świata sztuki dziecka. Dojrzała twórczość człowieka nie została jeszcze w tym stopniu zbadana. Jeszcze zawsze brak zrozumienia dla swoistości twórczego wypowiedzenia się człowieka dojrzałego i brak świadomości, że nie należy tego utożsamiać ze zręcznością i biegłością techniczną. Przerost wiedzy malarskiej często jest u osób dorosłych przeszkodą i balastem hamującym wybuch twórczości. Żywotne dzieło sztuki rodzi się u człowieka dojrzałego w momentach jasnowidzenia i spontanicznie, podobnie jak u dziecka. Nawet najzdolniejszy artysta i najbardziej wykształcony w swym fachu i wybitnie refleksyjny może tylko w pewnej mierze i w sposób ograniczony rozumowo pojmować swą pracę twórczą. Podobnie jak dziecko nie może i nie śmie zbyt wiele wiedzieć jak ma

swę dzieło wykonać, ale musi wyczuwać jak je zbudować.

Nauczanie przedmiotu w odniesieniu do naiwnego dziecka uległo w ostatnich latach znacznym zmianom. Nastąpiła tu ogromna poprawa w stosunku do lat dawniejszych. Coraz bardziej uwzględnia się dziś i szanuje naiwną psychikę dziecka i jego prymitywne formy malarskie. Natomiast nauczanie we wieku późniejszym posiada w dalszym ciągu poważne braki. Z chwilą gdy dziecko wychodzi z lat naiwności i nauczyciel pragnie przyjść mu z pomocą, zaczyna go „uczyć“ i oto wyniki stają się jak najfatalniejsze. Bardzo często ginie całkowicie czar sztuki i zjawia się banalna i nudna poprawność. A wina tego leży nie w niemożności uczenia we wieku dojrzałym, ale przede wszystkim we fałszywej ocenie twórczości człowieka dojrzałego. Ucząc w tym okresie zapominamy zbyt często o samej twórczości, a zbyt wiele wagi przywiązujemy do wiedzy i biegłości technicznej. Może tym właśnie tłumaczy się to, że w tym okresie nauczania stosunek ogółu do przedmiotu jest bardzo lekceważący. Może dla tego najczęściej nie kontynuuje się nauczania zapoczątkowanego

w okresie naiwnym. A przecież jest to tak nie-słuszny, jak fałszywym było by nauczanie dziecka alfabetu, by potem w wieku dojrzałszym nie dać mu możliwości czytania książek i korzystania z otrzymanych w dzieciństwie elementarnych wiadomości. Właściwe ujęcie tego zagadnienia i otoczenie młodzieży taką samą atmosferą swobody artystycznej, na jaką zaczynamy zdobywać się w stosunku do dziecka, przypuszczalnie osiągniemy dopiero w przyszłości. I tak samo jak dziś już więcej nie ma w szkołach powszechnych zeszytów rysunkowych „ze wzorkami“, a nauczyciel zbliża się do nowoczesnych metod pracy tak i w szkołach średnich i wyższych powinny zginąć przestarzałe przesady, zakłamania i szablony. Może wtedy szkoły średnie zapewnią młodzieży możliwość zorientowania się w sprawach malar-skich, a wszystkie szkoły wyższe zawodowe dadzą im pełnię swobodnego rozwoju talentów artystycznych.

## ZNACZENIE WYCHOWAWCZE I DYDAK-TYCZNE NAUKI „RYSUNKU“.

Poruszając ten temat stwierdzić musimy, że ogół wcale nie tylko nie rozumie, ale nawet nie przeczuwa jakie przedmiot posiada zna-czenie wychowawcze i dydaktyczne. A jednak posiada on pod tym względem pierwszorzędne walory.

Nauczyć dziecko jakiegokolwiek pracy, wpoić w nie poczucie dyscypliny tejże — to już wiele. Cóż zatem powiemy o takiej, którą spełnia z radością i z własnej nieprzymuszonej woli. Czyliż często ludzie dorośli i starzy nie cierpią właśnie z tego powodu, że nie znają zajęcia, które mogliby wykonywać dla siebie, dla własnej przyjemności. Czyż umiłowanie pracy nie jest najcenniejszym i najszczytniej-szym. Rysunku dobrze prowadzonego nie spo-sób sobie wyobrazić bez takiego właśnie nastawienia dziecka. Jest to ważna zaleta przedmio-tu, którą się często przeocza. W nauce rysunku nadto łatwo w zespole wytworzyć atmosferę wspólnego zainteresowania, szlachetnego współ-zawodnictwa i chęci wybicia się intelligen-cją i zasłużonym wysiłkiem po-

nad poziom zespołu. Jakaż wielka zaleta wychowawcza!

Jeśli chodzi o stronę dydaktyczną przedmiotu nie należy go również lekceważyć. Uczy spostrzegania, orjentowania się w przestrzeni, dobrego widzenia kształtów, różnic światła i barw. Kształci jeden z bardzo ważnych zmysłów, bez którego ludzkość byłaby pogrążona w wiecznych mrokach wielkiej niewiedzy. Nie każde oko widzi jednakowo dobrze, t. zn. nie każdy umysł uświadamia sobie formy dostrzegane. Im bardziej umysł pod tym względem wygimnastykowany, tem lepiej w życiu zużytkuje swe spostrzeżenia.

Przedmiot rozbudza twórczą wyobraźnię przestrzenną, uczy logiki myślenia, uczy trafnie i celowo wiązać szczegóły w całości jednolicie skoordynowane, uczy budować organicznie zamknięte całości, uczy wyczuwać jak wzajemnie działają na siebie części tej całości, czy są we wzajemnej harmonii lub nie.

To nie jest przypadek i nie bez znaczenia, że ludzie, którzy w młodości otrzymali wykształcenie tylko malarskie, potrafili doskonale spełniać najwyższe obowiązki poruczone im w administracji państwa, w wojsku, polityce i t. d.

Czyż jeden z największych naszych malarzy, Michałowski, nie był równocześnie wielkim mężem stanu i organizatorem?

Jest bardzo smutnym faktem, że o tym zapomina się zbyt łatwo. Wielką stratą dla ogółu jest to, że przedmiotu tego nie uczy się należycie przez wszystkie lata szkolnego nauczania. Niewiadomo dlaczego dziś jednostce, która otrzymuje normalne, ogólne wykształcenie, odbiera się możliwość kształcenia tych właśnie zdolności, które z natury posiada już w dzieciństwie. Skoro w innych gałęziach sztuki dba się o podniesienie poziomu u ogółu, dlaczego w tej właśnie dziedzinie panuje ogólne zaniedbanie i ciemnota. Skoro na wyższe uczelnie wstępuje młodzież obeznana z największymi arcydziełami literatury obcej i naszej, dlaczego w zakresie malarstwa najczęściej nie poznała nawet prymitywnych elementów alfabetu.

Gdy patrzymy na tysiące małych, pięknych tanagryjskich rzeźb, zebranych dziś w wielkich muzeach, widzimy, że w Grecji w każdym domu stał posązek, wielkie dzieło sztuki. Na każdej wazie wyrysowany był szlachetny rysunek i Grek żył nim i zachwycał się jego



pięknem. Powiedzieć można, że pięknym i solidnym był nawet rzemyk u jego sandałów. Na oryginalnych wyrobach ludu naszego widzimy tego samego rodzaju szlachetność form i linii. W zaraniu naszej kultury poczucie piękna było bardzo rozpowszechnione. Dziś natomiast cały wielki dział sztuk plastycznych dla ogółu jest niedostępną dziedziną. Wskrzesać u ogółu szacunek dla pięknych form plastycznych — to zadanie przyszłych, bardziej od naszego uświadomionych pokoleń. Tylko programowe i dobrze postawione, obowiązkowe, powszechne nauczanie przedmiotu w okresie naiwności i dojrzałości malarskiej sprawę skierować może na lepsze tory.

#### TWÓRCZA POSTAWA NAUCZYCIELA.

Książka ta nie jest podręcznikiem metodycznie ułożonych ćwiczeń rysunkowych. Omawia ogólnie pewne rodzaje ćwiczeń i technik i daje obraz twórczej postawy nauczyciela, z której wynika dobre i właściwe ujęcie przedmiotu. Nie ma w niej żadnych skrupulatnie odmierzonych przepisów co należy robić na

każdej poszczególniej lekcji, a raczej wskazuje na to o czym należy pamiętać stale podczas wszystkich lekcji. Nie ma też w niej żadnych wzorów rysunkowych, ani ilustracji, które mogłyby być uważane za dobre przykłady do naśladowania. Wszelkie bowiem naśladowanie prowadzi do martwoty i szablonu.

Kwestja dobrych reprodukcji, pozwalających zorientować się jakie rysunki uważać można za dobre, a jakie nazwać złymi jest osobnym poważnym zagadnieniem. Zdaje się, że w naszej literaturze ilustracje są dobrane bez zarzutu jedynie w książkach Szumana. Licznie zebrane są w zatytułowanej „Psychologja twórczości rysunkowej dziecka“. U innych autorów rysunki z przedszkola i pierwszych lat nauczania stosunkowo dobre w klasach wyższych t. zn. tam gdzie wpływ nauczyciela zaznaczył się, nagle banalizują się. Ten sam zarzut uczynić można znanemu niemieckiemu autorowi Rodtowi. W dziele jego „Kinderkunst“ obok uroczych, najwspanialszych malowań znajdziemy wybitnie banalne.

W przedmiocie na wskroś artystycznym, jakim jest rysunek i malarstwo nie można się wzorować na nikim i na niczym, przeciwnie

nauczyciel powinien zdobyć zrozumienie dla drogi twórczej i w pracy z młodzieżą szukać nowych rozwiązań. Powinien zdobyć się na odwagę zrzucenia ze siebie obcych wpływów i stanąć z młodzieżą do wspólnej pracy wyzwania ich własnych sił twórczych.

Dzieci posiadają z natury doskonałe nastawienie i usposobienie artystyczne, bystrość i świeżość obserwacji, doskonałą pamięć kształtów i barw oraz niespaczoną szczerotę wypowiedzenia się. Jeśli nauczyciel nie skrępuje ich swą obecnością i nie narzuci wzorów, wypracują same wszystkie wartości potrzebne do stworzenia własnej mowy kształtów i barw.

Jeden z wybitnych współczesnych malarzy francuskich powiedział o sobie, że za każdym razem, gdy zaczyna malować obraz, odnosi wrażenie, że skacze do wody i nie wie, czy potrafi pływać. Taką samą postawę w stosunku do każdego nowego rysunku powinno posiadać dziecko. Odrzuciwszy niedorzeczne szablony, (raz na zawsze powinny zniknąć z tablic szkolnych i notatek) może nauczyciel zdobyć się na trud szukania form oryginalnych, pełnych życia i blasku żywej sztuki.

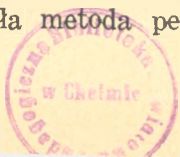
Powie ktoś, że jest to w największej ilości

ci wypadków prosta droga do błędzenia, że mało mamy twórczych nauczycieli. Programy ministerialne są ramowe i pozbawione małości. Mogą być wykorzystane należycie, tylko że i najlepsze, nigdy nie przydadzą się na nic, jeśli w nauczycielu nie wyrobimy twórczej postawy i zrozumienia dla wartości malarskich. Niezależnie od tego, jakim jest nauczyciel, na szczęście dzieci są zawsze twórcze a programy tych zdolności nie krępują i nie zabijają. Nauczyciel musi zrozumieć, że błędzenie dzieci nie jest najgorszym złem, co więcej, że jest ono nieodzownym dla zdobycia postępu. Najwięksi malarze świata też błędzili. Ich twórczość jest tym właśnie piękna i żywotna, że obok wartości pozytywnych posiada i negatywne. Nudni są malarze wielce poprawni, którym niczego prócz poprawności nie możemy zarzucić. Każda epoka ma swoje pomyłki i błędy. Nikt nie jest w stanie wskazać ideału doskonałości w sztuce. Na tej drodze dochodzi się właśnie do szablonu, a szablony są najwrażliwszym zaprzeczeniem pracy twórczej i największym złem dla każdego artysty. Nawet najsumiennie wypracowane plany i wzory nie mają tego znaczenia, co twórcza posta-

wa nauczyciela. Ta, o ile jest dobra i giętka, nie skrepowana drobiazgowym planem i stosująca się do życia i indywidualności ucznia, wymaga od nauczyciela największego wysiłku, wyrobienia stałej czujności na wartości artystyczne, ciągłego napięcia uwagi i wypatrywania nowych i świeżych wypowiedzeń, ale równocześnie daje najwyższą rekompensatę w formie wspólnego z dziećmi przeżywania ich wypowiedzeń. Jest zarazem najwyższą kwalifikacją nauczyciela, jaką zdobyć może.

#### O INDYWIDUALNEJ METODZIE PRACY I INDYWIDUALNEJ OCENIE WARTOŚCI.

Wielu malarzy odnosi się do nauczania rysunku i malarstwa bardzo sceptycznie. Sądzą oni że malarstwa nie można i nie należy wogóle uczyć, albowiem nauczanie prowadzić musi do zupełnego wyjałowienia artystycznego i maniery. Zdaje się jednak, że zwolennicy tego poglądu zetknęli się ze złymi metodami nauczania, a widząc fatalne skutki, zbyt pochopnie ustosunkowali się negatywnie do samej rzeczy. Każda zła metoda pedagogiczna musi



w wyniku dawać ujemny efekt, a więc i tu tak samo, jak i w innych przedmiotach dobra metoda nauczania prowadzić musi do dobrych wyników.

Przedmiot dotyczy wypowiedzania się twórczego w zakresie rysunków i malarstwa i w nauczaniu właśnie na ten moment należy zwrócić przede wszystkim uwagę. To co nieartystyczne lub nieistotne dla procesu twórczego wypowiedzania się należy odsunąć na plan drugi, koncentrując uwagę na celach artystycznych, a nauka taka niezawodnie da nam rezultaty jak najlepsze. Przekonamy się, że w takiej atmosferze zadatki pracy twórczej i jej przejawy rozwijają się pięknie i swobodnie, osiągając samodzielne i dojrzałe formy artystyczne.

Sprowadzanie nauki do form prostych i nadawanie im przewagi praktycznego przeznaczenia jest niewystarczającym. Bielenie ścian i sufitów ma wyraźne znaczenie praktyczne, ale przeznaczenie i nauczanie malarstwa ma cele wyższe. Obniżanie tych przeznaczeń do celów praktycznych jest równoznacznym z pozbawieniem ich walorów najistotniejszych, artystycznych. A że rysunek na żąd-



nym stopniu nauczania nie powinien zatracać swego malarskiego charakteru, dowodzi to, że już na najniższym stopniu posiada go w wysokiej mierze. Malowanka najnaiwniejszego dziecka jest typowym „obrazem“ wykonanym na miarę dziecka i tym powinna zostać i w wieku późniejszym.

By w nauczaniu dobrą atmosferę i nastawienie do przedmiotu wytworzyć, musimy zrozumieć naczelne prawo obowiązujące w sferze sztuki, a mianowicie to, że nie istnieją wogóle żadne stałe i skostniałe ideały artystyczne, którymi moglibyśmy się posługiwać przy ocenie wartości artystycznych, lecz tylko żywa twórczość z płynnymi jej wartościami. Każda jednostka twórcza może i musi wyrobić sobie swoje własne wartości i metody tworzenia, a rzeczą artystycznie uświadomionego nauczyciela jest umieć dostrzec je i zrozumieć. Musi on sobie wyrobić szeroki pogląd na rzecz, musi posiadać wiele tolerancji dla cudzej, choćby i najbardziej obcej mu indywidualności, a wtedy nie będzie hamulcem, lecz krzewicielem zdolności twórczej swego ucznia. Nauczyciel zrozumieć musi, że twórczość nawet największych malarzy świata nie może być uznana za

wzór godny naśladowania, że nawet najmniej zaawansowany uczeń ma prawo i obowiązek wypowiadać się szczerze i po prostu. W nauczaniu wielu przedmiotów istnieje ustalony „alfabet“ i „tabliczka mnożenia“ które się uczniom każe wyuczać, natomiast w zakresie naszego przedmiotu każdy uczeń musi tworzyć swój własny „alfabet“ i własną „tabliczkę mnożenia“. Jeśli w rachunkach dwa więcej dwa pozostanie na zawsze cztery, to w obrębie malarstwa obowiązuje indywidualna logika, która prowadzi nie do powtarzania starych i znanych prawd i wartości, lecz do wynajdywania i tworzenia nowych.

Opieka nauczyciela winna się sprowadzać przede wszystkim do umiejętnego i rozumnego zachęcenia do pracy, do racjonalnego układania i stopniowania ćwiczeń, oraz przestrzegania przed powtarzaniem błędów stereotypowych. Musi on doskonale wyczuwać jakie ćwiczenia zadawać na poszczególnych stopniach rozwoju, by rozbudzając talent i umiejętność nie być w sprzeczności z naturalnym rozwojem ucznia. Musi znać prawa rozwoju dziecka i narastających z biegiem lat możliwości. Musi rozumieć, że nie dorzeczną jest przed-

wczesna dojrzałość jak również pozostawianie na niższym szczeblu rozwoju zbyt długo, że trzeba dążyć do zdobywania form coraz dojrzalszych, jednak przy zachowaniu indywidualnej oceny tych wartości. Jednym słowem nauczyciel musi mieć zrozumienie dla indywidualnej metody pracy ucznia i musi go do niej prowadzić.

Nie ma dojrzałej i wielkiej sztuki bez dobrej szkoły, a także nie sposób wyobrazić sobie rozpowszechnienie znawstwa w zakresie malarstwa bez dobrze zorganizowanego powszechnego nauczania przedmiotu. Tylko tą drogą da się zwalczyć wielce dla rozwoju malarstwa szkodliwy analfabetyzm w tej dziedzinie.

Zdaje się, że znacznie więcej jest jednostek malarsko utalentowanych, niż to się ogólnie sądzi, a także znacznie więcej dało by się w tej dziedzinie zrobić nawet z mniej uzdolnionymi, gdyby nie cały szereg przesądów i zakłamań, które rozpowszechniły się i przyjęły ogólnie. Wiele jest przyczyn, które wytworząją w psychice ogółu zahamowania i tak często spotykany brak zaufania we własne siły. Wbrew ogólnym mniemaniom twierdzić je-

dnak można, że spory zasób wiadomości nie tylko teoretycznych, ale i w zakresie praktycznego wykonania, może sobie przyswoić każda przeciętna i normalna jednostka, pozostająca w rękach dobrego nauczyciela. I znawstwo to wraz z umiejętnością wykonywania może dać wiele korzyści jednostkom różnych zawodów.

Twórczość malarska daje wiele zadowolenia nie tylko zawodowym i wielkim malarzom, ale także i amatorom uprawiającym na swój sposób malarstwo i niesłusznym jest niedocenywanie i tego momentu. Szczere i samodzielne wypowiedzianie w zakresie malarstwa, wrodzone naturze ludzkiej, i spontanicznie przejawiające się u dziecka, daje wiele szczęścia uprawiającym je niezależnie od stopnia wiedzy i zaawansowania. Obojętnym, gdzie dana jednostka znajduje się: na dole, czy na samym szczycie swego rozwoju. Zawsze proces postępu i zdobywania nowych szczebli daje taką samą pełnię zadowolenia i radości twórczej.

## O ATMOSFERZE ARTYSTYCZNEJ i NIEBEZPIECZEŃSTWIE ZAHAMOWAŃ.

Znane są wypadki, że ktoś zaczawszy się uczyć rysunków i malarstwa w wieku późnym, dochodzi do poważnych wyników, jest jednak znacznie słuszniejszym, by zdolności swe rozwijać racjonalnie już od pierwszych lat życia. Jest to bowiem ten wyjątkowy przedmiot, który nie wymaga dojrzałości wieku, bo już w pierwszych latach każdego normalnego dziecka przejawia się spontaniczny popęd do wypowiedziania się rysunkowego. Pierwsze lata — to okres bazgrania. Dziecko uczy się stawiać kreski, zygzaki, kółeczka i t. p. elementy graficzne, którymi niebawem będzie w sposób nieudolny i naiwny wypowiadało obrazy pojęć. Rysunków tych na ogół starsi nie rozumieją i dopiero baczniejsze studium wykazuje ich sens i celowość. Zależnie od inteligencji dziecka i rozwoju umysłowego, tworzy ono coraz wyraźniejsze i bardziej celowo uformowane, schematyczne obrazy pojęć. Figura ludzka jest tu tym pierwszym i najbardziej dzieckiem zajmującym tematem rysunkowym. Dopiero później zwraca ono uwagę na zwierzęta, przedmioty mar-

two i krajobraz. Schematy pojęć bywają u dzieci bardzo pomysłowe i żywotne, t. zn. dadzą się one w przyszłości rozbudować w kierunku indywidualnej charakterystyki, lub są mniej pomysłowe i mniej żywotne. Zależy to nie od specjalnych uzdolnień lecz od stopnia inteligencji dziecka.

W rozbudowie schematów istnieje naturalna droga rozwojowa i wszystkie dzieci przechodzą typowe szczeble rozwoju. Nie wyklucza to jednak, że mogą one zawsze być indywidualnymi i w sposób swoisty formować i rozwijać swe rysunki. Schemat człowieka, zwierzęcia lub jakiegokolwiek przedmiotu u jednego dziecka nie musi być podobny do tego samego schematu u drugiego. Tak samo krajobraz jako graficzne wytłumaczenie przestrzeni może się zupełnie różnie kształtować u poszczególnych dzieci.

Stosunek starszych do rysunków dzieci bywa zazwyczaj całkowicie fałszywy. Najczęściej nie zdając sobie sprawy z naturalnej odrębności psychiki dziecka, sądzą, że powinno ono rysować tak jak i dorośli i pragną swoimi uwagami przyspieszyć rozwój dziecka, osiąga ją jednak wprost przeciwny skutek. W natu-



ralnym rozwoju dziecka nie można niczego przeskoczyć i nie ma potrzeby przyspieszać dojrzewania rysunków dziecięcych, ani w sposób sztuczny i narzucony upodabniać do rysunku dorosłych. Wprost przeciwnie, dziecko należy pozostawić w znacznym stopniu samemu sobie, aby pozostało naiwnym dzieckiem jak długo samo nie zapragnie form dojrzalszych. Rysunki nawet najnaiwniejsze mają swój odrębny sens i urok pierwotnych tworców artystycznych i jak długo dziecko wyżywa się w tych formach, należy mu pozostawić swobodę.

Jeszcze gorzej jest, gdy starsi widząc naiwne i koślawe formy rysunkowe dziecka, wyśmiewają je w sposób brutalny. Tylko dzieci wyjątkowo odporne i uparte wytrzymują takie ataki gruboskórności starszych, jednak najczęściej ufając autorytetowi dorosłych biorą sobie takie uwagi bardzo do serca. Utrwała się w nich pogląd, że są na złej drodze, że popełniając to, do czego je natura i własny rozum nakłaniał, czynią to źle i w sposób niewłaściwy. W rezultacie wytwarza się głęboka nieufność we własny rozum i siły i powstają zahamowania psychiczne, przesądzające nie-

jednokrotnie sprawę już na całe późniejsze życie. Przy badaniu dzieci starszych lub osób dorosłych przekonamy się, że niejednokrotnie takie niewłaściwe korekty (n.p. wyśmiewanie niezaradności dziecka młodszego przez rodzeństwo starsze) zabiły pięknie zapowiadające się zdolności rysunkowe dziecka. Po takim zwątpieniu w sens samodzielnej pracy i własne siły, dziecko zamyka się w sobie, przestaje pracować nieraz już na zawsze i wyrasta zeń w przyszłości klasyczny ignorant w sprawach malarskich. Musimy sobie zdać sprawę z tego, że pierwsze dziecięce zapowiedzi twórczości malarskiej to podobnie, jak cały organizm dziecka, roślina słaba, nadzwyczaj delikatna, wymagająca szczególnej opieki i troskliwości, że brutalny chwyt osoby dojrzałej może ją złamać i zabić w zarodku.

Starsi powinni do pierwszych rysunków dziecka dostosować się jak najostrożniej. Powinni sobie zdać sprawę, że z lat błogiej naiwności wyrosli i myśleć i odczuwać po dziecęcemu nie mogą. Jeśli rysunków dziecka nie rozumieją i patrzą na nie jak na niezrozumiałe hieroglify, to nie powinni chcieć podciągać je do siebie, do swej często pod tym względem

znieskształconej mentalności, lecz uczyć się od dziecka naiwnego odczuwania świata. Powinni zrezygnowawszy ze swoich poglądów wnikać w naiwny świat marzeń dziecięcych i pozwolić dziecku, by właśnie ono wprowadzało nas w świat swej pierwotnej twórczości. Jeżeli chcemy upewnić się, czy dziecko jest na słusznej drodze, nie możemy pracy jego mierzyć swoimi pojęciami. Należy raczej pytać dziecko, czy rozumie to co rysuje i czy umie uzasadnić dlaczego wyraża się w taki, a nie inny sposób. Ono musi być twórcą i krytykiem tłumaczącym formy swej twórczości. Jeśli choćby najnaiwniejszy i najogólniejszy sposób wytłumaczenia jakiejś formy dziecku wystarcza, jest ono w porządku. A nawet trzeba przyjąć, że dziecko może podświadomie i instynktowniej stworzyć coś czego nie rozumie, co jest wynikiem chwilowego kaprysu i upodobania i nie da się wytłumaczyć, mimo iż ma swój artystyczny sens. Forma wyżycia się może być tak nieoczekiwana, że ten jeden argument „tak mi się spodobało“ ma u dziecka bardzo dużo racji.

Możemy wypytywać dziecko i żądać odeń wytłumaczenia i uzasadnienia formy, ale czynić to musimy niezwykle delikatnie i ostroż-

nie, by każdej chwili, gdy tylko pytanie nasze staje się zbyt natrętnym móc się wycofać i stać się z nauczyciela obserwatorem.

Nic jednak bardziej nie uczy dziecka jak prosta pochwała. Możemy je zatem zawsze chwalić ryzykując przez to najmniej. Dziecko w rozwoju swoim od form najpierwotniejszych do coraz to trafniejszego i bardziej realistycznego ujęcia rzeczywistości przechodzi naturalne szczeble rozwojowe. Uczy się właściwie samo raczkować, chodzić i w końcu biegać, a dodawanie mu otuchy w formie pochwały jest najlepszą i najstosowniejszą metodą nauczania, zwłaszcza, gdy nie stać nas na lepszą. Dzięki pochwałie dziecko upewnia się, że praca jego ma sens i opanowawszy formy prymitywniejsze rozbudowuje je samo w sposób dostosowany do swych własnych zdolności i usposobienia. Uczy się samo, a pochwała nasza odgrywa rolę pierwiastka zachęcającego do pokonywania trudu, przyswajania i tworzenia nowych form. Nawet jeśli mamy do czynienia z mało zdolnym dzieckiem, którego rysunki porównawczo w porównaniu z rysunkami jego rówieśników wiele do życzenia, pochwała potwarzana uporeczywie, może stać się bodźcem

do nowych wysiłków. Dziecko mało zdolne i onieśmiałe świadomością własnej słabości, słysząc ustawicznie pochwały, odzyskuje wiarę w siebie i zaczyna się wypowiadać samodzielnie, a o to właśnie w tym wypadku idzie.

Tak samo jak dla twórczości dorosłych nie istnieją żadne niezmiennie ideały doskonałości. w twórczości dziecka nie da się także ustalić żadnego ideału ani wzoru doskonałości. Doskonałym jest taki rysunek, który odpowiada usposobieniu dziecka. Jeśli wyraża jego własną wizję rzeczywistości, choćby była i najbardziej dla nas niezrozumiałą, nazwiemy rysunek doskonałym. U innego dziecka możemy spotkać się z nowym i zupełnie odmiennym „wzorem doskonałości“.

Uspodobienie dziecka jest niezwykle ważnym momentem i w badaniu jego pracy przede wszystkim na nie uwagę zwrócić musimy. Są dzieci łagodne i już pierwsze ich kreski i kółeczka będą kreślone delikatnie, ale są dzieci o temperamentie żywszym i rysunki ich będą odznaczać się pewną dzikością czy nawet brutalnością kresek i form. Tych różnic nie należy wartościować. Rysunek delikatny i subtelny może nam odpowiadać, ale nie wolno nam

nie doceniać choćby i najbardziej brutalnego. Śledzić musimy linię rozwojową dziecka i badać czy jest ono konsekwentne i czy wyraz formy odpowiada jego wrodzonemu usposobieniu. Jeśli zaobserwujemy równoległość obu momentów, możemy się uspokoić co do dalszego rozwoju zdolności dziecka. Wyrażając w sposób prosty i naiwny widzianą rzeczywistość wyraża siebie, jest zatem artystą na swój sposób i w obrębie swoich możliwości. Każda nauka od zewnątrz idącą może się okazać dlań zupełnie fałszywą. Zdolności artystyczne dziecka -- podobnie jak owoc w słońcu -- muszą stopniowo i powoli dojrzewać w atmosferze artystycznej swobody i niezależności.

Jeśli idzie o tematy, którymi dziecko powinno się zajmować, to przyjąć należy zasadę, że musi je brać z własnego otoczenia i przeżycia. Tu również odnajdziemy różne typy dzieci; odznaczające się większą skłonnością do malarzstwa będą żyć światem wyobraźni, nie dostrzegając najbliższego otoczenia, natomiast odznaczające się bardziej realistyczną mentalnością, będą badać i przeżywać swe najbliższe otoczenie. Musimy je zatem poznać i pod tym względem i pozwolić im żyć tym, co psychicze



ich najbardziej odpowiada. Naogół w pierwszych latach dzieciństwa dzieci skłonne są do przeżywania fantastycznego. Słuchają chętnie opowiadań, reagują na nie żywo i będą je ilustrować z powodzeniem. Nawet przedmioty codziennej obserwacji, a więc matkę, ojca, konia, psa, czy kota, a także zabawki swe ożywiają i ozdobią fantastycznymi formami. Jeśli opowiadając o nich potrafimy ukazać je dzieciom w formie, która spotęguje ich wizję i zainteresowanie przedmiotem, rysować je będą tym chętniej i z biegiem lat coraz lepiej.

Moment radości i zabawy jest w pracy tej czemś bardzo istotnym. Nie wolno nam tu stosować żadnego przymusu, gdyż to, co ma w tym zakresie sens, może powstać jedynie w atmosferze radosnej i pożądanej zabawy i wyżycia się. Dziecko musi zapragnąć rysunku, a wtedy niezawodnie, o ile nie będziemy mu przeszkadzać, wypowie się szczerze i dobrze samo, bez naszej pomocy. Pobudzajmy zatem w pierwszych latach przede wszystkim naturalne i wrodzone skłonności rysunkowe dziecka, wytwarzajmy dookoła pracy jego atmosferę zdrowej i radosnej swobody i nieskrępowania, a będzie ono samo, przy jak najostrożniejszym współ-

udziale naszym, pokonywać pierwsze trudności wypowiedania się rysunkowego.

Pierwotny rysunek dziecka jako najstosowniejszy wyraz duszy jego, ma w sobie tak wiele walorów artystycznych, że niczego pod tym względem nie nauczymy go, a jedynie możemy podziwiać. Jak długo dziecko jest proste, nie zmanierowane, nie obciążone cudzymi wpływami i nie zakłamanie, wypowiada się artystycznie łatwo. Dziecko nie zdaje sobie sprawy z tego stanu rzeczy, czyni to podświadomie, bo zmysł krytyczny jeszcze się wogóle nie pojawił w jego pracy i nie powoduje szkodliwych wątpliwości i onieśmienień. Przeżywa ono głęboko swój rysunek i wypowiada się w nim w pełni. Jakże niewielu artystów dojrzałych umie w sobie zachować ten najcenniejszy pierwiastek pracy twórczej!

Sztuka dziecka nieudolna, koślawą, pozornie pozbawioną sensu, ma w sobie tak wiele walorów artystycznych, ma w sobie tak wielki urok prostoty i szczerości, że za to właśnie musimy ją cenić.

Każda kreska, którą — dobrze prowadzone dziecko — kładzie, ma w sobie wdzięk żywego rezonansu przeżyć własnych, każda forma wy-

mowę żywego kształtu, a każda barwa urok nowego istnienia. Jeśli tylko usuniemy z przed oczu dziecka złe wzory rysunkowe (niestety w książkach dla dzieci spotykamy najgorszą tandetę i brzydotę, wywierającą fatalny wpływ na rozwój wrodzonych zdolności) i stworzymy właściwą atmosferę, to damy mu już w pierwszych latach życia wiele radosnych i cennych przeżyć twórczych.

#### ZAGADNIENIE KONTURU I BARWY W RYSUNKU DZIECKA.

Rysunki dzieci małych są wybitnie graficzne i dekoracyjne, albowiem operują one zdecydowanym konturem, kreską. Zagadnienie światłocieniu i malarskie ujęcie rzeczywistości jawia się później. Trójwymiarowe przedmioty i przestrzeń sprowadzają do płasko traktowanych form. Te formy wiążą się u nich w sposób naturalny z zagadnieniem płaszczyznowej kompozycji obrazu. Tak samo jak rysunek nie powstaje w celu imitowania rzeczywistości, lecz dla wyższego celu wypowiedzenia przeżyć, barwa również nie imituje rzeczywistości, lecz

wizję tejże ożywia i wzbogaca, nie tracąc najistotniejszego momentu artystycznego, radosnej gry barw na płaszczyźnie. Zjawiają się one w celu ozdobienia tej płaszczyzny i ożywienia jej i dlatego z reguły łączą się ze sobą w całości kolorystycznie związane. Obok graficznej płaskości rysunkowej jawia się zatem płasko położona dekoracyjna plama barwna, a poszczególne grają i zestrzajają się w całości doskonale ze sobą szarmonizowane. A dziecko czyni to spontanicznie, nieuczone, tak samo, jak czynił to pierwotny jaskiniowy człowiek. Ma ono po prostu wrodzone poczucie tych wartości, są mu one dane w najpierwotniejszej formie, niestłumione i nie zniekształcone cudzą sugestią widzenia i dziecko je mimowoli i bez trudu w swych rysunkach wyraża. Jest ono, jak słusznie twierdzi Szuman „w sztuce swej z natury, i instynktu twórczego nieomyłne“.

Ważnym momentem bywa tu zachcianka i kaprys artystyczny dziecka. Barwi ono swą rzeczywistość w sposób niezależny od natury i jest pod tym względem niesłychanie pomysłowe i twórcze. I trzeba pozostawić mu jak największą swobodę, mając jak najwięcej wyrozumienia dla najbardziej nawet zagadkowych po-

mysłów. Zwracanie uwagi na ścisłość w stosunku do rzeczywistości, t. zn. naturalistyczna korekta, jest zupełnie niewłaściwa i prowadzi do zahamowań. Dziecko nie tylko nie czuje potrzeby, ale brak mu środków do naturalistycznego ujmowania rzeczywistości i nie można mu stawiać takich wymagań. Kreska jako element graficzny, narysowany kształt jako interpretacja rzeczywistości i koloryt jako ozdoba jej, mają swoisty odrębny artystyczny sens i smak i musimy pozwolić dziecku rozmaszkować się w tym po swojemu.

Skłonność do ozdabiania u dziecka jest tak wyraźna, że często rysunkom swym nadaje piętno rytmu zdobniczego. Swą graficzną wizję rzeczywistości podporządkowuje dyscyplinie układu rytmicznego, którego prawa wrodzone podświadomie wyczuwa. Również z reguły wykazuje dziecko skłonność do deformacji w kierunku ekspresji formy. Wyraz formy pasjonuje go i całkowicie absorbuje. Graficzna twórczość dziecka jest na ogół bardzo daleka od szablonowo-naturalistycznego sposobu pojmowania rzeczywistości i taka pozostać musi, a wpływ nauczyciela nie śmie zasadniczej linii twórczej dziecka zniekształcać.

Jeśli w otoczeniu i w książkach widać ono najczęściej szablonowo-naturalistyczne wzory rysunkowe, najlepiej postawić kwestię jasno i zdecydowanie, że są to złe i nieartystyczne rysunki, na których nie należy się wzorować. Zmniejszymy w ten sposób ujemny wpływ złego przykładu.

By w pierwszych latach nauki rysunków uchronić dziecko przed złymi wpływami, musimy dać mu możliwość pracowania zupełnie samodzielnie, a oddziaływanie nasze ograniczyć do jak najdelikatniejszych i jak najostrożniejszych form. Lepiej dać mu za mało, niż zbyt wiele. Dziecko właśnie bez naszej pomocy patrzy własnymi naiwnymi oczami, a tego pierwotnego spojrzenia nie należy mu mącić przedwcześnie dojrzałymi uwagami.

#### RYСУNEK OŁÓWKIEM I BARWNYMI KREDKAMI W OKRESIE PRZED- SZKOLNYM.

Obok bardzo szczęśliwego, artystycznego nastawienia psychicznego dziecka, obserwujemy u niego wielką niezaradność techniczną. Je-



go pierwotna i świeża wizja artystyczna często zaciera się — wskutek braku zręczności i nieumiejętności zrealizowania. Niezdarność i koślawość jest tu tym stale występującym objawem symptomatycznym. Dla pomniejszenia tych trudności należy dziecku dać takie środki techniczne, którymi będzie się mogło wypowiedać najłatwiej. Wszelkie materiały płynne utrudniają mu pracę, natomiast materiały suche są odpowiedniejsze — nie rozlewają się poza zakreslone kontury i nie mieszają się ze sobą. Ołówek i suche kredki wydają się najodpowiedniejszymi. Ilość kredek — aż do kilkunastu. Wybierze ono te, które przypadną mu do gustu. Pomoc nauczyciela w sposobie właściwego kreślenia ołówkiem oraz barwienia powierzchni, może być pożądana. Pokazanie w jaki sposób wykonuje się kreskę lekką, a w jaki sposób mocną, w jaki prostą, a w jaki falistą lub zygzakowatą, w jaki sposób zakłada się kredką płaszczyznę na gładko, a w jaki nierówno, może być pożyteczne. Nie należy tu jednak narzucać dziecku jakiegoś jednego szablonowego sposobu, lecz raczej trzeba mu pokazać kilka możliwości rozwiązania fakturalnego powierzchni, by poznawszy je operowało nimi dowolnie i podług włas-

nego uznania. Oczywiście nie można tych rzeczy pokazywać w jakiejś oderwanej, abstrakcyjnej formie, lecz należy je związać z konkretnymi przykładami, które nie śmiały zawierać w sobie gotowych, szablonowych form. Mówimy zatem, że falistą linię włosów można by wykonać kreską taką, lub taką, prostą jakiegoś przedmiotą taką lub znów inną, a jednostajną powierzchnię niebieskiego fartuszka można zabarwić znów w kilka sposobów.

Uwagi czysto techniczne w jaki sposób prowadzić kreski czyste w odróżnieniu od rozmazanych, jak energicznemu i grubemu nałożeniu kredki — przeciwstawić cienkie i roztarte i t. p. — przyjmuje dziecko z wielką radością i pożytkiem dla siebie, o ile tylko równocześnie nie krępujemy jego swobody i indywidualnego wyboru.

Rozmiar rysunków odgrywa także ważną rolę. Uwagi nasze i pomoc pod tym względem mogą być bardzo pożyteczne. Jest jasnym, że małą powierzchnię opanowuje dziecko wzrokiem łatwiej od dużej, powinno się zatem ograniczać do niewielkich rozmiarów. Rysując na formacie nie przekraczającym ćwiartki papieru (np. 20—25 cm.) czuje się ono zupełnie dobrze. Przedmio-

ty poszczególne, jak np. dom, człowiek lub drzewo nie powinny przekraczać swą wysokością 5 do 10 cm. Zdarza się, że dziecko ma skłonność do rysowania przedmiotów dużych, nie mogąc przy tym stworzyć całości, której nie obejmuje wzrokowo i na której szczegóły zbyt wyraźnie się rysują i rozrywają całość. Zmniejszenie rozmiaru bardzo często usuwa wszelkie złe skutki tamtego rysunku.

Wycieranie raz położonej kreski jest również szkodliwym. Dziecko od początku trzeba przyuczyć do odpowiedzialności za każdą kreskę, a przy tym musimy je upewnić, że nie idzie tu o żadną kaligraficzną poprawność, ale raczej o świeżość bezpośredniego kreślenia i barwienia. Każda kreska i barwa może w sobie mieć coś dobrego i nie należy swych zamierzeń przekreślać. Rysunek można poprawiać w ten sposób, że obok pierwszych form kreśli się nowe bez usuwania tamtych. W ten sposób rysunek narasta i rozbudowuje się na tle pierwszych kresek. Metoda ta bardzo ważna w późniejszym okresie rozwojowym, może tu mieć zastosowanie tylko w prymitywnej formie i w małym stopniu, ale nie mniej znaczenie jej jest pierwszorzędne. Jeśli rysunek będzie nie-

dobry, można wykonać drugi, pozostawiając pierwszy w stanie pierwotnym. Może się przy tym okazać, że pierwszy mimo pewnych błędów jest i tak lepszy. A także i na to trzeba zwrócić uwagę, że u dziecka trudno wogóle ustalić co razwać błędem. Wszystko co robi jest błędne z punktu widzenia dorosłych i wszystko ma urok swoisty twórczości naiwnej. Jeśli narysowane formy wyciera i chce je poprawiać, prawdopodobnie pragnie je dociągnąć do jakiegoś obcego i narzuconego wzoru. Jest w takim wypadku najczęściej na fałszywej drodze. Dziecko swobodnie pod tym względem wychowane, nie widzi u siebie żadnych błędów i nie poprawia się. Raz wykonana forma najczęściej wystarcza mu dla wyżycia się i zaspokojenia chwilowego pragnienia, a ten sam przedmiot w momencie innym może być pojęty znów inaczej. I tak być powinno.

Czystość zewnętrzną utożsamia się często ze starannością wykonania. Te dwa pojęcia należało by oddzielić. Słusznym jest by dziecko wdrażać do schludności, by nie potrzebnie nie mazało swych rysunków. Nie uczyni tego zresztą nigdy, o ile starsi do jego pracy odnoszą się poważnie i z zainteresowaniem. Samo nigdy

swej pracy nie lekceważy i nie niszczy. Ale zdarza się, że temperament dziecka jest taki, że nie pozwala mu na wykonanie starannej, czystej i pedantycznej formy rysunkowej. Nauka rysunku nie może się sprowadzać do nauki porządku i czystości. Pedantyzm bywa przykry i nudny. Każda twórczość ma w sobie coś z wieloduszności. Polot nie idzie zazwyczaj w parze z ciasnym ograniczeniem. Musimy odróżnić choćby i najzuchwalszą i najdzikszą formę artystyczną dziecka od zwyczajnego niechlujstwa i brudu. Ostatnie jest niezawodnie wadą, pierwsze zaś może być istotną wrodzoną cechą usposobienia i jeśli takie dziecko zmusimy do pedantycznie czystej i grzecznej formy, zabijemy równocześnie i jego indywidualność. Najlepszym środkiem do uzyskania czystego rysunku i niezabrudzonej malowanki dziecka jest wzbudzenie w nim przekonania, że praca jego jest ważną i cenną, że trzeba ją szanować i chronić przed zniszczeniem. Jeśli ktoś w dziecku niepotrzebnie zachwiał wiarę w ważność jego pracy, musimy ją wskrzesić. To najskuteczniej zapewni powrót do dobrej formy.

Dla uproszczenia zadania rysunkowego powinniśmy ograniczać pracę dziecka do wykony-

wania tylko pierwszoplanowych figur i przedmiotów. bez uwzględnienia tła. Tłem zostaje czysty papier, a wypełnia się ono jedynie przez zgęszczenie pierwszoplanowych sylwet przedmiotów. Sylwety wyraźnie odcinają się od tła białego i dziecko widzi dobrze swój rysunek.

Obok rysunków kreślonych ołówkiem, a następnie barwionych kredkami, możemy dzieci na najniższych szczeblach rozwoju zachęcić do rysowania wprost barwnymi kredkami. Rysując od razu barwią. Sposób ten daje doskonale wyniki.

#### PIERWSZE LATA W SZKOLE.

Zbiorowe nauczanie rysunku w klasie szkolnej ma tę przewagę nad indywidualnym, że poszerza zakres doświadczenia i pole obserwacji dziecka. Widzi ono wiele rysunków i to go uczy. Jakkolwiek idzie tu o rozwój zdolności indywidualnych i o indywidualną metodę pracy, to jednak dobry nastrój zespołowy daje więcej, niż praca w odosobnieniu.

W każdej klasie znajdzie się kilka jednostek bardziej uzdolnionych, które stają się



żytecznymi przodownikami i oddziaływują dodatnio na resztę uczniów. Jeśli podchodzimy do przedmiotu od strony artystycznego wyżycia się dziecka, jeśli pozostawimy mu dostateczną swobodę wypowiedzania się, w zespole wnet wytwarza się nastrój ogólnego zainteresowania przedmiotem, zjawia się moment szlachetnej rywalizacji i korzystnego wzajemnego oddziaływania. Zdolności uczni rozwijają się pomyślnie bez zbyt wyraźnego i silnego wpływu nauczyciela. Uczniowie, wytworzywszy artystyczną atmosferę w klasie, wspierają się wzajemnie i wspólnie rozwijają swe zdolności. Mniej zdolni pod wpływem dobrego przykładu podciągają się, dając przy tym niejednokrotnie dowody własnej pomysłowości i trafności ujęcia i po pewnym czasie, (po roku lub dwu), przy dobrze pojętej roli nauczyciela, nie powinno w klasie być żadnych jednostek niechętnych i nie umiejących rysować.

Nauczyciel nie śmie w omawianiu prac i w osądzaniu ich wyników dopuścić do ustalenia się poglądu, że jakaś jednostka lub forma może być klasowym ideałem godnym naśladowania. Bardzo jest korzystnym jeśli u-

mie wykazać, że w rozwiązaniu każdego zagadnienia wykonanego w klasie, istnieje szereg możliwości, z których każda jest równie dobra dzięki swej odrębności. Dobrze jest, jeśli umie wykazać, że i najbardziej onieśmielony i pozornie nieutalentowany uczeń godzien jest pochwały, o ile tylko wykazuje samodzielność po myśłów i ujęcia formy.

Omawianie prac powinno być jak najściślej rzeczowe, przyczem winno się dopuszczać swobodną dyskusję i wymianę zdań całej klasy. Po wykonaniu jakiejś pracy, lub w toku jej, można urządzać wspólne oglądanie i omawianie wszystkich prac klasy. Trzeba przy tym postawić jasno pytania na które szuka się odpowiedzi. A więc n. p.: które prace dobrze rozwiązują zadany temat? Im więcej będzie takich, które czynią zadość wymaganiu, im więcej będzie różnorodnych sposobów rozwiązania, tym lepiej. Oczywiście, nie należy tu słabszych zniechęcać wytykaniem błędów i dobrze jest utwierdzić ich w mniemaniu, że aczkolwiek nie najlepiej, ale na swój sposób też dobrze do rzeczy się biorą, że przy cierpliwości i uwadze już wnet osiągną takie same wyniki jak najlepsi. Wykazując błędy u najzdol-

niejszych przy równoczesnym udzielaniu im też pochwał, można w krótkim czasie wytworzyć w klasie tak poważny nastrój, że nawet zupełnie wyraźnie omawiane błędy nie drażnią nikogo, a klasa zaczyna rozumieć, że złe przykłady są przestrożą dla wszystkich i że na nich można się nauczyć co najmnniej tyle co i na najlepszych.

Dla ustalenia, która praca jest najlepszą, można przeprowadzić w klasie głosowanie. Obawa niektórych pedagogów przed ustaleniem najlepszej pracy w klasie jest nieuzasadniona. Trzeba tylko, by osąd był słuszny i sprawiedliwy. Należy lekcje prowadzić w taki sposób, by coraz to inne dziecko mogło wykazać się dobrym wynikiem i uzyskać pochwałę. Przypuśćmy zatem, że drogą głosowania klasa wyeliminowała trzy najlepsze prace, z których pierwsza ma największą, druga średnią, a trzecia najmniejszą ilość głosów. Dla stwierdzenia, czy osąd był sprawiedliwy, trzeba przeprowadzić dyskusję, pytając dlaczego poszczególne prace uzyskały taką ilość głosów i czy sąd wydany da się uzasadnić rzeczowymi argumentami, czy też był powierzchowny i nieprzemyślany. Po takiej dyskusji osąd prac przeprowa-

dzony powtórnie, bywa często inny. Postępowanie nauczyciela musi tu być bardzo roztropne i ostrożne. Naprowadza on i wyjaśnia, ale nie narzuca swego zdania. Sądy narzucone są tu bezcelowe. Mało jest dowiedzieć się, że coś jest dobre lub złe, chodzi tu raczej o szczerze i samodzielne zobaczenie tego własnymi oczyma.

Korekta indywidualna, przeprowadzona w toku pracy, może być również z powodzeniem stosowana, zwłaszcza jeśli jest rzeczową dyskusją na temat i nie narzuca żadnych gotowych form ani recept, ale naprowadza i upewnia w wyborze drogi. Dobrze jest znaleźć w takim wypadku część rysunku najlepiej pojętą, omówić jej charakter i intencję i zachęcić do podobnego wykonania reszty. Zawsze znajdziemy w pracy nowej lub w szeregu poprzednio wykonanych, dobre momenty, na których można się oprzeć w ustaleniu i wykazaniu właściwej indywidualnej drogi rozwojowej ucznia. Nawet u mniej skryształizowanej indywidualności po kilku próbach wytworzą się formy samodzielne, które ustalą, po jakiej linii powinna się ona rozwijać. Właśnie o od-

nalezienie tej indywidualnej linii przede wszystkim i nieomal wyłącznie chodzi.

Sprawy osądzania artystycznego są wielce delikatne, wymagają dużego znawstwa i dobrze wyczulonego instynktu artystycznego i nie sposób sobie wyobrazić, by nauczyciel mógł przedmiot dobrze poprowadzić, jeżeli sam nie jest „nastawiony artystycznie“. Nie musi być artystą malarzem, ale musi koniecznie głębiej wniknąć w zagadnienie i poznać tajniki procesu twórczego. Po przyswojeniu sobie tych cech dobrego artystycznego nastawienia, przekonana się, że w klasie normalnej niema jednostki, która nie mogła by iść po omówionej linii rozwojowej, że wszystkie dzieci pod tym względem są uzdolnione i dla rozbudzenia zapалу i zdolności potrzeba jedynie taktu artystycznego samego nauczyciela.

W korekcie trzeba zwracać stale uwagę na to, czy nie ma w rysunku dziecka obcych wpływów. Czy nie wzoruje się niepotrzebnie na kimkolwiek, a także — co ważniejsze i gorsze — czy ktoś ze starszych nie poprawia jego prac. Wytłumaczenie niewłaściwości pierwszego i kategorię zakaz w odniesieniu do drugiego jest konieczny.

## RYСУNEK Z WYOBRAŹNI.

W pierwszych latach nauki szkolnej najbardziej odpowiada dziecku rysunek z wyobraźni. Ćwiczenie to nastęrcza nieskończoną moc tematów. Dziecko ujmuje po swojemu wszelkie fantazje i marzenia, o których chętnie rozmawia i słucha, a w których występuje żywa postać ludzka wraz z tłem, najbardziej fantastycznie zmienionym i przystrojonym. Trudno byłoby tu ustalić jakieś specyficznie dobrane tematy. Opowieść z całą dekoracją tła, na którym toczy się akcja, jest tym bogatym źródłem, z którego dziecko czerpie tematy rysunkowe według własnego upodobania i wycucia. Nie ma tu przy tym tematów trudnych i łatwych. To, co dla jednego dziecka jest trudnym i czego chętnie unika, drugiemu właśnie odpowiada i nie sprawia szczególnych trudności. I pod tym względem trudno o jakiś szablon i normę. Wrodzone zainteresowania dziecka każą mu raz obserwować uważnie, znać kształt i barwę tego, raz znów innego przedmiotu i pod tym względem najlepiej pozostawić mu swobodę wyboru. Dziecko wybiera swe ulubione tematy, a opra-



cowując je i powtarzając kilka razy, udoskonalą ich formę. Nauczyciel musi pod tym względem polegać na zdaniu dziecka i powinien raczej pilnować, by niepotrzebnie nie łamało się z opracowaniem tematów, których nie zna z obserwacji lub które go nie interesują. Zawsze w każdej sytuacji da się ten lub ów szczegół opuścić, można jakąś postać z opowiadania wyrysować, n. p. z piaskiem lub bez tego piaska i nie jest tu ważnym dokładne i wyczerpujące ilustrowanie opowiadania czy zdarzenia, lecz wogóle sam proces rysowania i wyżycia się dziecka.

Na najniższych stopniach nauczania zespołowego w opracowaniu jakiegoś tematu będą największe różnice w ujęciu go i każde dziecko może z tej samej bajki wykonać zupełnie inny temat rysunkowy. A także pod względem charakteru formy zaistnieją wielkie różnice; jedno dziecko interesuje się rytmicznym układem ruchów postaci, inne zdobniczymi momentami stroju lub ekspresją wyrazu formy czy koloru, a inne fragmentami krajobrazu czy wnętrza, na tle którego rozgrywa się akcja. Każdy z tych szczegółów może podczas opowiadania i oma-

wiania wydarzenia, zjawić się w wyobraźni dziecka w dość silnych zarysach i wtedy łatwo może go rysunkowo przedstawić. Nauczyciel musi być dobrym narratorem, musi — nie niszczyć literackiego wątku opowiadania — podkreślić charakter kształtów i barw wzmiankowanych przedmiotów. Chodzi bowiem o to, aby pod wpływem żywego opowiadania zjawiła się w wyobraźni dziecka dość jasna wizja plastyczna, którą zależnie od usposobienia i stopnia zaawansowania po swojemu wyrazi w rysunku.

Rysując opowieść, dziecko przeżywa ją powtórnie i w sposób pogłębiony, to też chętnie wraca do tej pracy i z radością ją kontynuuje. Dobrze jest zatem, jeśli opowiadania wiążą się pod względem literackim w większą całość, w której akcja toczy się z lekcji na lekcję. Dzieci z zainteresowaniem oczekują dalszych losów głównych bohaterów, widzą ich coraz żywiej w wyobraźni i tym chętniej wracają do wyrażania tych przeżyć rysunkiem. W ten sposób mogą powstać całe tomy książek ilustrowanych o niezwykłych niejednokrotnie walorach artystycznych. (Gdyby wydawcy książek ze-

chcieli w ten sposób uzyskane ilustracje drukować, podaliby dzieciom najpiękniejsze i najodpowiedniejsze malowanki.)

Odpowiednią lekturą mogą być początkowo krótkie opowiadania wydarzeń, a potem bajki Andersena lub książki w rodzaju: O sierotce Marysi i Krasnoludkach, Konopnickiej i t. p.

Oczywista, tematy rysunkowe można ułożyć w celową pod względem tematycznym całość. Raz zwracamy w nich uwagę na rysunek schematyczny człowieka, innym znów razem na kształt roślin, sprzętów czy zwierząt i t. d. Raz podkreślamy kształty samych przedmiotów, innym razem proporcje poszczególnych części lub ich zabarwienie. O ile zaś dzieci nie wykonają dokładnie momentów przez nas planowanych, nie powinniśmy je za to ganić. Cóż winny one jeśli nasze opowiadanie nie wywołało w ich wyobraźni dość jasnego obrazu plastycznego. Najważniejszym i ostatecznie decydującym jest nie to, czy ułożony przez nauczyciela program został w szczególach przez wszystkie dzieci wykonany, lecz to, czy wszystkie z zainteresowaniem pracują i czy zdobywają coraz dojrzsze wyniki.

## SCHEMAT RUCHU.

Dziecko już od lat najmłodszych chętnie rysuje postać ludzką, ale wobec tego, że są to rysunki schematyczne, często brak w nich wyraźnego ruchu. By przyjść pod tym względem dziecku z pomocą, rysujemy prymitywny schemat kośćca człowieka w ruchu, który z kolei ubiera się ciałem i sukniami. W takim schemacie szkieletu głowa jest kółeczkiem, kręgosłup pionową kreską, a poziom ramion odpowiednio ustawioną kreską. Do tych form dodaje się kilka prostych określających ruch rąk i nóg, a schemat szkieletu posiada ożywioną ekspresję ruchu. Ten prymitywny schemat ruchu dziecko może swobodnie i dowolnie ubierać.

Wyjaśnwszy jak podkładać pod rysunek postaci schemat kośćca nie uczymy rysowania poszczególnych ruchów, lecz tylko pokazujemy sposób, a dziecko samo układa i szuka potrzebnej pozy i ruchu.

## PROPORCJE, SZABLONY I LICZENIE SZCZEGÓŁÓW.

Dzieci rysują wrażeniowo, o ścisłości zaś rysunkowej uzyskanej na drodze rozumowej analizy, nie ma u nich mowy. To też najczęściej popełniają wielkie błędy pod względem proporcji i ustalenia kierunków. Zdarza się, że przedmioty zupełnie różne pod względem proporcji, dziecko zbliża do siebie lub przeinacza ich rozmiary podług niezrozumiałych dla nas upodobań, a kierunki poziome czy pionowe zmienia w sposób zupełnie nieoczekiwany i nieprzewidywany. Ale w ogólnym obrazie naiwnej twórczości nie jest to wadą i nie powinniśmy dążyć do zupełnego, a tem mniej do przedwczesnego rugowania tych błędów. Wiążą się one z charakterem naiwnej twórczości, która nie traci wcale swego uroku mimo ich istnienia. Uwaga dziecka, zwrócona przedwcześnie na kontrolę proporcji i kierunków mogła by wywołać zahamowania innych, bardziej ważnych momentów procesu twórczego i wraz z dobrymi proporcjami moglibyśmy otrzymać pogorszony pod względem artystycznym rysunek. Jeśli zaś koniecznie chcemy poprawić pro-

porcje, powinniśmy to czynić obrazowo i na wrażenie, unikając odmierzania. Np. dziecko narysowało dom, a obok niego człowieka tej samej wielkości. Po pewnym czasie, gdy wykonało już szereg rysunków tego rodzaju, i widzimy, że temat ten nie sprawia mu żadnych trudności, pytamy, czy ten człowiek mógłby się pomieścić w domu a potem w drzwiach. W ten sposób stopniowo i ostrożnie skorygujemy proporcje bez wywołania zahamowań i uciekania się do niebezpiecznego odmierzania proporcji. Sprawa kierunków jest nieco trudniejsza. Dzieci często wykazują zupełny brak poczucia pionu, poziomu i t. d. Jeśli błędy takie wynikają z pewnego, podświadomego tworzonego porządku rytmicznego, powinniśmy je pozostawić jako część istotną danego układu kompozycyjnego. Jeśli zaś wynikają z braku poczucia kierunku, możemy — jednak w najdelikatniejszej formie — wyjaśniać na dobrych przykładach równoległość kilku pionów, poziomów lub ukosów. Pokazanie wszystkim kilku dobrych przykładów wykonanych w klasie będzie tu najlepszą korektą.

W uczuciowych rysunkach dzieci zjawiają się również przeoczenia pod względem licz-



by szczegółów: trzy lub cztery palce u ręki, większa niż normalnie ilość nóg u psa i t. p. Otóż przedwczesne zwracanie uwagi na takie przeoczenia nie jest wskazane, a nawet bywa szkodliwe. Jeśli zważy się, że nawet największym malarzom zdarzają się tego rodzaju pomyłki, to tym bardziej winniśmy być wyrozumiali dla dziecka. Są to przerysowania szczegółów powstałe w zapale, którego nie należy studzić dla skorygowania drobiazgów, będących w naiwnej sztuce czymś normalnym. Poprawa pod tym względem przychodzi z czasem i sama ze siebie, a nawet i wtedy może wywołać zahamowania rysunkowe. Tym bardziej ujemnie działać musi narzucona kontrola i nieartystyczne odliczanie szczegółów.

Czymś zupełnie innym są pokutujące wśród dzieci pewne dość rozpowszechnione szablony. Najczęściej bywają one dzieciom narzucone przez dorosłych. I tak rysują one często np. drzewo jako kółko osadzone na prostej pionowej kresce. Otóż taki zbyt szablonowy obraz całości, psychice dziecka obcy, powinien z dobrych rysunków zniknąć. Ustalenie wobec całej klasy, że drzewo nie jest „pierzyną na kołku“, lecz posiada pień, konary, gałęzie i liś-

cie, może skutecznie zapobiec powtarzaniu się takich szablonów. Obraz drzewa różnicują indywidualnie i rozbudują logicznie. Użycie dośladnego określenia, dość obrazowego, jakim jest „pierzyna na kołku“, ułatwi nauczycielowi w przyszłości porozumienie się z dziećmi na ten temat.

Takich rozpowszechnionych szablonów nie powinniśmy tolerować. Gdy zauważymy, że są nadużywane i że powtarzają się w sposób natrętny, powinniśmy dążyć do zastąpienia ich zindywidualizowanym obrazem lepiej skonstruowanej całości. Krótka dyskusja na temat budowy przedmiotu, zwrócenie uwagi na poszczególne części nie ma na celu nauczania dziecka w tym wieku rysowania przedmiotu w nowy umówiony sposób, lecz raczej wyprowadzenie go z martwego szablonu. Zwracając uwagę na moment powtarzania się szablonów (np. profilowy układ stopy u postaci ludzkiej widzianej z przodu, albo pewien stereotypowy ruch ręki i tp.) musimy dobrze rozważyć czy mamy do czynienia z nierozbudowanym schematem, czy już ze zmartwiałym szablonem. Szablony trzeba umiejętnie usuwać, a schematom pozwolić stopniowo dojrzewać.

## NORMY.

Istnieje pogląd, że dla ułatwienia nauki rysunków można ustalić pewne określone normy rysunkowe, z których wyprowadza się z kolei indywidualne kształty przedmiotów. Zwolennicy tego poglądu sądzą, że należy w tym celu ustalić normy dla: mężczyzny, kobiety, konia, psa, kury, domu, drzewa i t. d., z których wyprowadza się z kolei ich indywidualne rysunki.

Szukanie norm nie jest właściwie niczym innym, jak szukaniem szablonów, ustalonych martwych wzorów, podług których możnaby w sposób z góry przyjęty i ustalony otrzymać pewne formy rysunkowe. Jest to sposób postępowania wybitnie nieartystyczny. Każda forma rysunkowa jeśli ma mieć sens artystyczny, musi być wynikiem żywego „szukania formy“. Musi być oparta o własne przeżycie i „tworzenie formy“, a to nie da się pogodzić z żadną normą. W odniesieniu do naiwnej sztuki dziecka nie sposób ustalić jaka norma byłaby dobra. Rysunek normalny jest właśnie najgorszym szablonem, a forma dobra musi być nieoczekiwana i nie da się wyprowadzić z żad-

nej przeciętnej normy. Aktywna i twórcza postawa rysującego dziecka nie śmie być skrepowana żadnymi ograniczeniami, ani wzorami.

Schematy pojęć u dzieci rodzą się samorzutnie i rozwijają w sposób naturalny i od tych schematów należy wyraźnie odróżnić wszelkie narzucone normy i rysunkowe szablony.

## RYSunEK PIóREM BARWIONY KREDKAMI.

W pierwszych ćwiczeniach ołówek i kredki barwne mogą być w dalszym ciągu podstawowymi materiałami rysunkowymi, do których się stale wraca. Dziecko posługuje się nimi z powodzeniem w ciągu kilku pierwszych lat nauki. Ale wobec tego że umie ono już władać piórem i atramentem, możemy zachęcić go do rysowania tym narzędziem. Rysunek piórem łączy się doskonale z barwnymi kredkami. Nie nastęrcza żadnych szczególnych trudności, a dzieci zazwyczaj po krótkim czasie same się przekonują, że pióro nadaje się do rysunku lepiej od ołówka. Kreska wykonana piórem jest

wyraźna i forma łatwiej staje się czytelna. Dziecko nabiera większej pewności siebie, a także zdobywa więcej poczucia odpowiedzialności za każdą kreskę. Trzeba tylko pamiętać o tym, że pióro nie śmie być zanadto zwilżone atramentem i nie należy kreślić zbyt mocno. Ćwiczenia wstępne polegają na przeprowadzeniu prób kreślenia z rozmachem kresek o różnym natężeniu, od najbardziej cienkich do najmocniejszych. Jest to konieczne ze względu na wzbogacenie akcentów samej kreski. Rysunek jednostajny i monotonicznie akcentowany zawsze jest bowiem fałszywy i martwy. (Do rysunku nadaje się najlepiej zwyczajna ostra stalówka, a nie ścięta lub zakończona kulką, gdyż ta, podobnie jak wieczne pióro, daje kreskę martwą i jednostajną).

Dziecko przyuczone już poprzednio do obycia się bez gumy, nie czuje potrzeby poprawiania swych rysunków przez usuwanie pierwszych zarysów, lecz obok formy pierwszej kreśli następne, bardziej odpowiadające formie właściwej. Uzewnętrznione w ten sposób „skanie formy“ i kreślenie jej kilku obok siebie biegnącymi kreskami, jest w rysunku piórem również prawidłowe.

Barwienie kredkami da się doskonale pogodzić z wyraźną kreską atramentową. Dzieci naogół operują barwami doskonale. Grę barw wyczuwają instynktownie. Bawi je ona i dzięki temu w sposób prosty i naturalny komponują żywe całości kolorystyczne. Każde dziecko poznawszy swe kredki, z czasem zapragnie zwiększyć ich ilość. Nie można tu jednak ustalać żadnych ciasnych norm, a raczej trzeba pozostawić, by indywidualnie sprawę tę rozstrzygnęło samo. Powiększy ono swą paletę o taką ilość barw, jaka mu się wyda odpowiednia. Bywają rysunki wykonane np. pięcioma kredkami, a kolorystycznie bogatsze od tych, w których użyto ich kilkanaście. Zależy to raczej od wrodzonego poczucia koloru, od „muzyczności oka“, a nie od ilości kredek. Wiadomo z historii malarstwa, że niektórzy wielcy koloryści posiadali paletę o bardzo małej ilości farb, a innym dla swobodnego wypowiedzenia się była potrzebna bardzo bogata i urozmaicona paleta. W stosunku do dzieci kwestię tę trzeba stawiać w taki sam sposób. Ścieśnianie lub pozornie planowe zwiększanie palety może tu wprowadzić niepotrzebne zamieszanie i ograniczenie indywidualnej swobody.



## AKWARELA.

Jeśli widzimy, że dziecko wykazuje już większą zręczność w rysowaniu piórem i barwieniu kredkami, możemy go zachęcić do używania farb wodnych. Od samego początku jednak trzeba dzieci przyuczać, by rozrabiały farby na osobnym arkuszu papieru, lub na szklanej czy porcelanowej paletce, a nie w miseczkach. Rozcieńczanie bowiem farb w miseczkach przypomina pracę malarzy pokojowych, którzy urabiają większe ilości farb w konewkach. W rysunku odręcznym chodzi o to, aby barwy stale zmieniały swe odcienie i aby przy zakładaniu jakiejś płaszczyzny nawet na jeden kolor, wprowadzić płynną zmienność powierzchni. To osiągniemy najłatwiej jeśli dziecko na papierze będzie rozrabiać zawsze małe ilości farby i musi dorabiać podobne, gdy te się wyczerpią.

Barwienie jednak rysunków musi ograniczyć się na początku do niewielkich sylwet przedmiotów bez uwzględnienia tła. Zostaje ono czystym papierem tak długo, aż dziecko nie nabierze wprawy w władaniu tą nową techniką. To może trwać rok albo i dwa.

Istnieje jeszcze pytanie jaką farbą dziecko powinno malować. Gęstą i kryjącą czy lekką i przeźroczystą. Otóż trzeba mu pokazać oba sposoby. Dziecko powinno, o ile to tylko możliwe, stosować oba sposoby nawet w jednym i tym samym rysunku, bo wnet samo wyczuje, że pewne powierzchnie lepiej potraktować lżej, a inne znów ciężej i zgęszczoną farbą. Zrozumie, że lekko położona farba posiada inny wyraz, a gęsto położona zupełnie inny i będzie to stosować wedle uznania dla wyrażenia różnych przedmiotów, powierzchni, ciężarów gatunkowych i t. p.

Jeżeli przy malowaniu farbami wodnymi, atrament połączony z farbą zabarwia ją częściowo na niebiesko, nie powinniśmy się tego obawiać. To może malowidłu dodać specyficznego uroku, o ile tylko nie nadużywa się tego sposobu. Dziecko z łatwością pojmie, że atramentem trzeba operować oględnie i nie można kreślić zbyt ciężkich kresek, a niebieska barwa rozlana wzdłuż konturów wpływa dodatnio, wiążąc kolorystycznie całość. Oducza przy tym kaligraficznej pedanterji.

Wogóle z czystości technicznej i zupełnej przeźroczystości akwareli musimy u dziecka

zrezygnować. Jest to technika wyjątkowo trudna, a dziecku należy ją raczej ułatwić. Trzeba mu pozwolić dowolnie łączyć plamy przezroczyste z kryjącymi. Przy tym trzeba pamiętać, że nie chodzi tu o żadną precyzję malowania i że plama barwna powinna zachować przede wszystkim świeżość prostego i bezpośredniego położenia jej. Najłatwiej osiąga się to przez unikanie wszelkiego retuszu, zmywania i prze-malowywania. Pierwsze uderzenie miewa w sobie najwięcej świeżości i nawet gdy nie nakrywa się dokładnie z rysunkiem trzeba o ile tylko możliwe, unikać poprawiania.

Farby wodne rozprowadzone skrupulatnie i bez jakichkolwiek plam dają wrażenie martwe. Nadmiernie rozcieńczone wodą trudne są do opanowania. Najlepiej malować na papierze suchym (niezwilżonym) półsucho.

#### PIERWSZE ĆWICZENIA ZDOBNICZE.

Zdawaćby się mogło, że ograniczenie się w ciągu dwu pierwszych lat nauki w szkole do rysunku z wyobraźni, wykonanego na podstawie opowiadania, może stać się monotonnym i nużącym i że należałoby już w tym okresie

urozmaicić je innymi ćwiczeniami. Jednak nie należy zapominać o tym, że właśnie rysunek ilustrujący opowiadanie ma niewyczerpane bogactwo tematów, że jest to tło, z którego dziecko może według upodobania wybierać coraz to inne tematy, zgodne z jego zainteresowaniem i sumą wiadomości. Jest to sposób dobierania tematów najmniej krępujących swobodę indywidualną.

Jeśli przy tym w ciągu dwu lat przy zastosowaniu tylko rysunku z wyobraźni dziecko pozna kilka technik, jak rysunek ołówkiem, kredkami, piórem i farbami wodnymi, ma już w tym wystarczające urozmaicenie. Mimo to jednak można tok pracy jeszcze wzbogacić ćwiczeniami zdobniczymi, w których dzieci zazwyczaj celują. Trzeba tylko pamiętać o zasadniczych normach, obowiązujących w zdobnictwie, a mianowicie, że każde ćwiczenie i wykonana ozdoba musi być wynikiem samodzielnej pracy kompozycyjnej dziecka, w której uwzględnione zostały specyficzne właściwości materiału i narzędzia: a więc ołówka, pióra i innych poznanych środków rysunkowych. W tych latach najmłodszych może być mowa o bardzo prostych i prymitywnych ćwiczeniach

zdobniczych. Mogą to być rytmiczne powtórzenia motywów wykonanych technikami rysunkowymi i bardzo prostych tematów. Powstaną w ten sposób sylwet kwiatów, zwierząt, ludzi i przedmiotów o ciekawych konturach, proste fryzy, koła i symetryczne układy zdobnicze. Przestrzegać trzeba przy tym, by w tych ćwiczeniach zdobniczych zachowaną była cała swoboda i odrębność kreski i plamy barwnej. Tak samo, jak w rysunkach o charakterze malarskim, bezwartościową jest w tych ćwiczeniach martwa kaligrafia i szablonowa poprawność, a cenną właśnie odrębność żywego nieprzemęczonego rysunku. Rysunek dziecka graniczy w tym wieku i często przechodzi w zwyczajną, surową koślawość form. Postępując ostrożnie, można ją z czasem i stopniowo przekształcić w indywidualną i żywą formę rysunkową, nie dochodząc przy tym nigdy do szablonowej i martwej poprawności, w której symetria osiągnęła zupełną precyzję, a kreska czyni wrażenie, jakoby została wykonana mechanicznie przyrządami, a nie ręką żywego człowieka.

Rysujemy po prostu obrany temat tak samo jak w rysunku ilustracyjnym, tylko że

nie kładziemy żadnego nacisku na nowość zagadnienia, a tylko to ustalamy, że obrany temat powtórzymy rytmicznie w jednym z układów. Ograniczamy się przy tym do barwnej sylwety na białym tle.

(Programy ministerjalne nie przewidują zupełnie ćwiczeń zdobniczych na lekcjach rysunków, ale ćwiczenia te łączą się doskonale z ćwiczeniami o charakterze malarskim, a przez wprowadzenie ich uczymy zrozumienia logiki budowy ornamentu. Jakże bez zrozumienia zasadniczych pojęć z tego zakresu wytłumaczyć dzieciom wartość artystyczną zdobiny spotykanej nieomal na wszystkich okazach przemysłu artystycznego?)

#### RYSUNEK Z PRZYPOMNIENIA.

Kolejność ćwiczeń, którą podaję, jest uzasadniona stopniowym zwiększaniem się trudności technicznych i myślowych. Trudnym było by jednak, a może zupełnie bezcelowym, ustalenie, że jakieś ćwiczenie stosować można tylko w określonym roku życia. Trzeba pod tym względem pozostawić pewną swobodę



i możliwość dostosowania się do okoliczności i zdolności dziecka. Niektóre czynią postępy szybciej, inne wolniej. Polubiwszy jakieś ćwiczenie, wracają doń zawsze chętnie, jak również chętnie zabierają się do nowych.

Ćwiczeniem nieco odmiennym w stosunku do omówionego rysunku z wyobraźni, jest rysunek z przypomnienia. Jeśli pierwszy opierał się głównie na wizjach wywołanych drogą opowiadania rzeczy fantastycznych i często bardzo oderwanych od rzeczywistości, to w rysunku z przypomnienia wracamy do wizji opartych o realne przeżycia wzrokowe dziecka. Chodzi tu o to, by przedmioty, które zna z obserwacji rysowało w sposób bardziej realistyczny. Nie dajemy mu zatem literackiej opowieści zdarzenia, z którego samo wybiera według własnego upodobania temat rysunkowy, ale skierowujemy jego uwagę na jeden określony przedmiot, który rysując, charakteryzuje w sposób bardziej ścisły. Nie są to już schematy ogólnikowe przedmiotów, ale bardziej zindywidualizowane ich obrazy. I to jest celem tego ćwiczenia, a stosować je można z powodzeniem w 3 i 4 klasie szkoły powszechnej.

Są przedmioty, które szczególnie interesu-

ją dzieci w tym wieku. Dziewczęta znają świetnie kształty i barwy swych lalek, wózków, kotków, piesków i kwiatów, a chłopcy lokomotyw, aut, tanków, armat, samolotów, tramwajów i t. p. A znają oni te przedmioty aż do drobnych szczegółów i o tym przekonamy się ze zdziwieniem przy omawianiu ich w klasie. Właśnie dzieci same zwrócą nam nieraz uwagę na różnice pomiędzy poszczególnymi typami tych przedmiotów. Chodzi tylko o to, aby w klasie postawić zagadnienie i wywołać zainteresowanie i dyskusję na temat wyglądu tych przedmiotów. Wnet zjawią się tacy, którzy opiszą kilka typów omawianych przedmiotów, gdyż oglądali je już niejednokrotnie z najwyższym zainteresowaniem. W dyskusji ustalają się coraz to dalsze szczegóły charakterystyczne dla budowy i zabarwienia tych przedmiotów. Dzieci coraz żywiej przypominają sobie jak te przedmioty wyglądają i nawzajem sobie pomagają wywołać z pamięci ich żywą wizję i następnie rysują je już z łatwością.

Wskazany jest, by w tym ćwiczeniu ograniczyć się do szukania różnic indywidualnych w obrębie jednej grupy przedmiotów. I tak najlepiej rysować, jako jedno zadanie ry-

sunkowe, kilka typów armat, lokomotyw, samolotów lub lalek. Chodzi tu o słowne, a później rysunkowe scharakteryzowanie n. p. wiejskiej strażackiej sikawki z beczką, małowateczkowej z dwuramienną ręczną pompą i miejskiej z motopompą i t. p. lub armaty moździerzowej starego kalibru, współczesnej armaty górskiej, polowej i ciężko-kalibrowej i t. p., czy kilku lalek różnie ubranych i przystrojonych, albo szereg różnych wózków dziecięcych. Ćwiczenia te polegające na szukaniu różnic przedmiotów podobnych, można poszerzyć, a dzieci w ciągu dłuższego czasu, wykonają szereg tablic z różnymi gatunkami: drzew, kwiatów, ryb, owadów, motyli, zwierząt, rodzajów broni, przyrządów technicznych i w. i.

Są to wszystko przedmioty, które dzieci znają i chętnie rysują, o ile potrafimy je nimi zainteresować. Bardzo ważnym jest tu skierowanie uwagi nie na jeden jakiś oderwany przedmiot, ale na całą grupę pokrewnych przedmiotów. Jeśli rysowanie jednego przedmiotu pokonują zdolniejsi w ciągu kilku czy kilkunastu minut, to przy rysowaniu całej grupy przedmiotów zadanie samo dostosowuje się do zdolności ucni. Zdolniejsi w tym samym o-

kresie czasu narysują więcej przedmiotów, a niżeli mniej uzdolnieni. Rysowanie jednego oderwanego przedmiotu, a więc na przykład młotka uważać należy za suche i mało interesujące zadanie (bo jak trudno coś ciekawego powiedzieć o młotku lub innym przedmiocie), to w zestawieniu z całym szeregiem tego rodzaju przedmiotów, jak narzędzia „stolarskie“ lub „blacharskie“, przedmiot staje się częścią żywej i interesującej całości, na temat której można łatwo powiedzieć wiele ciekawego o kształtach i barwach. Zestawienie różnic daje możliwość wyrysowania wielu form kontrastowych, co właśnie bywa interesujące, zabawne i pouczające z punktu widzenia rysunkowego.

Rysunki te wykonywać można ołówkiem i kredkami, piórem i farbami wodnymi, wypełniając kartkę niewielkiego formatu dwoma rzędami tych przedmiotów, traktowanych jako wyraźne sylwety na białym niezamalowanym tle. Sylwety te pokazane na białym tle różnią się pomiędzy sobą, bawiąc grą kontrastów form i barw.

Powodzenie i uzyskanie dobrych wyników na drodze rysunków z przypomnienia polega

przede wszystkim na umiejętnym rozbudzeniu dyskusji na temat obranej grupy przedmiotów. W rozwinie tej obok interesujących momentów, jak środowisko, historia i przeznaczenie przedmiotów (oczywista podawanych w jak-największych skrótach) trzeba stale i przede wszystkim charakteryzować kształty i różnice barwne. Opis powinien być żywy i obrazowy. Omawiając młotek przyrównujemy go do długiej i cienkiej ręki, na końcu której jest mocna, zwarta i ciężka pięść stalowa, a w opisie kowadła podkreślamy wielkość i masywność okrągłego pnia, na którym osadzone jest na pionowej nóżce poziome, o dwu różnych końcach stalowe kowadełko. By nie gromadzić zbyt wielu pojęć wystarczy dzieciom wskazać kierunek poziomy i pionowy. Charakteryzując zaś obcęgi, jako dalszy szczegół „sprzętu kowalskiego“ przeciwstawimy w opisie długim i prostym ramionom krótką i zakrzywioną część chwytów. Im żywszy, bardziej interesujący i plastyczny opis przedmiotu, tym dokładniejsze i trafniejsze będą rysunki na ten temat.

W rysunku z przypomnienia mogą dzieci rysować na podstawie opowiadania widziane krajobrazy, wnętrza, ulice, porty, boiska itp.

Wizja plastyczna rodzi się tu na podstawie wywołanego przypomnienia. żywość i plastyka opisu, a także położenie akcentu na momentach charakterystycznych z punktu widzenia rysunkowego, a więc odnośnie do kształtów i barw, w znacznym stopniu zadecyduje o tym, jaki będzie rysunek. Te bardziej skomplikowane zadania rysunkowe przestrzeni musimy jednak radykalnie uprościć. Nie powinniśmy domagać się pokazania przestrzeni, widzianej z realizmem perspektywicznym, a raczej chodziłoby tu o dalsze sylwetowe przedstawienie najważniejszych przedmiotów danej przestrzeni. Tak uproszczony rysunek przestrzeni nie wiele się różni od ćwiczeń omówionych poprzednio, a poszerza się zakres tematów i zainteresowań uczni.

W rysunkach tych, dzieci uwzględniając proporcje poszczególnych przedmiotów, charakteryzują je doskonale, natomiast stosunek wielkości pomiędzy poszczególnymi przedmiotami ulega zazwyczaj zniekształceniu. Jeśli wynika to z konieczności pomieszczenia obok siebie na jednakowej przestrzeni papieru kilku niewspółmiernie różnych pod względem wielkości przedmiotów, dziecko te różnice wy-



równuje i zmniejsza, dla uzyskania równowagi graficznej rysunku. Czyni to instynktownie i nie należy tego fałszywie sobie tłumaczyć brakiem spostrzegawczości. Analogiczne dysproporcje znajdziemy w obrazach Giotta (malarz włoski 1266—1336).

Zrozumiałym jest, że przy doborze tematów rysunkowych musimy uwzględniać płóć, domowe środowisko i poziom umysłowy dzieci.

#### TŁO W MALOWANCE AKWARELOWEJ.

W rysunku z wyobraźni, jak i z przypomnienia wskazanym jest, by na początku ograniczyć się do sylwetowego ujęcia, z czasem jednak możemy wzbogacić go przez częściowe, a w końcu całkowite wypełnienie tła barwami.

Dzieci, przyzwyczajone do przedstawiania swych wyobrażeń sylwetowo, zazwyczaj usiłują do nich domalować tło i wtedy sprawa komplikuje się i przekracza ich techniczną biegłość. By zadanie uprościć należy porządek pracy odwrócić i zaczynać od malowania całego tła farbami lekkimi i przeźroczystymi po-

przez które widać rysunek, a po wyschnięciu ożywić je wyraźnymi sylwetami pierwszoplanowych przedmiotów. Do zadania tego obieramy specjalne tematy, w których mamy dwie lub trzy duże plamy tła, jak np. niebo, rzeka i łąka, lub podłoga, ściana, sufit. Po całkowitym wykończeniu rysunku zakładamy całe tło trzema lekkimi barwami, odpowiadającymi tym trzem częściom tła, a gdy całość wyschła, farbami kryjącymi, t. zn. bardziej zgęszczonymi malujemy drzewa, domy, ludzi itp. szczegóły. Otrzymujemy w ten sposób na drodze łatwej i nieskomplikowanej całą płaszczyznę obrazu założoną barwami. Od sylwety przechodzimy do pełnego malowidła bez szczególnych technicznych trudności.

Gdy ten sposób zakładania tła został przyswojony i nie następuje trudności, można zadanie skomplikować przez wprowadzenie różnic natężeń barwnych w obrębie każdej części tła. I tak niebo zakładane początkowo kolorem jednostajnym, potem rozpada się na jaśniejszy dół przy horyzoncie i ciemniejszą górę nieba, łączone w sposób płynny. Łąkę dzielimy na dalszy lżejszy i pierwszy intensywniejszy plan. W ten sposób tło urozmaica się

i wzbogaca, a trudności techniczne wolno i stopniowo narastają nie wywołując zamętu w pracy.

### G W A S Z.

Od techniki akwarelowej odróżniamy akwarelę zgęszczoną z domieszką białej w poszczególnych barwach. Jest to t. zw. gwasz. W nauce trzeba te dwa sposoby dokładnie rozgraniczyć, jako dwa odrębne techniczne zagadnienia. Gwaszem można malować na szarym tonowym papierze lub brązowych pakunkowych. Ułatwia to niezmiernie harmonizowanie barw.

Gdy dzieci opanowały już w dostatecznej mierze malowanie akwarelą i nauczyły się podkładać tło barwne pod pierwszoplanowe akcenty, zakładane barwami kryjącymi, możemy przejść na technikę gwaszową. Farby wszystkie urabia się na paletce, lub na kawałku papieru w małych ilościach, ale gęsto. Dodając białej do poszczególnych barw — rozjaśniamy je. Tymi kryjącymi farbami zakładamy stopniowo płaszczyznę obrazka bez

nakrywania jednej barwy drugą. Można zacząć od tła, albo od akcentów pierwszoplanowych. Dobrze jest rozrzucić tu i tam na całą płaszczyznę obrazka kilka zasadniczych plam, a potem stopniowo wypełniać przestrzeń pomiędzy nimi mniejszymi plamami. Wobec tego, że farby są kryjące, najlepiej przyjąć zasadę nakładania ich drobnymi uderzeniami i smugami, które — o ile możliwe — powinny zostać niezatarte i wyraźnie pokazane. Peruszamy tu w formie prostej i prymitywnej bardzo ważne zagadnienie wyraźnego rzutu pędzla. O ile staniemy na stanowisku, że nie jest ważną kaligrafia malowania i dokładne i całkowite wypełnienie płaszczyzny narysowanej farbami i że można pozostawić niezamalowane mniejsze lub większe luki pomiędzy poszczególnymi plamami, sposób ten nie powinien nastęrczać szczególniejszych trudności. — Szybko i łatwo malowanki nabierają malarskości, zwłaszcza jeśli zdołaliśmy wyjaśnić, że raz położoną plamę barwną najlepiej nie ruszać i nie poprawiać, a raczej do niej dostosować otoczenie. Ważniejszą jest bowiem świeżość położenia barwy, niż dokładność wpisania jej i poprawność kaligraficzna.

## RYSUNEK PATYKIEM I RÓŻNICE WALORÓW.

Obok pióra doskonałym narzędziem rysunkowym jest patyk. Narzędzie to jest wyjątkowo subtelne i nadaje się do rozbudowania w rysunku różnic akcentów kreski i plamy.

Używamy do tego celu patyka z drzewa sosnowego, które ma tę właściwość, że nasiąka atramentem i pisze przez czas dłuższy. Twarde gatunki drzewa nie nadają się do tego celu. Patyk zacinamy z jednego końca ostro jak ołówek, a z drugiego na płasko. W pierwszym wypadku wykonujemy nim (zwłaszcza gdy atrament po nim nie ścieka, ale wsiąknąwszy w drzewo daje kreskę półsuchą) same cienkie kreski, a w drugim szersze smugi i ciemne pasy. Obok kreski rysujemy nim i plamy, nadaje się przeto do znaczenia światłocieni i różnic walorowych jasno-ciemnych.

Urywając smugi i rozbijając je na drobne i delikatne plamki uzyskujemy wszystkie odcienie światłocieni. Zgęszczone plamki i bardziej nasycone płynem dają ciemniejsze

a rzadziej ułożone i mniej nasycone lżejsze półtony.

Zagadnienie światłocieni w naiwnym rysunku dziecka nie istnieje. Można je uwzględnić w pewnym stopniu i to w formie prymitywnej w naiwnym rysunku „z natury“, który można prowadzić po 12 roku życia. Już od pierwszych lat zwraca dziecko jednak uwagę na różnice walorów, odróżnia ciemne plamy od jasnych. Widzi wyraźnie i pragnie w swym rysunku zaznaczyć różnicę pomiędzy czarnym i białym koniem lub psem, ciemnym i jasnym domem, kwiatem i t. p. Narzędziem, którym doskonale i łatwo te różnice wyrazi, jest patyk. To też wprowadzając rysunek patykiem, dobieramy tematy takie, w których występują wyraźnie różnice walorowe. Półsuchym patykiem, zależnie od siły nacisku i tego, czy powtarzamy kreślenie, otrzymujemy coraz intensywniejszą plamę ciemną. Na gładkim papierze będzie ona płynna a na chropowatym pojawi się groszek. Dziecko operując tymi różnicami wzbogaca walorowo swój rysunek w sposób prosty i łatwy.



## ZAGADNIENIE PERSPEKTYWY.

Z chwilą, gdy dzieci zaczynają rysować wnętrza i krajobrazy, zjawia się zagadnienie dali perspektywicznej, które trzeba rozwiązać w sposób odpowiedni do wieku. Z tego właśnie założenia wychodząc, musimy sobie wyraźnie uświadomić, że w naiwnej i prymitywnej sztuce dziecka ścisłość perspektywiczna nie może obowiązywać, a przedwczesne narzucanie jej musi oddziaływać ujemnie na jego twórczość. W sztuce ludów i epok pierwotnych zagadnienie dali perspektywicznej najczęściej nie istnieje, a mimo to dzieła te wartości artystycznej nie tracą, co więcej błędy perspektywiczne łączą się w nich z deformacjami rysunkowymi i kolorystycznymi w jednolitą, harmonijną całość. W sztuce dziecka ten sam wypadek zachodzi. Widzianą w rzeczywistości głęb i dal transponuje ono instyktownie na obraz płaszczyznowy, w którym trzeci wymiar nie istnieje.

Jeśli jednak dziecko czy wskutek oglądania obrazów, w których widzi wyraźnie wytłumaczoną dal perspektywiczną, czy wskutek dostrzegania jej braku w swoich rysunkach, pragnie ją uwzględnić, można ograniczyć się

do bardzo prymitywnego określenia linii wysokości oczu i wykazania drogą pogładową, że w rzeczywistości przedmioty, oddalające się, a będące pod linią oczu wznoszą się ku górze, a będące nad linią opadającą w dół. Nitka rozpięta na wysokości oczu oddzieli najwyraźniej te dwa charakterystyczne pola. Dziecko nauczy się, że w rysunku przedmioty bliższe, a będące pod linią oczu, leżą niżej, niż przedmioty dalsze, a nad linią oczu zachowują się odwrotnie i to zasadniczo zazwyczaj wystarcza. Pokazywać dzieciom sposób wykreślenia linii zbieżnych i punktu oka jest przedwczesne i nie pożądane.

Podobnie, a więc drogą pogładową i w sposób bardzo przystępny można dzieciom wytłumaczyć zagadnienie perspektywy koła. Można im w razie potrzeby zwrócić uwagę na to, że koło ustawione w płaszczyźnie poziomej (talerz, otwór dzbanka, beczki i t. d.) na wysokości oczu widzimy jako poziomą kreskę, a umieszczone niżej lub wyżej widzimy jako coraz bardziej rozwierającą się elipsę. To samo zjawisko możemy zaobserwować na kole, gdy ustawione jest w pionowej płaszczyźnie. Widziane na wprost będzie pełnym kołem, a widziane z uko-

sa przejdzie w elipsę i w końcu w prostą kreskę, gdy płaszczyzna koła przejdzie przez nasze oko. W naturze można to obserwować n. p. gdy rowerzysta mija nas i oddala się.— Oczywiście o dokładnym spostrzeganiu tego zjawiska i ścisłym uwzględnianiu go w rysunku, nie ma u dzieci mowy. Chodzi tu raczej tylko o zmniejszenie zbyt rażących błędów, które jeszcze przez czas dłuższy muszą powtarzać się w rysunkach dzieci. Z tego względu zagadnienie to poruszamy tylko okolicznościowo, przy korekcie rysunków, a nie poświęcamy mu specjalnych godzin. Obszerniejszy wykład na ten temat jest dla dzieci przedwczesny i niewskazany.

Można natomiast z powodzeniem pokazać im odpowiednio dobrane reprodukcje. Znacomiecie do tego celu nadają się obrazy Paula Uccella, (malarz florencki około 1396—1479). Posiada on kilka wnętrz i krajobrazów, w których w sposób prosty rozwiązuje głąb perspektywiczną. — W wnętrzu lasu myśliwi, konie i psy rozsiani są u niego na całej przestrzeni terenu leśnego, a w miarę oddalenia zmniejszają się i wznoszą coraz wyżej. Korony drzew, będące w górnej części obrazu, opa-

dają w dół i zmniejszają się. Pnie drzew stanowiące gęstą sieć pionowych akcentów obrazu w miarę oddalenia zwięzają się. — Perspektywa w obrazach Uccella jest bardzo wyraźnie pokazana, a przy tym jest jeszcze naiwna, zabawna i wskutek tego psychice dzieci bliska. Nawet we wnętrzach, gdzie rysunek izby wykreślony jest zupełnie poprawnie, zachowany jest charakter naiwnego rysunku. Brak w nim całkowicie rutyny a widoczną jest prostota pierwszego dostrzeżenia. Postacie wrysowane są w te wnętrza w sposób prosty i przypominają malowanki dzieci. Obrazy Paula Ucella, a także Giotta i im podobnych malarzy można dzieciom pokazywać bez obawy wyrządzenia im szkody

Przy podawaniu wiadomości z zakresu perspektywy trzeba zachować całą ostrożność. Jak długo pytania nie są zbyt natęrczywe i można je zbyć powiedzeniem, że nie jest to dla piękna rysunku zbyt ważne, należy objaśnienie zagadnienia perspektywicznego odkładać na później. Często bowiem moment świadomego uwzględnienia dali perspektywicznej niepokoi swobodę podświadomego i uczuciowego wypowiedzenia się dziecka i rysunki uzyska-

wszy głąb perspektywiczną nagle tracą wiele ze swego pierwotnego uroku. Nawet dojrzałemu malarzowi trudno pogodzić ścisłość wykresu perspektywicznego ze swobodą odrębnego i wrażeniowego rysunku, o ileż zatem łatwiej dziecku na tym może się załamać.

Przy rysowaniu wnętrza a także przestrzeni w krajobrazie najlepiej uciec się do prostego wybiegu i przekonać dzieci, że zupełnie wystarczającym jest podzielenie przestrzeni tła kreską poziomą na „dół i górę“, a więc we wnętrzu na przestrzeń podłogi i ściany, a w krajobrazie na przestrzeń terenu i nieba. Tę górę i dół w rysunku oddzielamy całkiem po prostu poziomą, prostą lub falistą linią. Tak na podłodze, jak na terenie można następnie swobodnie rozmieszczać przedmioty znajdujące się na nich z zastosowaniem zmniejszania się przedmiotów oddalających się i podnoszeniem ich coraz wyżej na tej przestrzeni. Oczywiście zmniejszanie się oddalających się przedmiotów musi być brane jedynie na wrażenie i bez większej dokładności i odmierzania.

Dzieciom często trudności perspektywiczne sprawiają wiele kłopotu. Niepokoi je i irytuje to, że nie mogą wyrazić poprawnie

dali, ale w takim wypadku pokazanie im dzieł epok wczesnych, w których perspektywa nie została wogóle jeszcze uwzględniona, albo tylko w formie naiwnej, powinno usunąć moment niepożądanego rozterki i zwątpienia.

W każdym razie objaśnianie dzieciom pojęcia horyzontu, punktów zbieżnych itp. jest wielce niebezpiecznym i najlepiej odłożyć to na późniejszy okres, dojrzałszy, w którym łatwiej skomplikowane zagadnienia perspektywiczne pogodzić ze swobodą malarskiej interpretacji. Wykreślanie przez dzieci linii zbieżnych na tematach takich jak aleja, tor kolejowy i t. p. daje najczęściej rezultaty jaknajfatalniejsze. Są to w największej ilości wypadków nudne i nie malarskie szablony, a suma wiadomości z zakresu perspektywy podana przy tej okazji dzieciom jest i wielce znikoma i dla nich bezużyteczna.

Perspektywa w rysunkach dzieci powinna być przede wszystkim wrażeniową i tak jak cała ich twórczość naiwną.



## WYCINANKA.

Dobrym ćwiczeniem zdobniczym w wieku 9 do 10 lat jest wycinanka. Zanim ją jednak omówimy, musimy uzasadnić to, że jest dobrym ćwiczeniem i że można ją bez obaw w szkole prowadzić.

Był okres, w którym wycinanka jako ćwiczenie zdobnicze była popularną. Nie było szkoły, w której by nie robiono wycinanek; aż w końcu uprzykrzyły się wszystkim i zainteresowanie nimi osłabło. Początkowo wzorowano się na wycinankach ludowych, wprost kopjowano je niewolniczo, a potem zaniechano tego, twierdząc, że ozdoba bez wyraźnego przeznaczenia, bez zastosowania jej do przedmiotu nie ma sensu, że wycinankami zaśmieca się klasę, i t. p.

Wycinanka szkolna jako naśladownictwo ludowej nie ma istotnie żadnego sensu, gdyż w sztuce wszystko co jest naśladownictwem nie prowadzi do dobrych wyników. Jednak można przejąwszy samą technikę wycinanki od ludu, wykonywać tym sposobem zupełnie nowe, oryginalne i pomysłowe wycinanki, a wtedy jako ćwiczenie umysłu i fantazji nabierają one znaczenia. Trzeba o tym pamiętać że wyci-

nanka w swej autentycznej ludowej formie nie ma żadnego innego specjalnego przeznaczenia, poza tym, że ozdabia izbę i nie jest związana z żadnym przedmiotem. Nie należy tego pięknego zwyczaju ludowego — ozdabiania wnętrza wycinanką — stosować w klasie, w której zazwyczaj wiele jest elementów obcych charakterowi wycinanki, ale można ją śmiało i z powodzeniem wykonywać dla gimnastyki wyobraźni przestrzennej i rozbudzenia poczucia ozdobności.

Technika polega na tym, że na papierze odpowiednio i kilkakrotnie złożonym, wycinamy części ornamentu, które wskutek symetrycznego powtarzania się, podobnie jak w kalejdoskopie, łączą się w zamknięte układy. Powstają w ten sposób układy fryzowe, koncentryczne i symetryczne.

Dziecko wycinając części ornamentu, nie widzi i nie może sobie zdać sprawy z tego, jak on będzie wyglądał po rozłożeniu papieru. Końcowy efekt jest zawsze w pewnym stopniu niespodzianką, która dziecko bawi i intryguje, a nie można i nie należy dążyć do zupełnego wyrugowania jej. Na wycinance można łatwo i w sposób praktyczny nauczyć pewnych

praw kompozycji. O ile uwzględniliśmy je — budowa ornamentu staje się przejrzystą i dobrze związaną. Zamiast zbierania wycinanek ludowych, podług których dzieci wykonują swoje, trzeba by nauczyciel zrozumiał logikę i dyscyplinę kompozycyjną wycinanki i w sposób prosty, przystępny i obrazowy na przykładach i drogą porównania wytłumaczył ją dzieciom. Oczywiście nie chodzi tu o nudny i zawiliwy wykład teoretyczny, ale o wykonanie w klasie kilku dobrych i kilku złych elementarnych przykładów. Porównanie ich wykaże zasady budowy ornamentu.

W każdej kompozycji, a także w ornamentyce bardzo wyraźnie obowiązuje prawo kontrastu. To też przy wycinaniu form wycinankowych należy zawsze przeciwstawiać formom prostym krzywe, formom drobnym duże, motywom geometrycznym roślinne, partiom zgęszczonym partie spokojnego tła i t.p. Dzięki zestawieniu form kontrastowych wycinanka staje się żywą i bawi oko. Unikamy w ten sposób wady, jaką jest pocięcie lub monotonne podziurawienie wycinanki (sito).

Również, jeśli początkowo przestrzegamy ażeby na peryferii papieru nie wycinać za-

dnych form, a jedynie na osiach wewnętrznych, rysunek wycinanki będzie dobrze wpisany w zewnętrzną formę koła czy prostokąta. Później, gdy dzieci poznały już technikę cięcia, można wycinać takie wzory, które posiadają pełny środek a wycięcia ułożone są wyłącznie na peryferii koła. Takie prawidłowe wpisanie rysunku w ramę da się w wycinance w bardzo łatwy sposób osiągnąć i znaczenie tego wytłumaczyć. Same formy wycięte muszą zawsze być uporządkowane pod względem rytmu rysunkowego. W całości i w każdej grupie form, stanowiących pewną całość, musi panować jednolita tendencja rytmiczna. Jeśli zaś brak jej, a rytmy przekreślają się, łatwo wytwarza się w kompozycji chaos sprzecznych kierunków.

Formy stanowiące jedną grupę muszą być ze sobą organicznie powiązane. Oś każdej grupy form, z którą pozostałe logicznie i formalnie zrastają się, musi być zawsze widoczna lub powinno się ją wyczuwać. Najbardziej pouczającym jest tu studium logiki budowy form roślinnych. Wiązą się one zawsze i układają tak, że łatwo wykażać zasadnicze osie, z których dalsze części wyrastają

w sposób rytmiczny i prawidłowy. Zastosowanie takiego ładu w budowie wycinanki daje doskonałe wyniki.

Również ilość tła i stosunek do samego ornamentu musi być zrównoważony. Nie wolno ornamentu tak przeładować, aby tło przestało działać swą pustką, ale również nie można pozostawić zbyt wiele tła, na którym ornament był by zbyt ubogi. Wypośrodkowanie tego stosunku i wykazanie jak wiele jest możliwości rozwiązania tego zagadnienia, zajęć nam może i powinno wiele czasu.

Jeśli w końcu wycinankę ujmemy wyraźną ramą, t. zn. pasem jednobarwnym lub ozdobnym, a biegnącym po bokach fryzu lub dookoła prostokąta czy koła, to przekonamy się, że wyrazistość i wymowa kompozycji potęguje się dzięki kontrastowi ramy.

Trzeba i tu pamiętać o tym, że złe i szkodliwe były by wszelkie ustalone pod tym względem szablony i stale powtarzające się sposoby rozwiązania. Cały bowiem okres poświęcony wycinance, tak samo zresztą jak i w innych ćwiczeniach, jest ciągłym szukaniem rozwiązań i wynajdywaniem nowych. Tylko tak postawioną pracę nazwać możemy twórczą.

Tych kilka prawideł, które w technice wycinankowej dadzą się łatwo wytłumaczyć i zastosować praktycznie, pouczą dzieci o istnieniu pewnych stałych praw, obowiązujących w sztuce. Jest to moment, gdzie bez przeszkody dla wyniku pracy możemy dotychczasową, podświadomą pracę wzbogacić o świadome przestrzeganie obowiązujących prawideł. I to jest może najbardziej doniosłe w tym ćwiczeniu i nie bez wpływu na dalszy tok pracy.

Również jeśli chodzi o stronę kolorystyczną, właśnie wycinanka nastrecza sposobność do omówienia jak barwy oddziałują na siebie. Bardzo pożytecznym jest sporządzenie dwu tablic z kolorowych papierów; jednej z barwami zimnymi, drugiej z ciepłymi. Poczy to, że zawsze najlepiej zestawiać kontrasty zimno-ciepłe, ułatwi ogromnie dobór barw a nadto ten elementarny podział malarski barw, unaoznaczony i oglądany przez dłuższy czas pozostaje już na zawsze w pamięci dziecka, co ma niezwykle doniosłe znaczenie dla wykształcenia malarskiego w wieku późniejszym. Zmieniając i dobierając różne barwy, wykazujemy że doskonale uzupełniają się kontrasty ciepło-zimne, że istnieje cały



szereg możliwości rozwiązania kolorystycznego dla każdej dowolnie obranej barwy pierwszej.

Można drogą doświadczenia ustalić w klasie liczne szeregi dobrze dobranych zestawień barwnych. Wkraczamy tu w dziedzinę układania barw według upodobania i niezależnie od zestawień obserwowanych w przyrodzie. Ćwiczenia te kształcą doskonale poczucie koloru i potęgują smak. Otwiera się tu przed nami nowa dziedzina gry form i barw, w której może stać się wielce interesującym i pouczającym szukanie dobrych i nowych rozwiązań.

Obok wycinanek ułożonych z kilku barw, odznaczają się skromnością jednobarwne, niepodklejone lub cięte w czarnym papierze a zestawione z białym podkładem.

Przykrą stroną wycinanki jest to, że papier, którego lud do tego celu używa, ma tani połysk. Poza tym barwy, którymi papier został przepojony zazwyczaj są krzykliwe i ordynarne. Ale papiery barwione w kąpeli roślinnych barwików, co można z łatwością samemu wykonać, mogą być pozbawione tych przykrych cech.

Układanie wycinanek z kilku barwnych papierów jest dla dzieci w wieku około lat 10

bardzo miłą i pożyteczną zabawą. Oczywiście, początkowo jak długo nie nabrały wprawy w cięciu, kombinowaniu form i jak długo nie przyswoiły sobie kilku obowiązujących prawideł, nie ma dobrych wyników. Drogą wybierania prac najlepszych i omawiania ich zalet z całą klasą, wytworzy się w całym zespole zainteresowanie i podniesie sprawność. W każdym razie w odniesieniu do wycinanki trzeba przyjąć zasadę, że tylko wtedy osiągniemy poważniejsze wyniki, jeśli poświęcimy jej dłuższy okres czasu. W ciągu jednego półrocza, poświęconego wyłącznie na wycinankę przy kilku godzinach tygodniowo mogą dzieci nie tylko nabrać techniki w cięciu, ale nadto rozsmakować się w tej pracy i zacząć tworzyć samodzielne oryginalnie pojęte wzory. Praca ich stanie się naprawdę twórczą, natomiast tok pracy przerywany innymi ćwiczeniami, nie jest tu wcale pożądanym.

Wycinanka jest ćwiczeniem wybitnie i wyłącznie zdobniczym. Piękno jej form i kompozycji ma swój specyficzny charakter, któremu nie wolno nadawać cech rysunkowo malarских. W ćwiczeniach rysunkowych dążymy do pogłębienia indywidualnej i realistycznej for-

my kształtów, natomiast w wycinance narzędzie, którym rysujemy, a mianowicie, nożyce, (a nie ołówek lub pióro) zmuszają nas do upłaszczania i przekształcania form. Jednym z kardynalnych warunków otrzymania prawidłowej wycinanki jest przyuczanie dzieci, by od pierwszej chwili cięły wycinankę bez kreślenia poprzednio rysunku. Formy zamierzone „rysują“ bezpośrednio nożycami. Wycinanka ze względu na swą technikę nie może mieć w sobie tendencji realistycznego rysunku ani malarskiego tematu i charakteru. Jest ona o z d o b ą. Charakterystycznym jest dla niej rytm powtarzania się form. Musi być pojęta w jednym z trzech zasadniczych układów i nie można tą techniką wykonywać krajobrazów i t. p. tematów. Również niewłaściwe są cięte z papieru „witraże“. Technika witrażowa jest wynikiem praw łączenia szkła i ołowiu i zastosowana w papierze nie będzie miała nigdy racji bytu. Postać ludzka czy zwierzęca musi w wycinance ulec specyficznemu uproszczeniu i może być traktowana jedynie jako część składowa zdyscyplinowanego ornamentu.

## RYСУNEK Z POKAZU.

Przejściową formą ćwiczenia, która prowadzi od rysunku z wyobraźni i przypomnienia do ściślejszego studium z natury, jest rysunek z pokazu. Polega on na tym, że przedmiot, który zamierzamy narysować, obserwujemy, analizujemy jego formy i następnie bezpośrednio już z pamięci wykonujemy sam rysunek. Ćwiczenie to wymaga ze względu na konieczność skupienia uwagi na jednym przedmiocie pewnej dojrzałości i można go doskonale stosować w okresie pomiędzy 10 i 14 rokiem życia.

Podobnie, jak w rysunku z przypomnienia, gdzie dzieci z pamięci rysowały całe grupy przedmiotów pokrewnych, w rysunku z pokazu można z powodzeniem sposób ten zastosować. Trzeba zatem przygotować sobie przed każdym ćwiczeniem szereg modeli, które łączą podobieństwo form. Rysowanie bowiem przedmiotów, które zostały zbudowane na tej samej zasadzie i mają podobne przeznaczenie a różnią się od siebie tylko w pewnej mierze, ułatwia ogromnie przeprowadzenie analizy form.

Mamy, zatem kilka pięknych dzbanów, kilka owoców, jarzyn, albo motyli i t. d.

Pokazujemy klasie jedną całą grupę przedmiotów, ustalamy wielkość rysunków i w jaki sposób rozmieścimy je na papierze. Rysunki poszczególnych przedmiotów jeszcze ciągle nie powinny przekraczać swą wielkością 10 cm, a rozmieszczamy je np. w dwu rzędach poziomych na jednym arkuszu. Techniki rysunkowe te, które poznane były już poprzednio. Po ustaleniu tych danych chowamy wszystkie modele, a ustawiamy w miejscu widocznym dla klasy tylko jeden z nich. Gdy uwaga wszystkich jest skupiona na tym przedmiocie przystępujemy do omawiania jego kształtów. Analiza musi być dostosowana do wieku, a więc musi być wybitnie obrazowa. Oto dla objaśnienia kilka przykładów: rysujemy kilka dzbanków i obserwujemy je kolejno. Pytamy, która część dzbanka jest główną, największą jego częścią. Najczęściej środkowa, której forma jest zwykle kulą, jajem i t. p. Na tej kuli u góry osadzona jest krótka szyjka, która jest wąską lub szeroką rurą, zakończoną dziubkiem. U dołu zaś kulę tę podtrzymuje dodana obręcz podstawy. Po takim rozbiórce form

dzbanka, dzieci rysują w tej samej kolejności poszczególne formy i do konturów zasadniczych dodają dalsze. Rysują całe koło, u góry dodają dwie równoległe pionowe, przedstawiające szyjkę, u dołu zaś obręcz podstawy. W ten sposób przyzwyczajamy je do tego, by w rysunkach swych ujmowały części w zamknięte jednolite całości, które wiążą się ze sobą i pozostają między sobą w naturalnych proporcjach. Oczywiście, proporcje te muszą byćbrane tylko na oko i w przybliżeniu. Odmierzanie i określanie proporcji liczbami nie jest wskazane.

Po narysowaniu pierwszego dzbanka analizujemy w taki sam sposób drugi, trzeci i czwarty, wykazując przy zasadniczo takiej samej budowie różnice kształtu poszczególnych części i ich proporcji. Po narysowaniu zaś wszystkich, przystępujemy do kolejnego omawiania kolorytu poszczególnych, by i te spostrzeżenia wyrazić barwami.

Nie należy tylko przy tych ćwiczeniach przywiązywać zbyt wiele wagi do drobiazgowej dokładności, a raczej chodzi o zachowanie całej swobody kreślenia indywidualnego i in-



dywidualnego wyrażania spostrzeżeń, przy zachowaniu żywego tempa pracy.

Innym razem rysujemy kilka ptaków. Lepiej, jeśli są to ptaki żywe, gorzej, gdy wypchane. Pierwszy z nich to np. kaczka. Analizę zaczynamy od formy zasadniczej, to zn. od tułowia. Jest on podobny do łódki, na której z jednej strony osadzona jest niedługa szyja, potem głowa w postaci kuleczki i dość gruby i tępy dziób, a na stronie przeciwnej nieznacznie rozwinięty ogon. Nóżki krótkie, szeroko rozstawione, podtrzymują tułów w środku, a skrzydło częściowo pokrywa się z tułowiem. U gęsi znajdziemy te same części, tylko inaczej pomiędzy sobą ustosunkowane. Tułów u różnych ptaków bywa różnie pochylony. Rozbiór form i opis ich musi być wybitnie obrazowy, a kolejność uzasadniona i logiczna. Stale zaczynamy od form zasadniczych, do których dodajemy dalsze, a w rysunku ta sama kolejność i takie same rozbudowanie ułatwia trafne ujęcie całości. W ten sposób drogą prymitywnej i naiwnej analizy uzyskujemy rysunek o charakterze naiwnie syntetycznym, pozbawiony niepotrzebnych

szczeólów i ograniczony do form istotnych i zasadniczych.

W rysunku z pokazu w ten sposób prowadzonym, gdy dzieci rysują całe tablice przedmiotów pokrewnych, zazwyczaj nie uwzględniają one stosunku wielkości pomiędzy poszczególnymi przedmiotami. Gdy rysują w jednym szeregu ogrodową konewkę, doniczkę z kwiatem i n. p. grabie, większe z tych przedmiotów instynktownie pomniejszają, a mniejsze powiększają, uzyskując w szeregu zbliżoną wielkość różnic. Nie wynika to z braku obserwacji. Dzieci doskonale zdają sobie sprawę z istniejących różnic, ale wrodzone poczucie rytmu i chęć dobrego graficznego rozplanowania nie pozwala im na uwzględnianie tych proporcji bezmyślnie. Zwycięża tu zazwyczaj, co często u dzieci da się zauważyć, instynkt graficzny. Postępując w ten sposób, czynią one doskonale, albowiem zestawienie na jednym rysunku n. p. nożnej maszyny do szycia, nożyczek i szpulki z niemi w ścisłych proporcjach zabiło by całkowicie graficzny sens rysunku. Dziecko podświadomie z wrodzoną mu w tym kierunku mądrością, wypośredkuje wielkość tych przedmiotów tak, że

maszyna będzie największą, nożyczki mniejsze, a szpulka z niemi najmniejsza, ale równocześnie wypełnią dobrze graficznie zadaną przestrzeń rysunku.

Rysunki wykonane z pokazu uczą spostrzegania kształtów i barw, a prowadzone racjonalnie, uczą pomijania nieistotnych szczegółów. Nabierają przeto coraz więcej wyrazu, nie tracąc nic z uroku świeżej formy naiwnego rysunku dziecięcego. Przedmioty dobrze scharakteryzowane bywają w naiwny sposób zdeformowane i to dodaje im specyficznego wyrazu.

Rysunek z pokazu powtarzany zbyt długo może łatwo znużyć i osłabić uwagę dzieci. Słusznym jest zatem, by okres czasu, przeznaczony na to ćwiczenie nie był zbyt długi. Po kilku godzinach rysunku z pokazu, wracamy do rysunku z przypomnienia, do rysunku na temat spamiętanych krajobrazów, wnętrz, scen z ludźmi i zwierzętami, a nawet martwych natur, w których dzieci powtarzają obserwowane w ćwiczeniach z pokazu formy rysunkowe. W ten sposób rysunki i malowanki pogłębiają się i wzbogacają o nowe spostrzeżenia, nie tracąc piękna żywej formy sztuki dziecka.

## RYСУNEK WEDŁUG UPODOBANIA.

Chętnie przez dzieci uprawiany jest rysunek na temat dowolnie obrany. Można go prowadzić w niższych klasach dla zorientowania się w stopniu zaawansowania i rodzaju upodobania ucznia, a na stopniach wyższych dla odprężenia i przyswojenia nabytych wiadomości i spostrzeżeń w rysunkach innych rodzajów. Można pewien niewielki okres czasu poświęcić na ten rysunek, w którym dziecko już do pracy zaprawione i zachęczone, obiera sobie temat i technikę według własnego upodobania. Nie udzielamy żadnych wskazówek ani rad co do wyboru tematu i techniki; dziecko **wypowiada** się swobodnie i bardziej samodzielnie. Ulubiona technika i najbardziej interesujący temat są przedmiotem pracy, a nauczyciel dba już tylko o jakość wykonania technicznego i trafność rozwiązania obranego tematu. Jeśli zaś widzi, że wybór dziecka był nieprzemyślany, powinien nakłonić go do nowego wyboru techniki lub tematu, pozostawiając mu znów ostateczną decyzję.

## RYSUNEK Z NATURY.

Ścisłe studium z natury można prowadzić z powodzeniem i bez szkody dla rozwoju artystycznego w wieku dojrzalszym, a mianowicie po 15 roku życia. Umysł już wtedy jest zdolny do przeprowadzenia zawiętej i ścisłej rozumowej analizy obserwowanego przedmiotu i do świadomego tworzenia syntetycznych jego obrazów. (Zagadnienie to omówiłem w rozprawce „Podstawy wiedzy rysunkowej“.) Jednak nawet i wtedy trzeba bardzo dbać o to, by rysunkom tym nadawać wartość artystyczną i unikać błędu tworzenia szablonowo poprawnych i martwych, a jedynie zgodnych z naturą, rysunków.

W fazie końcowej naiwnego okresu u dziecka, a więc pomiędzy 12 i 14 rokiem życia, można rozpocząć ćwiczenia przygotowawcze do ścisłego studium z natury. Ćwiczenia te są zatem naiwną i prymitywną formą rysunku z natury.

Niebezpieczeństwo leży tu w tym, że może się zdarzyć (i najczęściej tak bywa) że dzieci ograniczywszy się do bardzo prostych modeli (zbyt skomplikowanych nie mogą analizo-

wać) wykonują rysunki poprawne, ale pozbawione całkowicie walorów artystycznych. Takie studiowanie natury przez czas dłuższy musi wytworzyć u dzieci przekonanie, że ścisła zgodność z modelem jest ostatecznym celem ich pracy. Zdobywszy ją zatracają jednak całkowicie czar swej naiwnej dziecięcej twórczości. By zmniejszyć niebezpieczeństwo tego ćwiczenia upodabniamy go do rysunku z pokazu i przeplatamy lekcjami rysunku z pamięci, w którym dzieci wracają do ulubionej i swobodnej formy wyżywania się. W naiwnym zatem i przygotowawczym rysunku „z natury“ obserwowany przedmiot analizujemy obrazowo, podobnie jak w rysunku z pokazu, a następnie po omówieniu modelu nie usuwamy go z przed oczu dzieci. W toku pracy mogą one dodatkowo obserwować przedmiot i uzupełniać swe spostrzeżenia wedle własnej woli. Pozostawiamy im pod tym względem wielką swobodę i jeśli mimo ekspozycji modelu nie zwracają nań więcej uwagi i wracają do rysunku pamięciowego, nie powinniśmy tego brać im za złe. Dzieci powinny przedmiot obserwować tylko w takiej mierze, jaka jest im potrzebna dla stworzenia rysunku jeszcze zawsze naiwnego. Jeśli





tylko budowę kształtu obserwowanego przedmiotu zrozumiały, powinny rysować go w sposób nie inny, niż czyniły to dotychczas.

Nauczyciel musi zrozumieć, że w tych warunkach pracy pojawiające się deformacje obserwowanego przedmiotu nie są błędem rysunkowym, godnym potępienia, ale właśnie obrazem indywidualnego przeżycia i interpretacji. Nie powinien zatem dążyć do usuwania tych deformacji, ale raczej do zachowania ich. Przy porównywaniu prac uczeni i omawianiu ich, powinien zwrócić uwagę na podobieństwo tych deformacji do istniejących w ćwiczeniach z lat poprzednich. Powinien wytłumaczyć całą wartość i znaczenie indywidualnego ich charakteru u każdego z uczeni. Oczywiście odróżnić tu należy od tych właściwych deformacji przesadne i wykonane „naumyślnie“. Trzeba wyjaśnić ich karykaturalną i nieartystyczną formę. Ustalenie tych różnic, a także wytłumaczenie dzieciom jest trudne, wymaga od nauczyciela wielkiej wiedzy i subtelności wyczuwania ale nie mniej jest ono ważne i konieczne. Tak samo bowiem jak nie ma żadnej racji artystycznej martwa i szablonowa poprawność

nie ma jej też umyślna i karykaturalna przesada.

W ćwiczeniach „z natury“ stosowanych z całą ostrożnością i umiarkowaniem, osiągamy coraz dojrzsze i bardziej realistyczne ujęcie rysunkowe, jednak staje się ono całkowicie szkodliwym, jeśli nie uwzględnia praw indywidualnego, artystycznego wypowiedzenia się. Wyniki nie śmiały być banalnie poprawne. W zestawieniu całego szeregu rysunków z natury i z pamięci, wykonanych przez jednego ucznia musimy ustalić, czy posiadają one wszystkie jednolity charakter i czy są wyrazem osobistej linii rozwojowej ucznia. Właśnie porównanie obu rodzajów rysunków umożliwi nam zorientowanie się.

Dobór modeli w rysunku z natury musi być interesujący. Po wykonaniu przez dzieci w latach ubiegłych wielu bogatych i barwnych malowanek nie można w tych ćwiczeniach ograniczyć się nagle do mało interesujących modeli jak: brzydkie garnki, miotła, parasol, bagnet, flaszka, krawatka i tp. By wyniki były dobre model musi się podobać, a także pamiętać należy o tym, że nie można dziecko w tym wieku zaczynać nauczać rysowania w sposób

nowy i niemalarski tego, co już przed laty wykonywało z powodzeniem właśnie w sposób malarski. Rysowanie na stopniach wyższych odcieranych przedmiotów w sposób poprawny i szablonowo-niemalarski jest największą niedorzecznością. Trzeba zatem dobrać proste, ale wybitnie estetyczne modele, trzeba wytknąć ich wartość i walory artystyczne, obok widocznej prostoty form, a także trzeba je opracowywać po malarsku. A więc po kilku ćwiczeniach wstępnych, przechodzimy do komponowania „martwych natur“. Nawet najbardziej proste pudełka, koszyki, naczynia i t.p. układamy w interesujące całości. Chodzi o celowe pod względem malarskim komponowanie form, w których nawet bardzo proste przedmioty istnieją obok siebie w opozycji kształtów i barw i mają wyraźną wymowę malarskich walorów. Należy je komponować w taki sposób, by poziomowi podstawy wyraźnie przeciwstawiał się pion tła, rytmom poziomym przedmiotów, rytmy pionowe, ukośne lub splecione, a bryłom dużym małe, prostym, skomplikowane i w końcu barwem ciepłym zimne i t. d.

Istnieje w malarstwie wiele tego rodzaju

znakomitych przykładów. Wspomnę choćby tylko Van Gogha. (Malarz francuski z okresu impresjonizmu.) Malował on takie proste tematy jak: para starych trzewików na podłodze, dwa słoneczniki leżące na stole, kilka jabłek u podnóża drzewa, zwyczajne krzesło z jasnego drzewa z plecieniem siedzeniem na tle podłogi, ściany i części niebieskich drzwi. Każda z tych martwych natur posiada u niego ogromną siłę plastycznego wyrazu i jest potężną symfonią barw. Trzeba, by nauczyciel przyjrzał się dobrze tego rodzaju obrazom, by je pokazać młodzieży i zachęcił nie do suchego szkolarskiego, lecz malarskiego opracowania takich tematów. Mogą one być proste i nieskomplikowane, mogą nie nastęrczać większych trudności rysunkowych i kolorystycznych, ale nie wolno ich pozbawiać sensu malarskiego dla bezmyślnej szkolarskiej poprawności.

W studium krajobrazu z natury w tym okresie może być mowa tylko o naiwnej interpretacji krajobrazu. Wykonanie prostych i nieefektywnych motywów, można zaryzykować na miejscu t. j. w terenie, ale studium to nie powinno się wiele różnić od rysunku z przypomnienia. Nie zmuszamy zatem

dzieci do ścisłej i intensywnej obserwacji krajo-  
obrazu, a raczej po krótkim omówieniu go  
pozostawiamy dzieciom swobodę indywidualnego  
odczuwania i interpretowania obranego mo-  
tywu. W omawianiu ograniczamy się do usta-  
lenia ramy obserwowanego motywu, do wyszu-  
kania kilku dobrych punktów obserwacyjnych,  
do ustalenia jaką część rysunku od dołu prze-  
znaczamy na teren, jaką na pion drzew, do-  
mów i td., a jaką na dal nieba. Dane te pozo-  
stają jednak niekoniecznie obowiązującymi  
wskazówkami. Mimo obrazowego po-  
równania proporcji i kierunków, pozwalamy  
by w rysunkach dzieci dominował sposób  
rysowania „na wrażenie“ i by stopniowo w to-  
ku pracy wracały do rysunku pamięciowego,  
jeśli tak zechcą.

W pracach tych możemy ograniczyć się  
do rysunków jednobarwnych z uwzględnie-  
niem różnic walorowych jasno - ciemnych wy-  
konanych pątkiem i pędzlem. Jeśli zaś barwi-  
my je, należy się ograniczyć już wyłącznie do  
pracy z przypomnienia. Zmienność oświetlenia  
i gry barw w rzeczywistości uniemożliwia  
stworzenie jednolitej, kolorystycznej całości  
w tym wieku. Z pamięci dziecko łatwiej sharmo-

nizuje barwy, wypowie się indywidualnie z fan-  
tazją i bogactwem kolorystycznym. Obserwu-  
jąc zaś naturę i bezpośrednio wypowiadając  
sposprzeżenia barwami, może łatwo popaść  
w błąd dosłownego i naturalistycznego ujęcia.  
Również może łatwo przejaskrawić barwy do-  
minujące w rzeczywistości na niekorzyść ko-  
lorystycznej całości.

Przy tych pierwszych próbach rysowania  
i malowania z natury, nauczyciel nie śmie wzo-  
rować się na przykładach martwych i banal-  
nych szablonów, które jeszcze zawsze pokutu-  
ją w szkole, a nie wiele się różnią od „wzorków  
rysunkowych“ z 19 wieku, ale powinien się  
zainteresować sztuką największych współcze-  
snych malarzy. Oczywiście nie dla naśladowania  
ich, ale dla zrozumienia i wytłumaczenia dzie-  
ciom zagadnień. Powinien do tego celu rozpo-  
rządzać dobrymi reprodukcjami obrazów, Rou-  
sseau'a, Utrillo'a, Vlaminck'a, Matisse'a,  
(współcześni francuscy malarze) i t. p. by zro-  
zumiawszy sens malarski prostych tematów  
i motywów, spotykanych u nich tak często,  
umiał je w sposób dość przystępny wytłu-  
maczyć i w ćwiczeniach rysunkowych prze-  
prowadzić. Musi wyjaśnić, że nawet naj-



bardziej proste i bezpretensjonalne tematy można pojmować indywidualnie i podnosić do znaczenia artystycznego, że prostota i ograniczenie się w zakresie tematu i motywów nie musi łączyć się z nudą i bezmyślnością szablonowego szkolarstwa.

Ważnym jest w końcu i to, by w ćwiczeniach tych pamiętać o koniecznej swobodzie bezpośredniego kreślenia oraz kładzenia plamy barwnej. Chodzi bowiem o zachowanie tych wszystkich walorów, które dziecko w początkach swej twórczości posiadało.

Oczywista tego rodzaju studia martwych natur możliwe są do przeprowadzenia w klasach nie przeładowanych i o ile posiadamy dostateczną przestrzeń w klasie.

Wykonanie jednej pracy wypadnie nam rozłożyć na 2 lub 3 godziny. — Oświetlenie krajobrazu i martwej natury może być tylko normalne dzienne. Szukanie szczególnych nastroi i używanie sztucznego, a tym bardziej barwnego oświetlenia jest niewłaściwe.

## RYSUNEK PĘDZLEM.

Obok poznanych dotąd narzędzi rysunkowych znakomitym, a używającym poprzednio do malowania, jest pędzel. Rysuje się nim najlepiej, gdy jest półsuchy i kreska nie rozlewa się. Zaznaczyć jednak trzeba, że jest najtrudniejszym narzędziem rysunkowym, wymagającym dużej wprawy i pewności siebie u rysującego. Dziecko powinno zatem próbować rysować pędzlem tylko w takim wypadku, gdy zrozumiało, że może rysować bez żadnej obawy. Zalecać można tę technikę nie wcześniej, jak w 13 roku życia i u dzieci uzdolnionych.

Nie wszystkie jednak tematy nadają się w równym stopniu do tej techniki. Najodpowiedniejszym jest rysowanie przedmiotów o liniach płynnych, jak ptaki, pewne gatunki roślin, postać w ruchu i t. p.

Uderzenie w rysunku pędzlem musi być zdecydowane i odważne, trzeba nim „ciąć“. Kreski rzucane układają się obok siebie i w ten sposób powstają akcenty coraz silniejsze, które wyrażają szukaną formę. Rzut pędzla musi zawsze do końca być niezatarty i wyraż-

nie pokazany. (Nawet jeśli zakładamy pędzlem ciemną plamę sylwety lub znaczymy ciemne natężenia walorowe, plamy nie powinny się zlewać całkowicie ze sobą, a raczej trzeba je układać tak, by pokazać rzut pędzla.)

Technikę tę najlepiej połączyć z rysunkiem z natury. Nowa i poważna trudność techniczna skutecznie zaabsorbuje uwagę dziecka i nie będzie mogło zbyt wiele uwagi poświęcić na niepotrzebne poprawianie i wyrównywanie rysunku. Przy zwiększonej odpowiedzialności za każdą kreskę będzie zmuszone do oszczędnego i rozważnego używania jej.

## TEMPERA.

W czasie pomiędzy 12 i 14 rokiem życia dla wzbogacenia technicznych wiadomości można obok farb wodnych i gwaszu zacząć używać farb temperowych. Są to barwiki utarte ze spoiwem półtłustym, z jajem kurzem, albo emulsją uzyskaną z połączenia równych części jaja i oleju lnianego. Farby te rozcieńczamy wodą jak gwasz. Nie wprowadzamy tu żadnych poważniejszych zmian ani innowacji, a

tak samo jak dotychczas gwaszem, malują dzieci na białym lub szarym papierze farbami temperowymi. Białą rozcieńczającą barwy, a sam materiał — dzięki właściwościom krycia — umożliwia gruntowniejsze opracowanie malowanki. Pozwala on na przemycie części obrazka (wysuszyć można bibułą), wprowadzenie zmian nawet i rysunkowych i powtórne założenie tej części barwami. Dzięki tym zaletom można zacząć używać tempery w końcowych latach rysunku naiwnego, kiedy dzieci na tyle dojrzały i malarsko zostały wykształcone, że można bez obawy zakłócenia ich wizji plastycznej omówić zalety i wady pracy i ustalić jak ją w razie potrzeby poprawić. Oczywiście poprawianie nie polega tu, tak samo jak i w innych wypadkach, na podciąganiu pracy dziecka do jakichkolwiek wzorów, lecz na wyszukiwaniu partii charakterowi całości obcych, które dziecko samo zmienia i dostosowuje do swej indywidualnej linii i charakteru.

Tempera odznacza się tym, że wysychając daje dość jednolity szary ton całej płaszczyzny. O ile nie używamy czystej czerni, ani bieli, co jest wskazane, po wyschnięciu otrzymujemy łatwo jednolitą i zwartą kolorystycz-

ną płaszczyznę obrazka. Na ten moment trzeba zwrócić uwagę dzieci i wytłumaczyć im specyficzny charakter i subtelność farb temperowych. Ma to wielkie znaczenie dla toku pracy w latach późniejszych. Przyzwyczajają wcześniej odczuwać specyficzny ton techniki.

### CZAS TRWANIA ĆWICZEŃ.

Czas poszczególnych ćwiczeń można rozplanować w dwojaki sposób. Jeśli mamy w planie ogólnym kilka rodzajów ćwiczeń, możemy je przeplatać ze sobą tak, by co lekcję lub co kilka rozpoczynać nowe. Można natomiast na każdy rodzaj wyznaczyć dłuższy okres czasu, w którym poświęcamy się temu jednemu ćwiczeniu. Wydaje się, że pierwszy sposób posiada korzystne momenty urozmaicenia, a drugiemu grozi niebezpieczeństwo monotonii i znużenia, ale nie jest to słuszne i praktyka dowodzi czegoś wręcz przeciwnego.

Jeśli przeplatamy poszczególne ćwiczenia, uniemożliwiamy dzieciom zorientowanie się w ich pracy i zrozumienie, co w dotychczasowych wynikach było złe a co dobre. Zbyt czę-

to stają dzieci wobec zupełnie nowych zagadnień, nowych trudności i nie mogą rozwijać swych zdolności. Każde ćwiczenie może być początkowo nawet przez pewien dłuższy okres czasu wykonane źle i właśnie w tych źle wykonanych pracach znajdziemy w końcu momenty lepiej rozwiązane, które stają się właściwym drogowskazem dla dalszej pracy. Przy zbyt gęstym przeplataniu ćwiczeń powstaje w umyśle dziecka chaos i nawet najzdolniejsze zazwyczaj nie wykazuje postępu. Dziecko musi się oswoić z trudnościami technicznymi i nowością zagadnienia każdego nowego ćwiczenia i na to trzeba mu dać pewien okres czasu. Z tego względu wydaje się słuszniejszym drugi sposób rozplanowania ćwiczeń, w którym na każde poświęca się okres miesiąca, kwartału, czy nawet półroczna. W takim większym okresie możemy się zorientować w dodatnich i ujemnych cechach twórczości każdego dziecka, możemy zaobserwować jego linię rozwoju i stać się pomocnym przy doskonaleniu techniki i siły wyrazu rysunku i malowidła. W pierwszym wypadku stawiamy tylko zagadnienia, na które większość zespołu nie daje nam żadnej odpowiedzi lub niewystarczającą,



a w drugim wypadku zagadnienie postawione rozwijamy i pielęgnujemy.

Nie trzeba o tem zapominać, że zawodowi malarze pracują również raczej okresowo. Poświęcają oni zazwyczaj na studium np. krajozrazu kilka miesięcy. lata, na portret czy martwą naturę znów szereg miesięcy zimowych, przy czym samego materiału i narzędzi nie zmieniają nieraz całymi latami. W obrębie każdego zagadnienia można stworzyć tak wiele urozmaicenia, że malarz bez znużenia i bez powtarzania się może mu poświęcić całe swe życie.

Obawa przed znużeniem przy poświęceniu na jeden rodzaj ćwiczenia okresu choćby i półrocznego jest zupełnie nieuzasadniona. Dzieci poznawszy technikę i możliwości jednego ćwiczenia zaczynają rozumieć ich specyficzny smak. Stopniowo oswajają się z nim i po pewnym czasie zaczynają pracować bez obawy, swobodnie, z przyjemnością i uzyskują dobre wyniki. Jeśli w takim wypadku zjawia się znużenie w klasie, to nie z powodu niemożności urozmaicenia jednego zagadnienia, lecz z powodu złej postawy nauczyciela, braku umiejęt-

ności prowadzenia przedmiotu, lub innych niekorzystnych okoliczności.

Na stopniach niższych i w rysunku z pamięci okres poświęcony jednemu ćwiczeniu może być dłuższy, na stopniach wyższych np. w rysunku z pokazu i z natury okres ten dobrze jest skrócić. Czas przeznaczony na poznanie pewnej nowej techniki uzależniamy od trudności. Rysunek ołówkiem i piórem opanują dzieci prędzej, natomiast patykami, a szczególnie pędzlem nie tak prędko.

#### RYСУNEK DLA OBJAŚNIENIA.

Jeśli objaśnienia jakiegoś zagadnienia dzieci nie mogą zrozumieć bez pokazania im tego rysunkiem, musimy to uczynić w taki sposób, by nie oddziałać ujemnie na tok dalszej pracy. Rysunek wykonany na tablicy przez nauczyciela jest zupełnie niepożądany, albowiem właśnie nauczyciel, jako osoba dorosła nie może wykonać rysunku naiwnego. Również polecenie zdolnemu uczniowi, by omawiany temat narysował na tablicy, ma to niebezpieczeństwo, że rysunek taki może być

wzięty za wzór godzien naśladowania i nagle cała klasa zacznie rysować takie same lub zbyt upodobnione do wzoru. By uniknąć niebezpieczeństwa, a raczej go zmniejszyć, wybieramy trzech podobnie uzdolnionych uczniów, o rozwiniętych i odrębnych indywidualnościach i polecamy im by zadany temat rysowali na tablicy równocześnie. Powstają w ten sposób trzy różne wzory rysunkowe, z których każdy rozwiązany jest inaczej. Zespół patrzy na te rysunki i widzi, że jest więcej możliwości rozwiązania zadania i tym łatwiej powstają dalsze i nowe. Jeśli po objaśnieniu rzeczy rysunek z tablicy natychmiast wytrzymamy, w umysłach dzieci pozostaje — dzięki krótkotrwałej obserwacji — niezbyt jasny obraz i mogą tym łatwiej rysować samodzielnie. Jeśli z spośród trzech rysunków wykonanych dla objaśnienia, tylko jeden odpowiada zadaniu, przeprowadzamy dyskusję na ten temat, wykazujemy braki w dwu pozostałych i albo każemy tym samym uczniom w ich miejsce narysować lepsze, lub zadanie to powierzamy dwom dalszym uczniom.

W pewnych wypadkach pożądanym jest,

by nie wyznaczać na ten cel jednakowo uzdolnionych uczniów, a raczej dobierać ich według sprzecznych usposobień. Jeśli mamy na tablicy rysunek śmiały, kreślony energicznie a nawet brutalnie, a obok niego subtelny, zazwyczaj klasa w dyskusji nad nimi wypowie się za pierwszym. W takim wypadku należy przywołać uczniów do tablicy, by przyjrzawszy się z bliska mogli dostrzec także zalety subtelniejszego rysunku. I zazwyczaj zmienia się nagle opinia zespołu. Trzeba więc teraz wytłumaczyć że oba są dobre, o tym zaś, który się podoba decyduje odległość z jakiej obraz oglądamy. Oczywiście można sobie wyobrazić i trzeci pośredni rysunek. Takie celowe zestawienie różnych pod względem temperamentu prac utwierdza klasę w możliwości wielu rozwiązań. Każda jednostka może, zobaczywszy sobie pokrewny sposób, rysować zadanie po swojemu.

#### ZAGADNIENIE KORELACJI.

Do zagadnienia korelacji przywiązuje się dziś w szkołach dużą wagę. Istotnie, zagadnie-

nie jest ważne, ale trzeba ujmować je właściwie i bez przesady. Dobór modeli i tematów rysunkowych może się wiązać z zagadnieniami poruszonymi na lekcjach innych przedmiotów, ale nie wolno przy tym zapominać o głównych i istotnych celach przedmiotu. Temat poznany i omówiony na innej lekcji jest dla dzieci bliższym i z tego względu łatwiej opracować go rysunkowo. Nie należy jednak na lekcjach rysunków w omawianiu tematów i modeli przesuwać głównego akcentu uwagi na zagadnienia niemalarskie. Można omawiać w klasie bitwę pod Grunwaldem, by ją z kolei rysować, ale nie wolno opisu przeładować historją, bez zwrócenia uwagi na momenty istotne i ważne z punktu widzenia rysunkowego. Przy omawianiu sprzętu ogrodniczego, roślin czy narzędzi rzemieślniczych i maszyn, można nawiązywać do przedmiotów innych, ale na pierwszym planie musi być na lekcji rysunków omawianie kształtów, barw i wzajemny malarski stosunek tych elementów.

## DOBRA I ZŁA OCENA.

Wydawaćby się mogło, że ocena nie ma większego znaczenia i nie wpływa na tok pracy i postępy dziecka, a jednak tak nie jest. Często zdarza się, że nauczyciel zupełnie dobrze prowadzący przedmiot niszczy wyniki swej pracy przez lekceważenie znaczenia oceny. Jest ona, a raczej może się stać ważnym elementem wychowawczym.

Dzieci naogół przywiązują do oceny ogromną wagę. Jest to zewnętrzny i widomy znak ich postępu, który utwierdza je w tym, że dobrze lub źle wykonały swą pracę. Dobra ocena jest najlepszą zachętą, zła zaś najskuteczniejszym zniechęceniem do dalszej pracy. Może ona wpłynąć dodatnio na ustosunkowanie się dziecka do przedmiotu, ale może też na zawsze przerwać zainteresowanie się nim.

Dziecko ambitne, kształcone indywidualnie, t. zn. w domu rodzicielskim, cieszy się ogromnie dobrą oceną swych prac domowych, o ileż zatem więcej znaczenia dlań musi mieć ocena uzyskana w zespole na oczach tylu świadków. Nadaremnie będziemy dzieciom tłumaczyć, że sami nie wiele wagi przywiązujemy do



oceny, że pracują dla postępu. Ocena zostanie najwymowniejszym znakiem uznania lub potępienia i z tego trzeba sobie zdać jasno sprawę.

Stosowanie złej oceny w rysunkach jest najczęściej ryzykowne i zazwyczaj nie wywołuje poprawy u ucznia. Utwierdza bowiem w mniemaniu, że brak mu zdolności artystycznych i w rezultacie zniechęca go do reszty. Zdaje się, że stosować ją można tylko w wyjątkowych wypadkach wyraźnego lekceważenia przedmiotu, lub gdy zachodzi wypadek krnąbrnego, biernego oporu. Ale nawet i w takich wypadkach najczęściej ocena ta, aczkolwiek sprawiedliwa i zasłużona, nie naprawi złego stanu. Znacznie prędzej zmienimy go drogą perswazji. Jeśli nauczyciel zajął dobrą w stosunku do przedmiotu postawę, zawsze znajdzie się znaczna część dzieci w klasie, które pracują dlatego, że sprawia im to przyjemność. Wyzywają się w rysunku i to daje im wielkie zadowolenie. Rozmowę na ten temat można poprowadzić tak, by dzieci, które nauczyciel zdołał już zainteresować rysunkiem, wypowiedziały same ile radości im sprawia przedmiot. To zachęci i resztę uczni i wciągnie ich

w tok pracy. Trudno sobie bowiem wyobrazić, by dzieci, które słyszały wynurzenia swoich rówieśników, że rysują z radością, nie zapragnęły same w pracy tej brać udziału. W wypadkach przeciwnych muszą istnieć jakieś głębsze powody silnego zahamowania u dzieci, jakieś głębokie urazy psychiczne, a obowiązkiem nauczyciela jest zbadać je i umiejętnie zlikwidować. Zła ocena tego nigdy nie uczyni. Wprost przeciwnie, pogłębi je tylko.

Przedmiot nauki rysunków jest o tyle wyjątkowy, że opiera się na wrodzonym popędzie dziecka, na naturalnej skłonności. Zasadniczo nie uczymy je tego przedmiotu, ale wytwarzamy dokoła niego atmosferę, w której samo rozwija swe zdolności. Pochwała, cierpliwe i uporczywe wmawianie w dziecko, że jest na dobrej drodze, że czyni postępy, jest najlepszym środkiem wychowawczym i najlepszą zachętą do sumiennej pracy, a dobra ocena jest tylko zewnętrznym znakiem tego. W klasie, w której panuje dobry, artystyczny nastrój, zły stopień nie ma racji bytu. Winien wystarczyć bardzo dobry i dobry. Jeśli nauczyciel musi uciekać się do strofowania i dawania złych ocen, albo pracuje w złych warunkach,

albo nie umie wytworzyć odpowiedniej dla przedmiotu atmosfery.

W rysunku zasadniczym jest element twórczej radości dziecka, rozbudzenie go jest głównym zadaniem nauczyciela, jakżesz pogodzić z tym istnienie w klasie złej oceny.

Oczywista istnieją dzieci upośledzone, mało inteligentne, lub leniwe, które trudno nakłonić do jakiegokolwiek pracy. Ale studia nad umysłowo chorymi i matułkami wykazały, że nawet oni posiadają swój odrębny świat sztuki, co prawda chorej i zdegenerowanej. Czyż mielibyśmy ich za to ganić.

Rysunki wykonane w klasie powinno się przechowywać w teczках klasowych. Każde dziecko ma swą teczkę, do której odkłada się prace dobrze wykonane. Fakt przyjęcia jakiejś pracy i odłożenia jej do teczki lub odrzucenie jej jest już pewnego rodzaju oceną pracy i ma ważne znaczenie w toku nauczania.

Nauczyciel, skoro nabrał wprawy w odróżnianiu sumiennie wykonanych prac od słabych i fałszywie pojętych, może na każdej lekcji w ciągu kilku minut przejrzeć wszystkie rysunki wykonane na poprzedniej lekcji.

Odbieranie rysunków natychmiast po wy-

konaniu ich jest o tyle niewskazany, że dziecko powinno przez pewien czas wypoczętym okiem oglądać swe prace. Umożliwiamy mu to, gdy zatrzymuje ono u siebie rysunek do następnej lekcji.

Nawet jeśli klasa jest liczna nauczyciel może w ciągu kilku minut przejrzeć wszystkie prace i w ten sposób je ocenić. Dziecko, skoro praca jego została uznana za godną do przechowania w teczce, jest zadowolone i tym chętniej zabiera się do nowej. Jeśli nauczyciel nie może pracy nazwać dobrą, a nie chce zniechęcać dziecka, przyjęcie pracy „na razie“, aż do wykonania lepszej, może być wielką zachętą do dalszych wysiłków. Odrzucenie jej może być bardzo bolesnym i zniechęcającym. I dla tego należy prace odrzucać rzadko i tylko w razie ostatecznej konieczności, a już nigdy stale tym samym dzieciom. Urządzanie w klasie stale zmieniającej się wystawy najlepszych prac pobudza znakomicie do wysiłków, a także poucza.

## OKRES KRYTYCZNY.

Prowadzenie dziecka do 14 roku życia, a więc w czasie kiedy tworzy jeszcze podświadomie, kiedy instynktownie wypowiada się rysunkiem i barwą, nie następuje właściwie żadnych większych trudności. Trochę zrozumienia dla tej naiwnej i specyficznej sztuki dziecka, trochę entuzjazmu i taktu pedagogicznego starczy, by w dobrej atmosferze klasowej dać dzieciom wiele przeżyć radosnych i by im na całe późniejsze życie zostawić dobre wspomnienie i umiłowanie przedmiotu.

Pierwsze poważniejsze trudności w nauczaniu tego przedmiotu zjawiają się około 14 roku życia, t. zn. wtedy, gdy dziecko przestaje być naiwnym, a w miejsce sił spontanicznego wyżywiania się, zjawia się pierwiastek rozumowy, krytyczne spojrzenie na własną dotychczasową twórczość. Dziecko zaczyna widzieć własną niezdarność i naiwność, zaczyna coraz mocniej wątpić w sens całej swej dotychczasowej pracy, i tu najczęściej załamuje się. Wydaje mu się teraz, że cały piękny i miły świat (jego dotychczasowej malarskiej twórczości, to była tylko jedna z baśni opowia-

danych mu dla zabawy i oszołomienia, ale nie mająca nic wspólnego z poważnym życiem, które zaczyna dostrzegać. W tym okresie bywają dzieci przewrażliwione na punkcie swej godności, pragną by brano je na serio. Cała dotychczasowa ich praca staje im się obcą a widzą u siebie zupełny brak wiadomości, potrzebnych do dalszej i poważniejszej pracy. Ten moment przełomowy (przejścia od sztuki dziecka do sztuki człowieka dojrzałego, możemy sztucznie odsunąć w pewnych wypadkach aż do 16 roku życia, ale prędzej czy później musi on nastąpić i jeśli pedagog nie jest nań przygotowany, patrzy ze zdziwieniem jak nagle najzdolniejsi jego uczniowie tracą swe dotychczasowe zdolności i przestają się przedmiotem wogóle zajmować. Wydaje się niektórym teoretykom, że można by temu zapobiec przez umiejętne zachowanie u człowieka dojrzałego dziecięcej naiwności rysunkowej. Ale pogląd ten jest fałszywy. Nie chodzi bowiem o sztuczne i nienaturalne przedłużanie okresu infantyлизmu, ale o dotarcie do dojrzałych form twórczych, będących artystycznie wartościową logiczną radbańową sztuki dziecka. Człowiek



dorosły posiada rozwinięty zmysł krytyczny i twórczość jego nie może być pozbawiona tej cechy. Taka twórczość musiałaby być nie-szczera.

W okresie dojrzewania umysł krytyczny, dostrzegający cały ogrom irracjonalnej naiwności dziecięcych rysunków, jest największym hamulcem w dalszym rozwoju twórczości.

Najzdolniejsi pedagodzy napotykają w tym okresie nieprzewidziane trudności i trzeba wielkiego znanstwa rzeczy i subtelności wy-czucia, by cały zespół przeprowadzić przez ten Rubikon wychowania malarskiego.

Dziecko pragnie w tym okresie być ścisłym i dokładnym i prace jego stają się coraz bardziej takimi, ale równocześnie łatwo zanika cały urok i czar dotychczasowej jego sztuki. Dziecko zaczyna teraz być coraz bardziej poprawnym, ale też coraz mniej artystycznym. W jaki sposób pogodzić coraz bardziej dojrzewającą ścisłość umysłu i poprawność rysunkową z uartystycznieniem, nie łatwo określić.

Badanie dzieł największych malarzy może tu być pomocnym. Oglądanie ich prac wykazuje, że tym właśnie są wielcy, że obok wielkiej wiedzy i ścisłości, zachowali w sobie

wszystkie przymioty dobrego i naturalnego nastawienia artystycznego jakiego widzieliśmy u dziecka. Wykazanie na przykładach, że ci najwięksi malarze obok ścisłości obserwacji zachowali swobodę wypowiedzenia się, a często kaprys i irracjonalną, spontaniczną deformację, utwierdzić może w przekonaniu, że nie należy sobie lekceważyć usposobienia artystycznego dziecka, którego twórczość posiada istotnie wiele piękna i uroku.

Również pożytecznym może być w tym okresie przełomowym pamiętać o tym, że nowe ćwiczenia nie śmiały być pozbawione nowych trudności technicznych, których pokonywanie najsukuteoczniej absorbuje uwagę ucznia, i tym samym ułatwia wyzwolenie momentu podświadomego tworzenia. Tematy obserwowane i rysowane muszą budzić żywe zainteresowanie, muszą się podobać, a wtedy automatycznie pod wpływem wzruszenia rysunek zabarwi się i ożywi tym właśnie wzruszeniem uczuciowym. Wyzwolili ono z jego podświadomości siły stwarzające formy ożywione urokiem zdziwienia nad nowym dostrzczeniem zjawiska.

Jeśli dzieci mimo chęci zdobywania form

poprawnych popełniają zniekształcenia widzianej rzeczywistości, powinniśmy zrozumieć, że tak być musi.

W tym wieku dzięki przewadze podświadomości nad elementem rozumowym u dziecka muszą się zjawić deformacje i to nawet bardzo wyraźne. Te, które powstały w nastroju poważnej pracy, są najcenniejszymi i najintrymniejszymi znakami osobistego przeżycia wzruszeniowego, a martwa szablonowa poprawność jest tylko nudną i nieartystyczną formą, nie mającą nic wspólnego z celami przedmiot.

Twórcza praca malarska w następnym okresie dojrzałszym musi być nieprzerwanym dalszym ciągiem twórczej malowanki dziecka. Mogą się w niej komplikować trudności techniczne, mogą narastać spostrzeżenia, fantazja kompozycyjna i kolorystyczna, siła skrystalizowanej osobowości i oryginalności i śmiałości spojrzenia na rzeczywistość, ale nie śmie się zrywać związku z zasadniczymi wartościami sztuki dziecka. Twórczość nie śmie zatracać czaru indywidualnego kształtowania się, ani przejść w pospolitą, nudną i banalną poprawność odtwarzania widzianej rzeczywistości.

Trzeba sobie jasno i mocno uświadomić, że dla sztuki wielu zdolnych malarzy, zręczność i umiejętność odtwarzania stała się zabójczą. Trud tworzenia i zmaganie się z oporem tworzywa i zagadnienia dały dziełom innych trwałą wartość i artystyczną żywotność.

#### OGŁĄDANIE DZIEŁ SZTUKI I WYROBÓW PRZEMYSŁU ARTYSTYCZNEGO.

Kształcenie zdolności rysunkowo-malarskich ograniczone do samego praktycznego wykonania, było by zbyt jednostronnym i dla tego należy je bezwzględnie wzbogacić celowym i planowym oglądaniem dzieł sztuki i wyrobów przemysłu artystycznego. Dziecko musi przekonać się na tych dziełach, wykonanych przez dorosłych, że prace jego podobne są do tamtych i że dojrzewały one stopniowo i powoli, tak samo jak sztuka dziecka. Musi zrozumieć, że dojrzała sztuka największych artystów świata nie zrodziła się nagle, ale że wyrosła z naiwnej sztuki prymitywów.

Oglądanie pierwotnych dzieł sztuki upewni dziecko w przekonaniu, że praca jego acz-

kolwiek jeszcze nie dojrzała, ma poważniejszy sens i znaczenie i że nawet mimo wielu braków znajduje się ono na dobrej drodze. To da mu otuchy w chwilach zwątpienia i niewiary we własne siły.

Wskazaniem jest przeto, by urządzać często wycieczki do muzeów, lub oglądać w klasie dobre reprodukcje dzieł sztuki. Dobór dzieł i sposób ich omawiania musi być dostosowany do rozwoju i intelektualnego poziomu dziecka. Omawianie nie śmie być przeładowane wykładem. Wystarczające są krótkie prosto wypowiedziane spostrzeżenia i porównania, przy czym pierwszorzędną wartość ma samo oglądanie dzieł. Dobrze jest, jeśli reprodukcje można wyświetlić.

Prócz dzieł sztuki trzeba dzieciom pokazywać wyroby przemysłu artystycznego. Na pierwszym miejscu mogą tu być autentyczne wyroby sztuki ludowej różnych regionów. Jednak tylko wyjątkowo będziemy mogli korzystać z bogatych i różnorodnych zbiorów muzealnych. Trzeba będzie zatem często ograniczyć się do obserwowania zdjęć fotograficznych, które znajdziemy pod dostatkim w pismach krajoznawczych. Dyskusja na

temat, formy tych dzieł i ich zdobiny i zwrócić uwagi na pokrewieństwo pomiędzy sztuką dziecka i ludu da jak najlepsze wyniki. Zwrócić należy jednak uwagę i na złe przykłady zdegenerowanej i zepsutej sztuki ludowej.

Nie wolno być i tu jednostronnym. Obok sztuki ludowej musimy pamiętać o sztuce szlacheckiej. Skoro dostrzegamy piękno pisanek, łyżnika i pasiaka, powinniśmy mieć takie same zrozumienie dla pięknej szlacheckiej porcelany, zabytkowych mebli, słuckiego pasa, czy dworskiego kilimu. A zwróciwszy uwagę na piękno form zabytkowych, powinniśmy i wśród współczesnych rzeczy odróżnić piękne od brzydkich i tandetnych. Uczniowie powinni stopniowo dowiadywać się o tym, które rzeczy z ich bezpośredniego otoczenia zostały wykonane z dobrych materiałów i w formach artystycznych. Powinni nauczyć się odróżniać dobroć prostego chłopskiego zrzebnego płótna od tandetnych fabrycznych perkalików i t. p. materiałów „na sezon“, a szlachetność wybielonej izby od brzydkiej i pstrej tapety i szablonego malowidła. Powinni z czasem nabierać coraz więcej smaku i zrozumienia dla wartości estetycznych przedmiotów, z którymi



stykają się w muzeach, w domu, szkole, kościele, i na ulicy.

Szkoła wiejska ma pod tym względem szczególnie ważne zadanie do spełnienia. W okolicach, gdzie jeszcze sztuka ludowa nie zginęła, zadaniem nauczyciela jest wytłumaczyć przede wszystkim dzieciom (a także i starszym) wartość i piękno tej sztuki. Nauczyciel musi podkreślić jej solidność i szlachetność. Powinien odróżnić formy zapożyczone, popsute i szablonowo tandetne, od autentycznych danego regionu, a także wskazać możliwości i źródła zbytu dobrych wyrobów ludowych. Powinien podtrzymać produkcję tych wyrobów w okolicach, gdzie ona zamiera i wynaturza się.

Prócz oglądania wskazanym jest też kolekcjonowanie w szkole autentycznych i pięknych okazów przemysłu artystycznego. Zakładanie miniaturowych muzeów szkolnych, w których były by planowo zebrane i pokazane najlepsze okazy sztuki ludowej najskuteczniej podniesie w oczach dzieci i ich rodziców wartość artystyczną tych przedmiotów. Szacunek, którym otoczy je szkoła wpoi głęboko w dzieci przekonanie o wartości eksponatów.

#### SPIS RZECZY:

Okres naiwności i dojrzałości malarskiej	5
Znaczenie wychowawcze i dydaktyczne nauki rysunków	
Twórcza postawa nauczyciela	12
O indywidualnej metodzie pracy	16
O atmosferze artystycznej i niebezpieczeństwie zahamowań	22
Zagadnienie konturu i barwy w rysunku dziecka	32
Rysunek ołówkiem i barwnymi kredkami w okresie przedszkolnym	35
Pierwsze lata w szkole	41
Rysunek z wyobraźni	47
Schemat ruchu	51
Proporcje, kierunki, liczenie szczegółów i szablony	52
Normy	56
Rysunek piórem barwiony kredkami	57
Akwarela	60

Pierwsze ćwiczenia zdobnicze	62
Rysunek z przypomnienia	65
Tło w malowance akwarelowej	72
Gwasz	74
Rysunek patykiem i różnice walorów	76
Zagadnienie perspektywy	78
Wycinanka	84
Rysunek z pokazu	95
Rysunek według upodobania	99
Rysunek z natury	100
Rysunek pędzlem	109
Tempera	110
Czas trwania ćwiczeń	112
Rysunek dla objaśnienia	115
Zagadnienie korelacji	117
Dobra i zła ocena	119
Okres krytyczny	124
Oglądanie dzieł sztuki i wyrobów przemysłu artystycznego	129









BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA  
W CHEŁMIE

---

**CZYTELNIA**

---

LAM  
JAK

372.8741.875