



10061108

JÓZEF TOR

PODREČZNIK DO NAUKI RYSUNKU

CZĘŚĆ I. PLASTYKA W SZKOLE
CZĘŚĆ II. SZTUKA DZIECKA

MYSŁOWICE 1931.

NAKLĄDEM AUTORA.

ODBITO W DRUKARNI POLSKIEJ W KRAKOWIE, UL. T. KOŚCIUSZKI 3
KLISZE WYKONANO W ZAKŁ. FOTOCHEMJA KRAKÓW - KRUPNICZA

*Idą czasy, których znamieniem będzie
wyścig pracy, jak przedtem był wyścig że-
laza, jak przedtem był wyścig krwi.*

Józef Piłsudski, Marszałek R. P.

PODSTAWY NAUKI RYSUNKU

Zdolności plastyczno-twórcze przejawiają się u wszystkich jednostek ludzkich, jednak nie w jednakowym stopniu i jakości. Większe zamiłowanie stanowi o wyższym stopniu zainteresowania twórczością plastyczną, co nie oznacza jednak jeszcze wybitnych zdolności. O stopniu uzdolnienia stanowi dopiero jakość wykonywanych prac plastycznych. To też prace te mogą wskazywać na zdolności wybitne o cechach artystycznych, lub zdolności normalne o cechach zwykłej twórczości plastycznej, lub zdolności słabe poniżej tych cech, świadczących o przeciętnym uzdolnieniu. Zatem przyswojenie sobie umiejętności i wiedzy plastycznej dostępne jest w stopniu normalnym jak najszerszemu ogółowi, gdyż uzdolnienie w tym kierunku niczem się nie różni od uzdolnienia potrzebnego do nabycia umiejętności czytania lub pisania i nie potrzeba też ku temu żadnych szczególnych talentów. Normalne uzdolnienie plastyczne odpowiada przeciętnemu uzdolnieniu potrzebnemu do rękodziela. Uzdolnienie to przejawia się u wszystkich normalnych dzieci, wszystkie lubią i potrafią majstrować, konstruować, lepić i rysować. Tylko wpływ otoczenia, jego konwenansowe zapatrywania, uprzedzenia (stanowe) i często brak zrozumienia wartości kształcących i wychowawczych plastyki wogóle, wpływa zniechęcająco do tego rodzaju przedmiotu naucza-



372.874/875

7234. /c

nia, jakim jest rysunek. Wpływ ten szczególnie może być szkodliwym dla dziecka w wieku 10—12 lat tj. w okresie uspołeczniania się myśli dziecka, co wreszcie doprowadza do zaniku przyrodzonych zdolności i zamiłowań. Również nieumiejętność kierowania temi zdolnościami i nieumiejętność nauczania tego przedmiotu, wymagającego systematyki w szczególności od 12 roku życia, prowadzić może także do tego samego. Umiejętność rysowania stanie się w przyszłości ogólną, gdyż rysunek wynika z potrzeby życiowej użyteczności. Nauka rysunku, rozpatrywana pod szerokim kątem widzenia tej użyteczności, nie ma na względzie tylko artystycznego kształcenia, lecz przede wszystkim wykształcenie plastyczne o charakterze estetyczno-praktycznym potrzebne szerokiemu ogółowi, celem umiejętnego zajmowania stanowiska tak wobec przejawów sztuki, jakoteż zwyczajnych potrzeb życiowych. Tak ukształcone jednostki zdawać sobie będą sprawę z tego, że dobry rysunek postaci ludzkiej np. portret nie jest jeszcze dziełem sztuki, nie musi posiadać wartości artystycznych, a różnica między jednym, a drugim może być taka, jak między wypracowaniem szkolnym przeciętnego ucznia z języka polskiego, a utworem poety na ten sam temat. Zyska na tem tylko sztuka jak i praktyczne życie codzienne.

Ponieważ zagadnienie nauki rysunku wiąże się z licznymi problemami, dlatego nie jest łatwe do rozwiązania i stanowi samo w sobie problem skomplikowany. To też w zapatrywaniach na cele i metody nauczania tego przedmiotu przejawiają się jeszcze duże rozbieżności tak u pedagogów praktyków, jak i teoretyków. Chcąc rozwiązać zagadnienie to, należałoby uwzględnić cele społeczne (państwowe i narodowe, artystyczne), cele interesu dziecka i jego rozwoju, a więc problemy psychologiczne, jak również cele samej nauki tj. problemy wiedzy i umiejętności związanej z tą nauką, wreszcie interes nauczyciela jego uzdolnienie i przygotowanie pedagogiczno-dydaktyczne. Wszystkie te problemy trudno jest wyjaśnić w podręczniku o charakterze praktycznym. Najbezpośredniej wiążą się z tem zagadnieniem problemy psychologiczne i problemy pedagogiczno-dydaktyczne.

Mając na myśli metodykę nauczania rysunku w szkole ogólnokształcącej, wziąć należy pod uwagę ogólne zasady psychologiczne i psychologię rozwojową twórczości plastycznej, rysunkowej dziecka, w jej zasadniczych przejawach, jakoteż logikę powstawania rysunku i jego metodycznego rozwoju. Psychologja wskazuje nam na to, że rysunek (malowanie, lepienie — modelowanie) ma zasadniczo charakter odtwórczy, jest on odtwarzaniem zjawisk czy kształtów form świata widzialnego i zarazem form myśli: świata wizualnego, wewnętrznego. Jest w obu wypadkach symbolem, zewnętrznym wyrazem myśli tak, jak mowa, wyraz, pismo. Nie jest rzeczywistością materialną, lecz odbiciem tej rzeczywistości ujmowanym poprzez logikę myśli. Niektórzy nazywają go fikcją, konwencjonalnem wyrażeniem podobieństwa¹⁾. W plastyce, w „rysunku“ mieszczą się również wartości twórcze, które bezpośrednio wiążą się z czynnościami odtwórczemi, jako organizującymi formy ludzkiego wypowiedania się. Specyficzne wartości twórcze przypisujemy czynnościom psychicznym wiążącym się z formami nowymi w rzeczywistości nie spotykanemi, lub nie widzianemi. Czynności te jednak w ogólnej swej strukturze są tylko twórczemi, w szczegółach jednak w częściach swych składowych są odtwórczemi, gdyż opierają się na elementach formy poprzednio już widzianych i rozpatrywanych. Dlatego też podstawą nauki rysunku są czynności odtwórcze, reprodukcyjne. Psychologja rozwojowa, psychologja twórczości rysunkowej dziecka wskazuje nam, że czynności te różny miewają charakter, zależnie od wieku dziecka i jego rozwoju umysłowego. Najcharakterystyczniejszym dla okresu psychologicznego dziecka do 10—12 roku życia jest sposób ideoplastycznego odtwarzania formy. Dziecko rysuje nie to, co widzi, lecz to, co wie o kształtach i zjawiskach. Obraz rzeczywistego przedmiotu nie uwydatnia się w rysunkach, malowankach, ulepiankach dzieci, dziecko nie zajmuje wobec niego (przedmiotu) bezpośrednio krytycznego stanowiska. Stanowisko to jest wyimaginowane, ideoplastyczne i egocentryczne. W sposobach ujęć rysunkowych, plastycz-

¹⁾ Wł. Lam: Podstawy wiedzy rysunkowej.

nych, przejawia się jednak zasadnicza logika, która jest podstawą metodyki nauczania rysunku w tym okresie, a która ułatwia nam przesłanki i wskazuje na sposoby podejścia do tego przedmiotu nauki tak w tym, jak i w okresie następnym fizjoplastycznym, zaczynającym się u normalnie uzdolnionych dzieci między 10 a 12 rokiem życia. Właściwą, systematyczną naukę rysunku opartą na obserwacji i analizie przedmiotu widzianego z bezpośredniego stanowiska można dopiero rozpocząć z 12 rokiem życia ucznia.

Twórczość rysunkowa dziecka w okresie ideoplastycznym ma charakter ekspresyjny. Dziecko wypowiada swoje wewnętrzne przeżycia w związku z mniej lub więcej fantazyjnym pojmowaniem zjawisk świata otaczającego, opiera je na obserwacji własnej, jakoteż na objaśnieniach i opowiadaniach starszych. Twórczość ta posiada w sobie wiele cech przejawiających się w sztuce plastycznej człowieka dojrzałego, dlatego została nazwana sztuką dziecka. Natomiast twórczość plastyczna okresu fizjoplastycznego jest kontrolowana rozumem, fantazja zostaje poddana logice tworzenia, a burząc stare wyobrażenia lub ich grupy celem tworzenia nowych związków, opiera je na logice zjawisk i twórczości świata natury. Głównymi czynnikami są tu reprodukcja, asocjacja i dysocjacja. Krytycyzm i świadomość wyglądu obrazów świata rzeczywistego, bez pogłębienia jednak wiedzy rysunkowej, doprowadzają tu często do zahamowania przyrodzonej twórczości plastycznej dziecka lub do jej wypaczenia. Dlatego potrzebną jest w tym okresie systematyczna i celowa nauka rysunku. Rysunek odtwórczy musi być logicznie konstruowany w związku z tematem, przedmiotem i materiałem, nie może mieć charakteru mechanicznego kopjowania na wzór fotografii, biorącej pod uwagę wszystkie różnorodne zjawiska przedmiotu jako równorzędne składowe kształtu. Praca rozumowa, twórcza jest zasadniczą podstawą dobrego rysowania. Jako czynności psychiczne wyróżnić tu należy synkretyzm, analizę i syntezę.

Na synkretyczne myślowe ujmowanie obrazów przedmiotów, zjawisk świata zewnętrznego, pierwszy zwrócił uwagę Pestalozzi. Umysł człowieka ujmuje każdy przedmiot lub nawet grupę przedmiotów

w formę ogólną, geometryczną. Formami takimi w rysunku są: koło, elipsa, owal (linja jajowa), trójkąt, czworobok, wielobok. W ten sposób potrafi umysł wyróżnić różne przedmioty między sobą i znaleźć ich podobieństwo, myśl operuje tu linją, sylwetą (plamą) lub bryłą. Potem następuje analiza całości tj. wyróżnienie podrzędnych części i określenie ich kształtu, barwy i waloru, określenie ich stosunków i proporcji między sobą i wobec całości, w czym idziemy od ogółu stopniowo przechodząc do coraz drobniejszych szczegółów, od części dużych do mniejszych, od linii długich, do krótkich. Następną czynnością myślową jest synteza tj. zebranie poszczególnych części i zaobserwowanych cech powtórnie w logiczną świadomą całość. Formy któremi się posługujemy w ujmowaniu rysunkiem kształtów są wyimaginowane, abstrakcyjne i zależą od materiału i narzędzia, którego używamy. Linja prosta i łamana ma więcej znamion abstrakcji, dlatego posługujemy się nią częściej na wyższym stopniu nauki rysunku w okresie rozumowego, abstrakcyjnego myślenia (w szkole średniej). Jest ona dla nas wskaźnikiem nie tylko wymiaru, ale i kierunku. Zaczynanie jednak rysunku od pojedynczej linii, jako zasadniczego wymiaru niezawsze jest uzasadnione.

W budowie rysunku zachodzi ta sama logika, co w budowie pojęć, sądów i wniosków. Z dwóch sądów różnych budujemy trzeci, który jest syntezą pierwszych. Rysunek jest również jakby zagadnieniem algebraicznym o wielu niewiadomych, które rozwiązujemy rozkładając je na pojedyncze zadania, każde o jednej niewiadomej i postępując kolejno tak aż do ostatniego. Musimy uwzględnić tu logiczny łańcuch wiążących się ogniwi, jakby sieć o dużych i coraz mniejszych okach. Ponieważ ogniwi tych może być nieskończona ilość (przynajmniej teoretycznie), dlatego uwzględniamy tylko najważniejsze, tworzące całość zrozumiałą dla nas i logiczną. Stąd też wynika potrzeba prostoty i przejrzystości rysunku. Wszelkie zbyteczne ogniwa i szczegóły mogą tylko jasność rysunku zaciemniać. Analogie dalekich form szczegółowych doprowadzają do przeładowania rysunku, a w konsekwencji do jego przemęczenia. To też ma najczęściej miejsce, jeżeli nie zdajemy sobie sprawy z celu, do jakiego mamy dojść ze względu

na wyznaczony sobie problem rysunkowy. Problemami zasadniczymi w nauce szkolnej powinny być: studjum kształtu, światłocienia i barwy. Problemy te systematycznie i logicznie rozpatrywane doprowadzają do zupełnego i jasnego ujmowania formy plastycznej zjawisk i przedmiotów, zawsze jako synkretu tj. całości. Jasność ujęć warunkuje także materiał i narzędzie, którem się posługujemy: do innego stopnia wykończenia możemy dojść przy pomocy ołówka i drobno groszkowanego białego papieru, a do innego przy pomocy węgla i grubo groszkowanego szarego papieru. Wreszcie przedmiot może być sam w sobie więcej skomplikowany lub bardziej prosty np. pojedynczy lub złożony, płaski lub bryłowy, jednobarwny lub wielobarwny, matowy lub połyskujący itp. To również nie jest rzeczą obojętną w metodyce rysunku. Niema bowiem uniwersalnej reguły na rozwiązywanie różnych zagadnień wiążących się z ujmowaniem różnych kształtów i form tak, jak niema jej w matematyce, filozofji, fizyce itp. Ogólne zasady są względne i muszą być modyfikowane zależnie od okoliczności.

W jasnym rysunku należy ująć tak jak w jasnym opisie słownym tylko cechy istotne, charakterystyczne, dające pełny obraz rysowanego przedmiotu, a opuścić wszelkie nieistotne, przypadkowe, które nie określają należycie danej rzeczy, są zbyteczne. Stąd też opowiadania ludzi niewykształconych, tak jak i rysunki dyletantów, są mgliste, zagmatwane, niejasne. Metodycznie prowadzona nauka rysunku przyczynia się do rozwoju logiki i jasności mowy, tak jak na odwrót jasne, logiczne, opisy wpływają na logiczne i jasne ujmowanie kształtów rysunkiem.

Stawianie sobie celów artystycznych i ujmowanie nauki rysunku pod tym tylko kątem widzenia, wprowadza niejasność i zamieszanie takie, jakie istnieje w indywidualnych poglądach artystów na cele i zadania sztuki. Nie należy dawać się ponieść fantazji, ani filozofji. Cele nauki rysunku w szkołach ogólnokształcących muszą być takie, jak cele nauki języka lub literatury, jak cele nauki robót ręcznych i zasadniczo takie same metody nauczania powinny być tu stosowane. Nie wyklucza to jednak rozwijania uczuć estetycznych, poczucia piękna, ale normuje środki nauczania, kształci myślenie i umie-

jętności plastyczne i doprowadza jednak w konsekwencji do rozumienia i umiejętnego korzystania ogółu z dzieł sztuki plastycznej. W nauce rysunku nie możemy dawać przewagi jednemu kierunkowi np. ekspresji i artystycznemu kształceniu, zaniedbując inne o charakterze praktycznym, utylitarnym, nie pozbawione jednak cech i wpływów estetycznych.

PLASTYKA W SZKOLE

CZĘŚĆ I.

I. STUDJUM KSZTAŁTU.

1. Ćwiczenia techniczne ołówkiem.

Przed przystąpieniem do właściwego rysowania, malowania, należy najpierw zapoznać się z materiałami i narzędziami (przybarami) służącymi do wykonywania pracy rysunkowej.

Ołówek jest jednym z materiałów i narzędzi najczęściej używanych w nauce rysunku. Ma on bardzo szerokie zastosowanie wskutek swoich wartości graficznych, służy do szkicowania, wykończania rysunków w konturze i światłocieniu, jakoteż do zaznaczania zarysów trudniejszych form przy malowaniu farbami wodnymi, których intensywności i blasku nie gasi. Umiejętne posługiwanie się ołówkiem należy do wiedzy dobrego rysownika. Wiedza ta dotyczyć musi znajomości materiału, nietyle co do jego pochodzenia i fabrykacji, co właściwości samego użycia i w związku z tem jakości ołówka.

Już małe dzieci w wieku od 2 do 4 lat dostawszy do ręki materiał piszący np. ołówek, bazgrzą nim po papierze (okres bazgrania), co sprawia im dużą radość, czynią to nie w celu narysowania czegoś, lecz po prostu dla zarysowania papieru. Uwidacznia się w tem bezwątpienia próba materiału. Oprócz tego uwydatniają się także impulsy ruchu, czynności. Bazgranie to choć na pozór chaotyczne ma swój sens i metodę. Ruchy rączki dziecka przejawiają pewną rytmikę, pewne stopniowanie tejże, które uwydatnia się w jakości kresek narysowanych¹⁾. Jeżeli to ma rację u dziecka, które ma zacząć rysować, musi mieć też rację u dzieci starszych, które mają zacząć dobrze rysować. Już w pierwszej klasie szkoły powszechnej, jeżeli się trafi dziecko, które nie chce rysować nawet na temat zupełnie dowolny, na polecenie „narysuj! co chcesz? co ci się podoba?” — jeżeli oświadczy, że nie będzie rysowało, bo nie umie, należy mu pokazać, jak się bazgrze, jak się zarysowuje kartki dowolnymi kreskami. A to go z pewnością ośmieli i znajdzie ochotę do rysowania.

Często również i ze starszemi dziećmi należy powtarzać tego rodzaju ćwiczenia, lecz bardziej systematyczne i celowe tak, ażeby co-

¹⁾ Szuman: Psychologia twórczości rysunkowej dziecka. Tor: Plastyka w szkole.

raz lepiej poznawały jakość materiału i sposób posługiwania się nim, tem więcej, że jest to materiał najbardziej pospolity.

Najpierw dzieci muszą sobie uświadomić, że używając ołówka otrzymują pojedyncze kreski, tem bledsze i cieńsze im ołówek jest ostrzej zacięty i bardziej twardy (4 i 3 Nr.), im lżej wodzą ręką i ołówkiem po papierze. Także przy użyciu ołówek miększych (2 i 1 Nr.) otrzymują dzieci tylko kreski, lecz już więcej ciemne. Zatem charakterystyczną cechą stosowania ołówka w rysowaniu jest kreska. Ćwiczenia te powinny mieć charakter rytmiczny, podobnie jak bazgranie dziecka, dlatego należy się trzymać form rytmicznych. Tab. I. Lecz nie posuwać się w tem za daleko, aby ćwiczenia te nie nabierały specjalnego charakteru ćwiczeń dekoracyjnych lub rozmachowego rysowania przedmiotów konkretnych.

Należy także zwrócić uwagę dzieciom, że przy więcej pochylem irzymaniu ołówka (bokiem) otrzymuje się kreski szersze i bardziej miękkie w zarysie (wyrazie). Należy także przestrzec dzieci przed zbytciem naciskaniem ołówka, gdyż wtedy powstają rowki w papierze, co robi niemiłe wrażenie i znamionuje ociężałość ręki, jakoteż umysłu, a utrudnia rozwój rysunkowy.

Starszych uczniów (w szkole średniej) należy poinformować o istnieniu ołówek bardziej miękkich niż Nr. 1. oznaczonych literą B. 1 B — 6 B, które służą do uwydatniania głębszych walorów (czarności, cienia) i przy pomocy, których można otrzymywać ślady płaszczyznowe. Lecz rysunki takim ołówkiem wykonane należy starannie przechowywać, gdyż łatwo się zamazują, lub też trzeba je utrwalać fiksatywą.

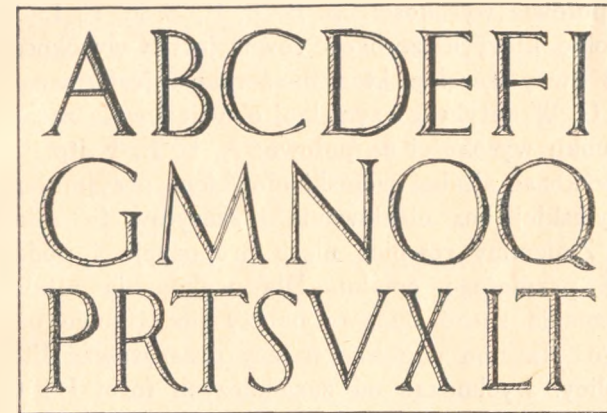
2. Podpisywanie rysunków.

Zewnętrzny wygląd pracy rysunkowej zależy także w dużej mierze od opisów i podpisów umieszczonych na pracy. Jest więc jednym z pierwszych warunków nauki rysunku¹⁾. Brzydki niedbały podpis szkodzi estetycznemu wyglądowi pracy, staranny i piękny podnosi jej wartość i dodaje uroku. Rozmieszczenie napisów i krój liter są zatem tak samo ważne jak i wykonanie rysunku. Podpis jest także rysunkiem, jest jego uzupełnieniem. Rysunek powinien być podpisany

¹⁾ Dlatego ustęp ten wprowadzam na początku niniejszej pracy. Nie stanowi to jednak o porządku metodycznego prowadzenia nauki, gdyż zaznajamianie z pismem nie musi nastąpić na pierwszej godzinie rysunku. Uważam, że najpierw musi być wykonany rysunek, a potem wyłoni się kwestja jego podpisania.

tym materiałem, przyborem (narzędziem), którym został wykonany. Przyjmujemy to za zasadę, od której tylko w nielicznych wypadkach odstępujemy np. przy ćwiczeniach wykonywanych stemplem odcinkowym lub płaszczyznowym i t. p.

Do charakteru materiału (narzędzia) powinien być dostosowany charakter pisma. Materiały takie jak ołówek, węgiel, kredka, pióro ostro zacięte posiadają prawie ten sam charakter w zakresie rysowania; mianowicie przy pomocy nich uzyskujemy ślady o charakterze kreski dość cienkiej, prawie o jednostajnej grubości. Zatem litery wykonywane temi narzędziami (przyborami) powinny mieć ten sam charakter tj. nie powinny być cieniowane, czyli miejscami pogru-



Rys. 1.

biane. Natomiast pióro szerokie, poprzecznie przycięte (rondowe), pisak drewniany mają charakter łopatki. Ślady tych narzędzi są raz cienkie, raz grube, lub przy łukach mogą przechodzić z cienkich w grube i z grubych w cienkie. Zatem litery temi narzędziami wykonywane powinny być cieniowane tj. miejscami pogrubiane. Również i pendzel daje swoisty charakter śladów, które mogą być cienkie lub z cienkich przechodzić w grube i naodwrot. Przy pendzlu więcej jak przy piórze swoboda posługiwania się narzędziem jest ograniczona.

Jako podstawę formy napisów i podpisów na rysunkach przyjmujemy duży alfabet łaciński tj. antykwę rzymską. Rys. 1. Alfabet ten dotychczas ulegał najrozmaitszym przekształceniom tak w piśmie średniowiecznym jak i w późniejszym druku. Przekształcenia te niezawsze były estetyczne, szczególnie w druku. Dlatego trzeba omówić

z młodzieżą zasadnicze kształty antykwy, jej proporcje i wartości estetyczne. A następnie przystąpić do wykreślenia poszczególnych liter np. przy użyciu ołówka jako materiału i narzędzia typowego.

Antykwa łacińska da się wyprowadzić z dwóch zasadniczych kształtów: a) z laski prostej i b) z koła. Formy te kombinowane ze sobą dają cały alfabet łaciński. Szczególniej w nauce szkolnej uważać na to należy, aby formy te występowały w czystym charakterze. Litery, A, E, F, H, I, L, M, N, T, V, X, Y powstały ze skombinowania samej laski, litery: C, G, O, S, oparte są wyłącznie na formie koła, natomiast litery: B, D, P, R są kombinacją laski i koła. Litera I jest najwęższą, litera O najszerszą. Szerokość jednak liter jest zasadniczo trojaka, rozróżniamy litery: a) wąskie których szerokość jest równa połowie wysokości np. B, P, R, S, E, F, L, X, b) litery średnio szerokie, których szerokość równą jest $\frac{3}{4}$ wysokości np. A, H, N, T, V, i c) litery szerokie, których szerokość jest równą wysokości: O, M, C, D, G. W antykwie rzymskiej obowiązywała zasada podziału liter w kierunku wysokości na połowę: A, B, E, F itp.

Chcąc wykonać alfabet łaciński ołówkiem, przyjmujemy kształty antykwy rzymskiej bez cieniowania i szeryfów tj. zakończeń poprzecznych. Zmienimy również nieco propozycje i podział według współcześnie przyjętego smaku. Dla wykonania alfabetu i tem lepszego poznania zasad budowy należy początkowo użyć papieru kratkowanego. Na tym papierze należy przerysować litery według podanej tablicy, wychodząc od zasadniczych form I i O.

Rys. 2. Pismo ołówkiem. Litera A, to daszek z dwóch lasek na wysokość czterech kratek a szerokość 3, kreskę poziomą łączącą te laski przesuwamy do $\frac{1}{4}$ wysokości od dołu, $\frac{3}{4}$ od góry, lepiej niż $\frac{1}{2}$. Litera B, to laska pionowa i dwa półkola równe po prawej stronie, szerokość tej litery nie dochodzi do $\frac{2}{4}$ wysokości. Litera C, to około $\frac{3}{4}$ całego koła z wycięciem z prawej strony, szerokość $\frac{3}{4}$ wysokości. Litera D, to laska i półkole z prawej strony, półkole to jednak należy nieco powiększyć do $\frac{3}{4}$ na szerokość. Litera E, to laska pionowa i 3 laski poziome, szerokość $\frac{2}{4}$, pozioma laska środkowa dzieli literę w połowie. F jest zasadniczo takie jak E bez dolnej laski. G jest kołem wyciętym z prawej strony i podpartym odcinkiem laski pionowej. H składa się z dwóch lasek pionowych w odstępie $\frac{3}{4}$ i łączącej je laski poziomej w środku. I jest samą laską, a J laską z zakrętem na $\frac{3}{4}$ wysokości i szerokości w lewo u dołu. K składa się z laski pionowej i dwóch nachylonych do niej pod kątem 45° , górna laska dochodzi do pionowej w $\frac{1}{4}$ od dołu, szerokość $\frac{3}{4}$. L jest laską pionową

połączoną u dołu z laską poziomą na $\frac{2}{4}$ szerokości. M zbudowane jest z 2 lasek pionowych w odstępie $\frac{1}{4}$ i połączone u góry odwróconym daszkiem dochodzącym do $\frac{3}{4}$ wysokości od dołu. N zestawione jest z 2 lasek pionowych w odstępie $\frac{3}{4}$ i połączonych skośną idącą od lewej ku prawej stronie w dół. O jest kółkiem, szerokość $\frac{1}{4}$. P złożone jest z laski pionowej i półkola idącego od góry z prawej strony na $\frac{3}{4}$ wysokości a $\frac{2}{4}$ szerokości. R jest podobne do P ze skośną podpórką u dołu. S jest zbudowane z 2 kółek stykających się w środku a wyciętych u góry z prawej a u dołu z lewej strony,

PISMO OŁÓWKIEM

Rys. 2.

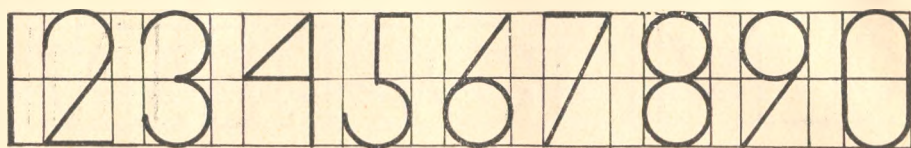


szerokość $\frac{2}{4}$. T jest połączeniem laski pionowej z poziomą u góry podpartą w środku, szerokość $\frac{3}{4}$. V jest odwróconym daszkiem o szerokości $\frac{3}{4}$, używa się go często zamiast U. U zbudowane jest z 2 lasek w odstępie $\frac{2}{4}$ i zakończone półkolem u dołu. W jest zestawieniem 2 V zasuniętych na siebie dla uzyskania $\frac{1}{4}$ szerokości. X to dwie laski skośne krzyżujące się w połowie, szerokość $\frac{2}{4}$. Y to małe V szerokie na $\frac{2}{4}$ i głębokie na $\frac{2}{4}$ a podparte u dołu laską. Z to dwie laski poziome, długie na $\frac{3}{4}$ w odstępie $\frac{1}{4}$ a połączone laską skośną z prawej strony u góry ku lewej w dół.

W alfabecie tym wyszukać można litery symetryczne wobec 2-ch osi: poziomej i pionowej, wobec jednej osi pionowej i wobec jednej poziomej, litery symetryczne wobec jednej osi po odwróceniu po-

łówek litery i litery asymetryczne. Widzimy urozmaicenie duże pod względem budowy. Choć w alfabecie tym możliwe są jeszcze pewne modyfikacje, młodzież jednak początkowo powinna przestrzegać ściśle podanego kształtu i proporcji, gdyż brak ścisłości doprowadza do fantastycznych a nieestetycznych modyfikacji (manier).

Sama znajomość kształtu liter nie stanowi jeszcze o estetycznym wyglądzie napisów. Trzeba je umieć odpowiednio rozmieścić i unormować co do wielkości i wyrazistości. Napisy nie powinny być zbyt duże w stosunku do kartki rysunkowej i wykonanej pracy, ani zbyt wyraziste; rysunek przedewszystkiem powinien się wybijać. Również bardzo ważną jest rzeczą łączenie liter w wyrazy. Wprawdzie litery duże alfabetu łacińskiego („druk”) nie łączy się w słowa tak jak w alfabecie pisanym, jednakże zestawienie ich w słowa wymaga także umiejętności, szczególnie jeżeli w ograniczonej pła-



Rys. 3.

szczyźnie mamy je pomieścić. Jeżeli wiersz jest ograniczony co do swej długości, a litery nie mogą zmieniać zasadniczo swych proporcji, można je wtedy tylko szerzej rozstawić lub zbliżyć, gdy i to ostatnie okaże się niewystarczające, należy pas wyznaczony zwęzić. Litery zestawiamy tak, aby pole wyrazu, napisu było równomiernie wypełnione (jeżeli wyraz niema być rozstrzelony). Nie jest to łatwe, gdyż niektóre litery zostawiają dość duże puste pola np. L, F, T, A, V, W, Y, mniejsze nieco pola zostawiają litery O, C, G, natomiast inne litery dadzą się bez tych luk zestawiać. Luky te są poniekąd potrzebne tak jak pauzy w muzyce, jednakże trzeba je też o ile możliwe usuwać. Usuwa się je zaś przez większe zbliżenie liter z lukami, np. L i O zestawia się tak, aby O dotykało pola litery L, co w stosunku np. do litery H byłoby nie możliwe, gdyż litery zlepiłyby się. Znane jest także zasuwanie pola jednej litery na pole drugiej np. L i A, co jednakże szkodzi czytelności, natomiast zasunięcie pola litery A na T i L na T jednak tak, aby się nie łączyły, jest możliwe.

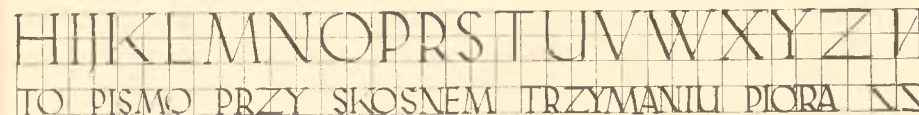
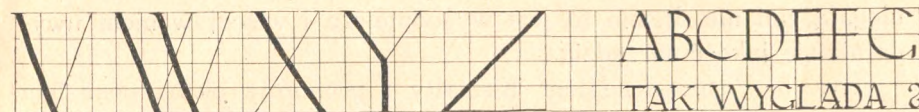
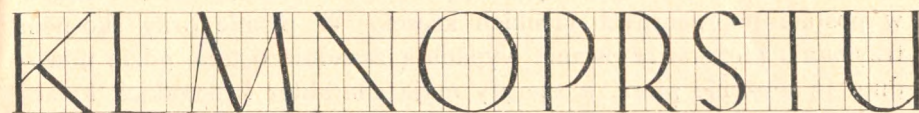
Cyfry rzymskie są odpowiednio zestawionymi literami I, V, L, C, D, i M, i zachowują te same proporcje co i litery tak pojedynczo

jakoteż w zestawieniu. Cyfry arabskie należy budować również na formach geometrycznych (Rys. 3.), są one jednak zasadniczo wąskie i zero musi wystąpić w formie koła spłaszczonego.

Pismo ołówkiem można wykonać w znacznie grubszych kształtach, jeżeli chodzi o duże czytelne z daleka podpisy, piórem Redis. Pióro to posiada na końcu przylgę w kształcie okrągłego krążka różnej wielkości, począwszy od 1 mm. do 5 mm., wskutek tego ślady tego pióra są zawsze jednakowo grube i na końcach zaokrąglone.

PISMO PIÓREM

Rys. 4.



Rys. 4. Pismo piórem. Litery wykonane piórem ściętym mogą mieć dwojaki wygląd, zależnie od trzymania pióra. Możemy trzymać pióro tak, że ślady powstające przy prowadzeniu pióra z góry ku dołowi, będą szerokie, ślady przy prowadzeniu pióra w kierunku poziomym będą cienkie, a przy prowadzeniu pióra w kierunku pochylonym będą średnio szerokie. Ma to miejsce w tym wypadku, jeżeli ścięty koniec pióra odpowiada położeniu horyzontalnemu, mówimy wtedy o t. zw. prostym trzymaniu pióra. Jeżeli jednak koniec pióra ściętego ustawimy pod kątem 45° do poziomemu, to nazywamy to skośnym trzymaniem pióra. Wtedy ślady pióra prowadzonego w kierunku skośnym w prawo ku dołowi, będą najszersze, w lewo zaś najwęższe, a w kierunku pionowym i poziomym średnio szerokie.

Kształty i proporcje liter w piśmie piórowym są zasadniczo te same co i w piśmie ołówkiem. Można pozwolić sobie jedynie na nieznaczne modyfikacje, np. literę J można przedłużyć nieco poza pas szerokości ku dołowi, literę M pisać jako V podparte z obu stron nieco pochylonemi laskami, U zakończyć laską pionową, W zestawić z dwóch V i powiększyć jej szerokość ponad $\frac{1}{4}$ wysokości, również rozszerzyć literę X i Z. Główna różnica polega w tem, że litery pisane piórem są cieniowane i zaopatrzone szeryfami na zakończeniach. Litery zatem złożone są z kresiek cienkich i grubych lub z łuków przechodzących z kreski cienkiej w grubą i naodwrot. Kreski cienkie wypadają zasadniczo tam, gdzie w dużym alfabecie pisanym pisze się kreskę z dołu do góry, natomiast grube tam, gdzie kreskę pisze się z góry na dół, ma to miejsce w literach A, H, M, N, U, W. Pisząc niektóre z tych kresiek trzeba jednak położenie pióra zmienić np. w A, M, N. Szeryfy wypadają na zakończeniach lasek i łuków w postaci poprzecznych cienkich kresiek. W piśmie przy skośnem trzymaniu pióra ściениowania wypadają zasadniczo tam, gdzie powoduje je ułożenie pióra, a szeryfy mają charakter króciutkich kresczek falistych. Pozatem kształty i proporcje pisma w niczem nie ulegają zmianie. Pismo to jest wygodniejsze i więcej w niem uwydatnia się jakość narzędzia.

Rys. 5. Pismo pendzlem. Kształty i proporcje pisma pendzlem muszą być dostosowane do charakteru narzędzia tj. pendzla. Właściwością pendzla jest jego elastyczność, przy pomocy której można otrzymać ślady cienkie i długie, jeżeli dotyka się papieru tylko samym końcem, i ślady ściениowane tj. zrazu cienkie, w środku grube i w końcu znowu cienkie. Ślady te jednak nie mogą być zbyt długie i wymagają pewnego ułożenia ręki i uwzględnienia kierunku prowadzenia pendzla. Ślady te zasadniczo najłatwiej prowadzić od lewej ręki ku prawej, i od góry ku dołowi. Dlatego w piśmie pendzlowem należy uwzględnić cztery zasadnicze formy. Pierwszą formą jest kreska cienka, prowadzona z góry ku dołowi, jest ona zarazem kształtem litery I. Drugą formą jest koło złożone z dwóch łuków ściениowanych jak przy skośnem trzymaniu pióra, trzecią formą jest linja falista pionowa w środku zgrubiona, która jest zarazem kształtem litery S, czwartą formą jest łuk ściениowany o charakterze parabolicznym, który wchodzi w kształt różnych liter np. H, N, W. Litery wykonywane pendzlem charakteryzują się swoim kształtem okrągłym tj. łukami, którym tu i ówdzie przeciwstawiają się proste laski cienkie. Kształty tych liter opierają się zasadniczo na antykwie łaciń-

skiej, jednak niektóre z liter zbudowane są na wzór wprowadzonych do pisma w średniowieczu kształtów n. p. A, E, F, H, L, M, N, T, U, W, Y, Z. — Proporcje ich a przedewszystkiem stosunek ich szerokości do wysokości są nieco zmienione i dostosowane do nowych kształtów. Naogół litery te odznaczają się bardziej równomiernem wypełnieniem swojego pola, co ma ten skutek, że przy zestawianiu ich w wyrazy nie powstają zbyt duże luki pomiędzy poszczególnymi literami. Proporcje na rysunku ujęte są w kratki a kierunek prowadzenia łuków oznaczony jest strzałkami. Ćwiczenia

ПИСМО ПЕНДЗЛЕМ

Rys. 5.



w tem piśmie należy przeprowadzić również najpierw na papierze kratkowanym.

Znajomość liternictwa może się bardzo w życiu przydać do sporządzania napisów, wywieszek, szyldzików, ogłoszeń, adresów przesyłkowych itp. W tym kierunku należy też przeprowadzać z młodzieżą ćwiczenia.

3. Rysunek konturowy płaski przedmiotów wytwórczości ludzkiej.

Charakterystyczną cechą rysunków dziecięcych jest płaskość ujęcia przedmiotów tak płaskich jak i bryłowych. Cecha ta wskazuje na przyrodzony człowiekowi sposób widzenia i wyobrażania sobie przedmiotów otoczenia, umiejscawiania ich w przestrzeni w płaskiej płą-

szczyźnie frontalnej. Cecha ta jest tak właściwą umysłowi i wyobraźni ludzkiej, że nie można jej odmówić specjalnego znaczenia w metodzie nauczania rysunku, nawet i w okresie późniejszym niż dziecięcy¹⁾.

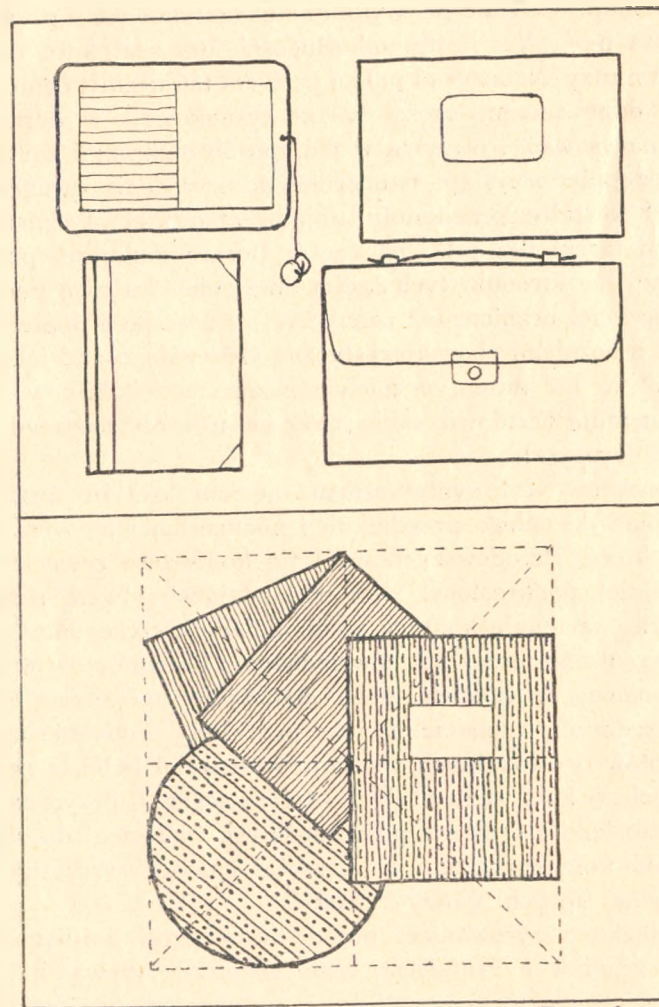
Dziecko rysuje przedmioty płasko zaznaczając ich kształty konturem, rzadziej sylwetą; nie uwzględnia głębi i brylowatości, nie uwzględnia światłocienia. A ponieważ rysuje tak z pamięci mniej więcej do 10—12 roku życia tj. w okresie ideoplastycznym, widocznie tak one przedewszystkiem w umyśle jego się zarysowują i tak bywają następnie przez dziecko odtworzone. Drugą znaną cechą rysowania przedmiotów przez dzieci jest rysowanie z pamięci. Dziecko rysuje to, co wie o przedmiocie, bezpośredni widok przedmiotu nie odgrywa tu prawie żadnej roli. Dopóki dziecko nie zdobędzie jakiejś dalszej wiadomości o przedmiocie, dopóki nie dostrzeże jakiejś dalszej cechy charakterystycznej, dopóty nie narysuje przedmiotu lepiej i dokładniej. Możemy więc śmiało orzec, że powiększenie zakresu wiedzy o przedmiocie jest postępowaniem w rysowaniu. Czyli, że z jakością rysunku dziecka łączy się jego wiedza. Dlatego dzieci inteligentne lubią rysować, gdyż przez rysunek sprawdzają swoje wiadomości o rzeczach i zarazem utrwalają je, niejako ryją je głębiej w swoim umyśle. Rysunek zatem służy im do pomnażania i pogłębiania wiedzy o rzeczach. A ponieważ podobno ⁹/₁₀ wyobrażeń uzyskujemy za pomocą wzroku a tylko ¹/₁₀ przy pomocy innych zmysłów, wyobrazić sobie łatwo, jakim potężnym czynnikiem kształcenia inteligencji jest rysunek.

Z okresu ideoplastycznego przechodzi następnie dziecko w okres fizjoplastyczny, gdzie nie opiera swego rysunku na okolicznościowych spostrzeżeniach, lecz korzysta z bezpośredniego widoku przedmiotu, z doraźnych obserwacji. Świadczy to o pewnej dojrzałości obserwacyjnej dziecka (o dojściu do pewnej samodzielności), którą należy wykorzystać do systematycznego nauczania rysunku na podstawie bezpośrednio obserwowanego przedmiotu, jako modelu rysunkowego. Rozumie się, że pomoc nauczyciela jest tu bezwzględnie potrzebna. On musi znać stopnie trudności w pojmowaniu formy i tak dostosować materiał nauczania i sposób jego ujęcia, aby nie komplikować sprawy.

Rozumny pedagog najpierw też zacznie od rysunku przedmiotów płaskich w ujęciu płaskim, konturowym. Jako pierwsze modele będą mu służyć przedmioty płaskie, o formach prostych nieskomplikowa-

¹⁾ Homolacs: Studium barwy, kształtu i światła.
Szuman: Psychologia twórczości rysunkowej dziecka. Str. 100.

nych, wytworzone ręką ludzką (logika bowiem tych przedmiotów jest bliższą człowiekowi niż innych, przedmiotów natury). Rys. 6 u góry. Przedmiotami takimi mogą być najpierw przedmioty o kształtach prostokątnych np. zeszyty szkolne, chorażewki, tabliczki, teczka na



Rys 6.

książki (torba, tornister), piłka stolarska, pralka itp. Przedmioty te ustawia (zawiesza) nauczyciel frontalnie przed uczniami w położeniu stojącym lub leżącym i poleca je obserwować uczniom. Pyta ich, czy przedmiot ten np. piłka (Tab. I.) jest im znany? z czego jest zrobiony?

i do czego służy? Następnie zapowiada, że przedmiot ten będą rysować i poleca im określić najpierw ogólny kształt przedmiotu jako figury geometrycznej (synkretyzm), a następnie poleca porównać stosunek szerokości przedmiotu do jego długości (czyli wyszukać najmniejszą wspólną wielokrotność i największą wspólną miarę), który uczniowie mają określić w wykładniku ułamkowym np. szerokość jest krótsza o $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ itp. od długości, lub szerokość mieści się w długości n razy. Nauczyciel poleci uczniom ten kształt ogólny przedmiotu na odpowiedniej części kartki rysunkowej, w odpowiedniej wielkości narysować, i otrzyma w ten sposób blok czyli zarys przedmiotu. Następnie przystąpi nauczyciel do zwrócenia uwagi uczniów na podział kształtu przedmiotu linjami charakterystycznymi (analiza) np. u teczki lub piłki na części (formy mniejsze, podrzędne, wewnętrzne), na stosunki tych części do siebie i całości, podział ten poleci nauczyciel uczniom też zaznaczyć. A następnie dopiero omówi nauczyciel z uczniami charakterystyczne szczegóły co do ich kształtu i wielkości, te też muszą uczniowie zaznaczyć ogólnikowo. W ten sposób otrzymują uczniowie szkic przedmiotu, który następnie należy wykończyć (synteza).

Wykończenie jest syntetycznym ujęciem kształtu przez uwydatnienie plastyki całego przedmiotu i podkreślenie jego indywidualnego charakteru. Przedewszystkiem linje konturowe zewnętrzne muszą być silniej podkreślone, jako oddzielające sylwetę przedmiotu od reszty tła, następnie kontury wyraźniejszych szczegółów.

Po narysowaniu przez uczniów jednego z przedmiotów w ten sposób przy pomocy nauczyciela, poleci nauczyciel narysować inne tego rodzaju przedmioty samodzielnie jako przykłady. Podobnie jak jeden z przedmiotów prostokątnych opracuje nauczyciel jeden z przedmiotów kolistych np. koło wozu (Tab. I. - tarczę zegara), przyczem zwróci uwagę na stosunki szerokości poszczególnych pierścieni do siebie, na podział pola koła sprychami na części i charakterystyczny kształt szczegółów np. sprych, głowy i piasty.

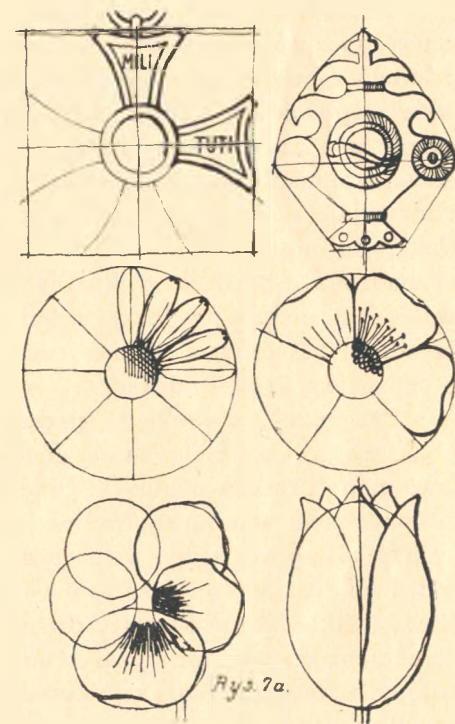
W związku z rysowaniem przedmiotów prostolinijnych pouczy nauczyciel uczniów o rzutowem, rozmachowem, rysowaniu prostych w różnych kierunkach, a w związku z rysowaniem przedmiotów kolistych, o rysowaniu rozmachowem kół, zaznaczając, że rysując przedmioty z modelu, linje te powinni uczniowie zawsze kreślić lekko (elastycznie) z rozmachem, powinny one mieć charakter linii miękkich.

Celem urozmaicenia tego rodzaju rysunków i podniesienia stopnia trudności, należy polecić uczniom rysować przedmioty prostokątne

w nachyleniu do pionu, lub tworzyć grupy różnych przedmiotów prostokątnych i kolistych, umieszczając je na płaszczyźnie pionowej np. tablicy. Rys. 6 u dołu. Trzeba jednak starać się umieszczać przedmioty tak, aby tworzyły grupę harmonijnie związaną, co uzyskuje się przez uwzględnienie miejsc geometrycznych figury wiążącej np. kwadratu lub prostokąta. W tym wypadku przejawiają się trudności w rysowaniu kątów prostych, nachyleń linii skośnych i ustosunkowaniu wielkości powierzchni poszczególnych przedmiotów do siebie. Jest to dobre i kształcące ćwiczenie.

Jako dalsze studjum kształtu w ujęciu płaskim kontynuować należy rysunek przedmiotów graniastych, bryłowych, np. sprzętów: szafy, stołu, drzwi, okna — naczyń kuchennych: konewki, cebrzyka, garnków, rondli itp. Rysunki tych przedmiotów muszą być pojmowane jako rzuty (najczęściej pionowe) bez zaznaczania ścian bocznych lub krawędzi naczyń w formach skrótów perspektywicznych. Tab. I. Powinny one też być odpowiednio ustawione na wysokość oczu. Przy naczyniach kuchennych o powierzchniach wygiętych okaże się często potrzeba zaznaczenia osi symetrii, która w tym wypadku pokryje się z osią obrotową danego przedmiotu. Kształty mniej znane powinni uczniowie z bliska oglądać, a nawet skontrolować ich wypukłość dotykem, znajomość przedmiotu pomaga bowiem do dokładnego ujęcia go rysunkiem.

Obserwację kształtu przeprowadza się podobnie jak przedmiotów poprzednio wymienionych, unikając w rysunku spotykanego czasem blokowania naczyń wypukłych w prostokąty. Przedmioty duże mają charakter modelu wspólnego tj. bywają w pewnym ustawieniu rysowane przez całą klasę lub większą grupę uczniów. Możemy jednak po rysunku przedmiotów dużych wprowadzić rysunek przedmiotów



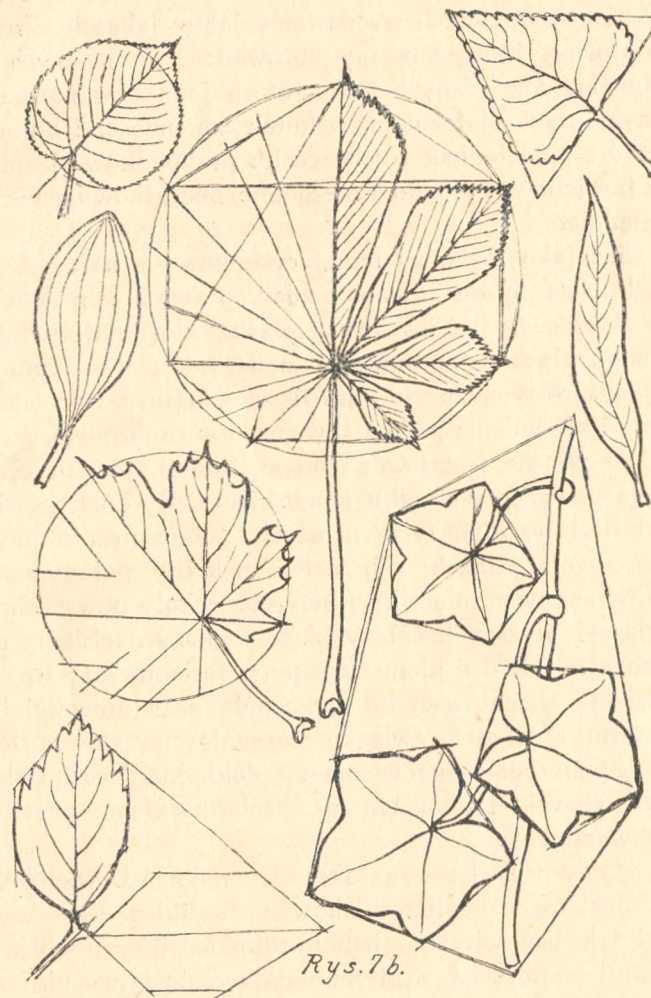
małych, które otrzymuje każdy uczeń. Rys. 7 a, u góry. W tym wypadku jest to tak zwany model własny. Ujęcie jednak w dalszym ciągu bez względu na jakość przedmiotu powinno być płaskie. Przedmiotami takimi (małemi) mogą być grzebienie, żetony, kłódki, klucze, noże, piórniki, kałamarze, garnuszki, flaszki, żarówki itp.

4. Rysunek konturowy przedmiotów płaskich z natury.

Przedmioty wykonane przez człowieka nie zawsze zadowolają nasze poczucie piękna. Często są to rzeczy o charakterze użytkowym i w tem zamierzeniu tylko sporządzone. Rzadziej mają one na względzie zaspokoić naszą potrzebę oglądania rzeczy pięknych i niezawsze mimo tego czynią temu zadość. Szczególnie rzeczy maszynowej, masowej produkcji pod tym względem często nam nie odpowiadają i nie zadawalają naszego poczucia piękna. Jużto z natury rzeczy tej produkcji są one szablonowe, jużto projektodawca, technik nie posiadał rozbudzonego poczucia piękna. Najczęściej zaś odpowiadają nam pod względem piękna produkty rękodzieła, wyroby rzemieślników przemysłu artystycznego, gdzie rzecz wykonywana nie traci kontaktu z odczuciem i ręką ludzką.

Przy nauce rysunku ta strona przedmiotów musi być też brana pod uwagę. Dążnością naszą powinno być dobieranie do rysowania jako modeli rzeczy pięknych. Przedmioty zaś takie znajdujemy przede wszystkim w naturze. Natura jest przebogata skarbnicą form, których studjum rozwija i wzbogaca nasz umysł, naszą wyobraźnię, usprawnia nasze organy zmysłów (oko, ręka) i nasze poczucie piękna. Niewszystkie jednak kształty przyrody dają się jednakowo łatwo ująć rysunkiem, są bowiem kształty do ujęcia których trzeba dużego wyszkolenia zmysłów i sprawności technicznej. Takimi kształtami są na przykład kształty zwierząt, których trudność ujęcia zależy jeszcze od tego, czy je rysujemy w spoczynku czy w ruchu. Niełatwe w ujęciu są także kwiaty i rośliny, w czym znajdujemy także różne stopnie trudności, zależnie od więcej lub mniej skomplikowanego ich kształtu. Najłatwiejsze do ujęcia są pojedyncze części roślin, a więc np. same liście, same kwiaty. Liście zazwyczaj są formami płaskimi, rozpostartymi w przestrzeni. Ujęcie ich w tej formie, jak znajdują się rozmieszczone na gałązce w przyrodzie, nie jest również łatwe, wymaga bowiem znajomości zasad rysunku przestrzennego, znajomości perspektywy. Najłatwiej więc rysować pojedyncze liście w ułożeniu frontalnym, lub liście i gałązki przez sprasowanie w płaskie formy

wprowadzone. Rys. 7 b. Dobry rysunek liścia nie jest również rzeczą łatwą, wymaga bowiem wniknięcia w jego kształt, zrozumienia jego budowy i wydobywania z tej budowy cech zasadniczych, charakterystycznych, a tutaj w odniesieniu do nauki rysunku przede wszystkim



cech pięknych. Pod tym ostatnim względem niewszystkie liście w przyrodzie posiadają równe wartości, zależne jest to od rodzaju roślin. Są rośliny, które posiadają bardzo piękne liście np. klon, kasztan, bluszcz; od czego to ich piękno zależy niełatwo określić. Zależy to od różnych składników pobudzających nasze poczucie piękna (kształt,

barwa). Nawet pomiędzy liśćmi jednego gatunku, jednego drzewa zachodzą pod względem piękna duże różnice. Podobają się nam liście okazałe, należycie pod względem formy wykształcone, w których znajdujemy pewną prawidłowość budowy, tak w całości jak i szczegółach. Do nauki rysunku powinniśmy wybierać właśnie liście tego rodzaju. W pięknych liściach wyczuwamy jakby jakąś idealną formę, praidę i praformę, którą możemy sprowadzić do pewnych geometrycznych lub matematycznych norm, która jednak w naturze ulega jakby pewnym przekształceniom, wskutek zmienności i bujności życia. Wyłączyć z tego jednak trzeba cechy przypadkowe i zniekształcenia, tych bowiem w rysunku szczególnie początkowym nie powinniśmy uwzględniać.

Jeżeli więc jako pierwszy temat rysunkowy z natury stawiamy sobie rysunek liścia, to musimy sobie zdać sprawę z celu tego tematu. Czynimy to dlatego, że liść jest formą płaską, którą najłatwiej można ująć w rysunku płaskim, że możemy to uczynić przy użyciu ołówka w rysunku konturowym, że studjum liścia z natury wprowadza nas w odczuwanie i rozumienie piękna tkwiącego w przyrodzie, że o liście jako o modele własne jest bardzo łatwo. Sposób jednak rysowania liścia wymaga pewnego porządku i omówienia. Rysunek powinniśmy zaczynać od liści pojedynczych, prostych, potem przejść do złożonych i do rysowania gałązek. Tab. I. Rysunek liści pojedynczych powinien być już znany uczniom klas niższych szkoły powszechnej, natomiast w klasach wyższych należy kłaść większy nacisk na rysunek liści tego rodzaju, jak liść klonu, kasztana, jesionu, róży itp. Tu bowiem znajdziemy więcej cech do wykazania prawidłowości budowy i piękna kształtu, a zarazem związku szczegółów z całością. Rysunek liści musimy poprzedzić omówieniem i dokładną analizą kształtu jednego liścia charakterystycznego np. liścia kasztana, przy równoczesnym rysowaniu tegoż.

Kształt ogólny liścia kasztana daje się zamknąć w wielobok, koło lub elipsoid. Jest to znane już zablokowanie kształtu. Kształtów tego rodzaju liści jak liść wierzby, babki, tulipana itp. nie blokujemy, gdyż są proste i kontury ich są płynne, dające się łatwo ująć dwoma linjami krzywymi. Wielobok, którym liść kasztana ujmujemy, ma zazwyczaj siedm boków, nie jest on umiary, lecz pod wielu względami prawidłowy i daje się z łatwością wpisać w koło lub elipsoid, gdyż wierzchołki pojedynczych siedmiu liści znajdują się na obwodach tych figur. Następnie trzeba uwzględnić budowę liścia od wewnątrz (analiza), jego jakby rusztowanie czy szkielet, na które składają

się nerwy główne pojedynczych liści i ogonek. Nerw liścia środkowego i ogonek tworzą jakby jedną prostą, oś symetrii całego liścia. Część tej osi jest zarazem średnicą koła (elipsoidu) opisanego na wieloboku. Nerwy wszystkich liści wychodzą z jednego punktu, który wobec środka koła zajmuje położenie ekscentryczne, leżąc mniej więcej w $\frac{1}{4}$ średnicy. Po obu stronach liścia głównego leży zazwyczaj po 3 liście, z których dwa środkowe tworzą znowu jakby jedną linię prostą, poprzeczną do osi symetrii poprzednio zaznaczonej (krzyż prosty). Drugi i czwarty liść po obu stronach osi symetrii tworzą znowu jakby krzyż skośny, którego ramiona połowią kąty proste krzyża prostego. W tem ułożeniu wyrysowane proste od obranego środka do obwodu koła wyznaczają nam wierzchołki wieloboku nieumiarowego, lecz rytmicznie zbudowanego zgodnie z rozkładem i wielkością liści. Następnie należy zaznaczyć kształt pojedynczych liści, które są podobne do deltoidów, i tu moglibyśmy znaleźć pewien dalszy związek szczegółów między sobą np. równoległość odcinków tj. boków deltoidów. Nie należy jednak tego czynić zbyt rygorystycznie i drobiazgowo. Zauważymy również, że ząbki krawędzi najbardziej uwydatniają się na krótszych zewnętrznych odcinkach deltoidów. Teraz można przystąpić do ujęcia całości (synteza) tj. do wykreślenia konturów liści uwzględniając konieczne zaokrąglenia blaszek, ewentualne wydłużenia końców i charakterystyczną rytmikę ząbków. Następnie wypada jeszcze zaopatrzyć liście w nerwy boczne, które przedstawiają się jako równoległe odcinki proste, nachylone przeważnie do głównego nerwu pod kątem 45° . Ogonek liścia rysujemy podwójną linią i zakończamy kopytkiem. Kontury krawędziowe liści staramy się wyciągnąć wyraźną ciemną linią, natomiast żyłki rysujemy jako linie ścienowane w kierunku krawędzi liści.

Podobnie ujmujemy się i analizujemy inne liście więcej lub mniej złożone. W rysunkach tych należy dążyć do podkreślania pięknych kształtów liścia, a pomijać wszystkie cechy przypadkowe jak uszkodzenia i niedokształcenia. Nie należy jednak zmuszać młodzieży do uwydatniania tylko idealnego kształtu, lecz uwzględniać także zmienność i rozmaitość natury. Podobnie jak ujmujemy rysunkiem pojedyncze liście, czynimy to również z całymi gałązkami. Blokujemy więc najpierw ogólny układ liści od zewnątrz jakimś wielobokiem, następnie wyznaczamy kierunek środkowej gałązki, a potem położenie pojedynczych liści przez zaznaczenie głównego nerwu i ogonka w zestawieniu ze środkową gałązką, wreszcie zaznaczamy, kontury pojedynczych blaszek liści. Układy tego rodzaju należy dokładnie prze-

studjować co do proporcji, szerokości, długości, stosunków pojedynczych odcinków, ich kierunków, ich podobieństwa kształtów tak ogólnych jak szczegółowych.

Doszukiwanie się w idealnych kształtach liści prawidłowości budowy doprowadza nas do rozumienia różnych ich kształtów, pozwala nam wnikać głębiej w zasady tworzenia przyrody, czem rozszerza wiedzę o świecie zewnętrznym, logice i celowości budowy tegoż. Oprócz tego w kształtach liści przejawia się pewna harmonja w ustosunkowaniu całości do części, pewna rytmika wynikająca z powtarzania się pewnych form np. rozczłonkowania powierzchni, układu żyłek, jakości ząbków itp. Wreszcie również możemy się dopatrzeć pewnych cech stylowości przez podkreślenie całego kształtu liścia podobnymi doń częściami, lub podkreślenie kształtu liścia sylwetą całego drzewa (pokrojem), np. u liścia kasztana przejawia się pewna prostoliniowość w ogólnym konturze liścia jak i pojedynczych liści a nawet i nerwów, podział kąta pełnego, t. j. punktu zbiegu pojedynczych liści, na kąty proste i 45° , jakoteż nachylenie nerwów bocznych do nerwów głównych pod kątem 45° .

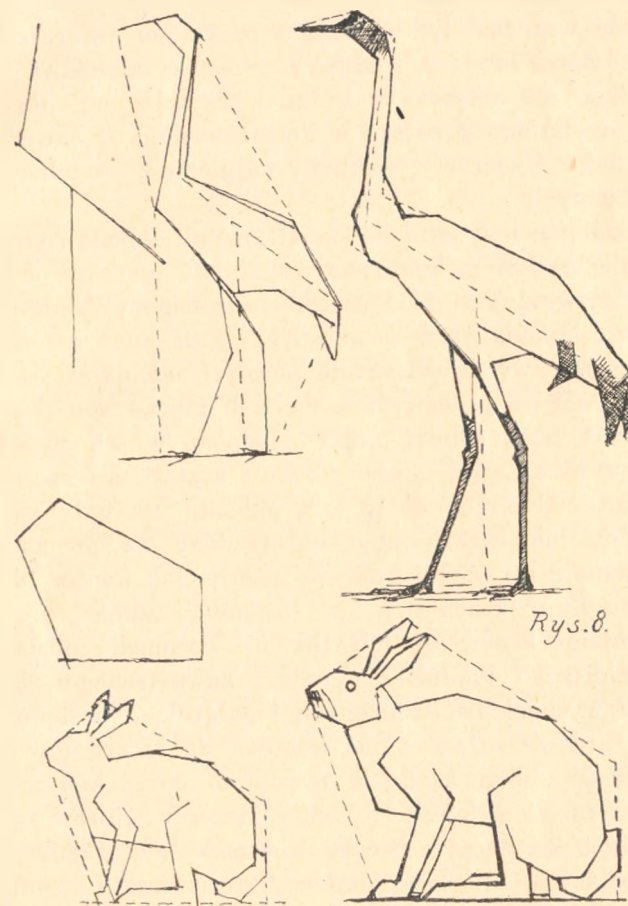
Różnorodność kształtów liści i ich powyżej przytoczonych cech jest znakomitą sposobnością w nauce rysunku do kształcenia poczucia piękna a zarazem sprawności w ujmowaniu kształtów płaskich z natury. Stosuje się też czasem ujmowanie liścia jako plamy wprost pendzlem bez poprzedniego rysowania (Tab. I.), ma to jednak charakter szkicowego trafiania kształtu i nie może zastąpić konturowego studjum powyżej opisanego. W tym wypadku nie chodzi też o trafianie barwy, barwa jest tu obojętną. Malowanie takie rozpoczyna się albo od środka liścia dążąc ku krąwędziom, albo od wierzchołka liścia zbliżając się stopniowo przez całą szerokość ku jego nasadzie, nigdy zaś nie należy zaznaczać najpierw konturu liścia, a potem dopiero wypełniać jego pole farbą.

Oprócz liści, jako kształty płaskie, możnaby rysować konturowo także kwiaty i motyle (Rys. 7 a, u dołu), lecz te modele można przestudjować przy innej technice i zagadnieniu.

5. Rysunek płaski ptaków i czworonogów z modeli wypchanych.

Każdy przedmiot widzimy dopiero wtedy zupełnie dobrze, gdy potrafimy całość jego sylwety wydzielić z otoczenia. Sylweta przedmiotu zarysowuje się nam mniej lub więcej dokładnym konturem. Kontur może odnosić się do całości przedmiotu lub nawet jego części.

Wszystkie przedmioty czy to płaskie, czy bryłowe posiadają swój kontur tj. linię ograniczającą. Dobry rysunek przedmiotu zależy od dobrego uchwycenia konturu, co nie jest tak łatwe, jakby się na pozór wydawało. Kontur pewnych przedmiotów graniastych przedstawia się prostolinijnie, okrągłych krzywolinijnie. Jest jednak poza-



tem bardzo wiele przedmiotów, których kontur trudno określić jako prosto lub krzywolinijny np. zwierzęta czworonożne, ptaki itp. Tab. II. Kontur tych przedmiotów bywa często bardzo zawiły. Chcąc dobrze tego rodzaju przedmioty narysować, musimy ich kontury uprościć. Przy upraszczaniu konturu lepiej posługiwać się linią prostą niż krzywą, szczególnie w tym wypadku, gdy linje krzywe nie mają charakteru wybitnie zdecydowanego. Rys. 8. Linja prosta najlepiej

wskazuje nam długość danego odcinka i jego kierunek, stąd też szereg linii prostych zestawionych ze sobą pod pewnym kątem nachylenia i w pewnym stosunku co do długości, daleko lepiej wytyczy nam kształt danego zwierzęcia niż linje krzywe. W liniach krzywych, szczególnie u rysujących bez poczucia (intuicji), kształty przedmiotów zacierają się, stają się mniej wyraziste i charakterystyczne, a ptak lub zwierzę robi wrażenie tylko jakiegoś ptaka lub zwierzęcia; trudniej bowiem w liniach krzywych odnaleźć stosunki odcinków i ich nachylenia. Dlatego też artyści, studując i szkicując np. postać ludzką, posługują się liniami prostymi w konstruowaniu, a nawet w wykończeniu rysunku. Zwierzęta rysujemy najpierw z modeli spreparowanych, wypchanych.

Jeszcze lepiej uwydatni się kształt ogólny danego zwierzęcia, gdy powierzchnię zamkniętą konturem wypełnimy tuszem i w ten sposób otrzymamy sylwetę. Tab. II. Początkowo transpozycja konturu przedmiotu w linję łamaną, sprawia młodzieży dość duże trudności, zanim oko nabierze wprawy w oznaczaniu pewnych odcinków jako prostych (abstrakcja), ale po przezwycięzeniu tych pierwszych trudności, rysuje młodzież, szczególnie szkół średnich, w ten sposób bardzo chętnie, gdyż to daje jej pewne normy i kształt uproszczony a charakterystyczny. Uważać należy, aby odcinki nie były zbyt krótkie bez potrzeby, lub kształt zbyt uproszczony aż do zatury charakteru. Rozumie się, że niektóre szczegóły jak kontur oka, szpony lub wyraźną linję krzywą n. p. grzbietu, czubka, i t. p. rysuje się linjami krzywymi lub łukami. Rysunek musimy zacząć od najogólniejszego konturu, a nawet zewnętrznego zblokowania podobnie jak rysunek liści złożonych i gałązek, a następnie przejść przez coraz krótsze załamywanie konturu do szczegółów. Wreszcie w ostatecznie ustalonym kształcie uwydatnić należy kontur w zdecydowanej linii lub w sylwecie. Również możemy wpierw tylko pojedynczymi linjami zaznaczyć główny kierunek poszczególnych części ciała lub postaci np. postawę ptaków, która często zajmuje różne położenie i od linii poziomej przechodzi aż do pionowej. Możemy również próbować sylwetowego ujmowania kształtu wprost pendzlem bez poprzedniego rysowania.

Dobre studjum analityczno-syntetyczne kształtów płaskich i bryłowych w płaskim ujęciu powinno doprowadzić do tego, aby uczeń każdy charakterystyczny kształt z pamięci schematycznie odtworzył. Dlatego też rysunek pamięciowy kształtów studjowanych powinien być także kontynuowany, szczególnie przez kandydatów na nauczycieli.

6. Rysunek przestrzenny (projektowanie) w perspektywie równoległej.

Poczucie przestrzeni, jej głębi, poczucie bryły jest u człowieka pod względem plastycznego wypowiedzania tej przestrzeni na płaszczyźnie bardzo słabe. Możemy się o tem przekonać obserwując samorzutne rysunki dzieci, a nawet rysunki ludzi dojrzałych, którzy nie uczyli się należycie rysować. Należyty rysunek przestrzenny trudno jest przeciętnemu indywiduum samodzielnie opanować. Grają w tem rolę różne czynniki psychologiczne i fizjologiczne. Jednym z tych czynników jest charakter kinestetycznego a nie wyłącznie optycznego poczucia przestrzeni u człowieka. Dziecko do poczucia przestrzeni dochodzi drogą dotyku i zmysłu mięśniowo-ruchowego, zwrok początkowo zawodzi. W ten sposób zdobywa wyobrażenie o rozciągłości, bryłowości i odległości. Wyobrażenie to nie jest jednak apriori optycznie; zostaje ono następnie tylko kontrolowane optycznie. Wyobrażenia nasze wizualne zasadniczo są płaskie. Charakteru przestrzenności i plastyki nabywają z czasem pod wpływem doświadczeń i rozumienia zjawisk perspektywicznych linijno-płaszczyznowych. Przedewszystkiem pod wpływem rozumienia zjawisk pozornego zmniejszania się wielkości przedmiotów z powiększaniem się oddalenia, również pozornych nachyleń w przestrzeni prostych, poziomych itp. pod wpływem pozornego zbiegu prostych równoległych oddalających się od nas, pozornych skrótów i podnoszenia się lub opadania płaszczyzn i linii, pod wpływem uwydatniającego się światłocienia i perspektywy barwy i powietrza. Wiedza ta jest obszerna, jednak do pewnego fragmentarycznego rozumienia tych zjawisk dochodzi większość ludzi samodzielnie. To jednak dla człowieka inteligentnego jest niewystarczające i należy kształcić rozumienie zasadniczych przekształceń w przestrzeni i tem samym podnosić poziom inteligencji.

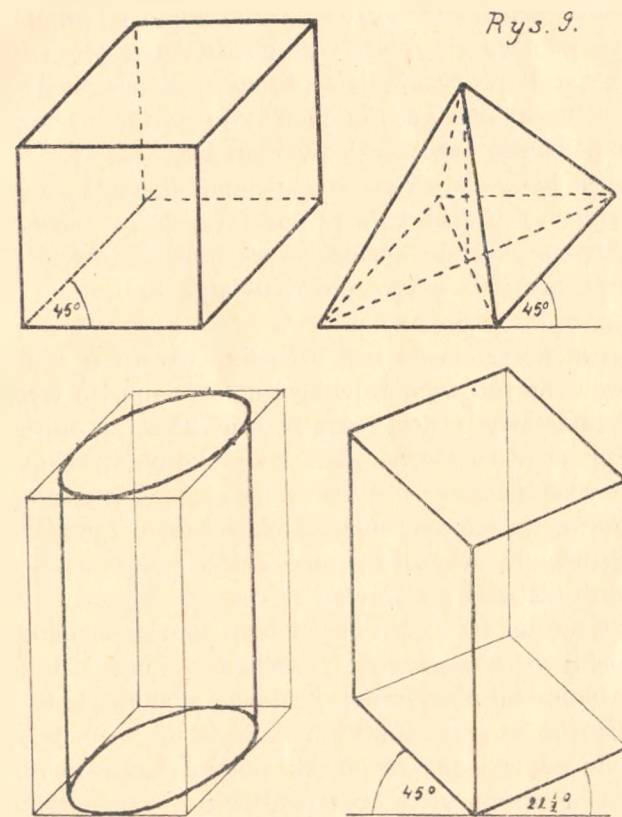
Dziecko początkowo rysuje to, co wie o przedmiocie, rysunki dzieci zrazu są tylko schematycznymi rzutami prostymi różnych przedmiotów i figur, unika ono wszelkich skrótów. Rysunki te nie są skoordynowane z bezpośrednim widokiem przedmiotów w przestrzeni. Z czasem zaczyna ono wprowadzać pewne zaobserwowane skróty np. krawędzi kolistych naczyń okrągłych i płaszczyzn prostokątnych przedmiotów graniastych. Są to jednak naogół nieudolne poczynania i o zasadniczo mylnym punkcie wyjścia. Dziecko bowiem uważa siebie za ośrodek otoczenia i promienistość zbiegu do siebie stosuje. Przejawia się w tem jakby egoistyczny egocentryzm, przypominający

wiele innych egocentrycznych pojęć i zapatrywań człowieka. Temu egocentryzmowi przeciwstawiają się z trudnością ekstracentryczne zjawiska i zasady perspektywy, do których zrozumienia i stosowania dziecko samodzielnie bez pomocy nauczyciela dojść nie może. Chodzi tu bowiem o uświadomienie sobie i zrozumienie schematów bryłowych, schematów przestrzennych. Praca ta jest trudna i pojęcia tego rodzaju niełatwo się utrwalają, gdyż egocentryzm i wiedza o rzeczy, przeciwstawiają się ekstracentryzmowi i widokowi rzeczy. Pośredniem stanowiskiem pomiędzy dwoma temi ekstremami jest paralelizm. Wyrazem zaś paralelizmu w plastyce jest perspektywa równoległa. To też w praktyce perspektywa równoległa okazała się znakomitym środkiem do kształcenia wyobraźni plastycznej i jako najwłaściwsze przygotowanie do zrozumienia perspektywy zbieżnej. Perspektywa równoległa łągodzi zapatrywania egocentryczne i ekstracentryczne. Jest bardzo łatwą do zrozumienia i stosowania, i na zachodzie Europy, szczególnie w Czechosłowacji, jest szeroko stosowana w szkołach ogólnokształcących jako t. zw. nieperspektywa („neperspektywa“). Na podstawie tej perspektywy możemy kształcić nie tylko wyobraźnię plastyczną ale i twórczość praktyczną. A więc poniekąd czynić zadość temu celowi jaki od dawna upatrywano w nauce rysunku¹⁾. W ujęciu tem wykonuje się często rysunki techniczne dla majstrów i techników monterów, które są znane w tej dziedzinie pod nazwą rzutów skośnych i aksonometrycznych. W nauce rysunku nie chodzi o wykonywanie tego rodzaju rysunków, mających raczej związek z techniką, lecz o projektowanie i konstruowanie przedmiotów rzeczywistych i urojonych o charakterze tematu rysunkowego plastycznego, niepozbawionego wartości estetycznych. Ze rysunki tego rodzaju mogą mieć pewien kontakt z techniką i przemysłem, i mogą sprzyjać rozumieniu tychże, nie umniejsza to wartości nauki rysunku wogóle, lecz nawet podnosi jej wartość, gdyż zyskuje ona jeszcze więcej na praktycznym swoim znaczeniu.

Z rzutami tego rodzaju powinny zapoznawać się już dzieci w klasie 4-tej, gdyż według obowiązujących programów w tej klasie szkoły powszechnej przeprowadza się obliczenia powierzchni i objętości prostych brył geometrycznych. Dla uzmysłowienia sobie tych brył geometrycznych powinny umieć dzieci naszkicować je obok przeprowa-

¹⁾ Piwarski: „Sztuka ta, tj. rysunek, jest tak ważną, że w każdym narodzie, usiłującym dźwignąć swój przemysł ona powinna należeć do głównych przedmiotów pierwiastkowej edukacji każdego.“

danego obliczenia. Wobec tego w klasie 5-tej nie będzie to nowością dla dzieci przy nauce rysunku. A nawet niezależnie od tego poznanie zasad perspektywy równoległej na nauce rysunku nie będzie za trudne, a sprzyjać tylko może poznaniu zasad rysunku przestrzennego tj. zjawisk perspektywy zbieżnej, z czem według dotychczasowych programów należy dzieci zapoznać już przynajmniej w klasie 6-ej.



Naukę rysunku przestrzennego w perspektywie równoległej należy początkowo oprzeć na modelach tj. bryłach geometrycznych. Rys. 9. Bryły powinny być stosunkowo duże, aby służyły za model wspólny dla całej klasy. Mogą być wykonane z tektury lub z dychty w wymiarach kilkodecymetrowych. Pierwszym modelem jest sześcian np. o krawędzi 5 dm. Nauczyciel ustawia go przed klasą frontalnie, opisując najpierw z dziećmi. Dzieci wymierzają jego krawędzie i w skali zmniejszonej np. 1—10 lub 2—10 rysują rzut jego ściany frontальной.

stwierdzają także, że rzut jego podstawy byłby takim samym kwadratem. Na pytanie, czy możnaby na takiej podstawie narysować sześciąt, aby mieć wrażenie bryły? dzieci dochodzą do wniosku, że nie da się to uczynić. Wtedy nauczyciel poucza dzieci, że można to uczynić, jeżeli kwadrat przekształcimy w romb o tych samych wymiarach lecz o kątach ostrych 45° -ych. Dzieci muszą mieć linijki z podziałką centymetrową, trójkąt prostokątny o kątach ostrych 45° jest zbyt cenny, mogą go sobie dzieci sporządzić z kartki papieru, składając ją przez wierzchołek jednego z kątów prostych i dzieląc go na połowę. Przy pomocy tego trójkąta rysują dzieci romb o bokach równych, przyczem linje boczne nachylone pod kątem 45° do poziomu uzmysławiają im krawędzie podstawy równoległe w głąb biegnące. Na tej podstawie budują dzieci krawędzie boczne sześciątu pionowo ku górze o tych samych wymiarach i zamykają je podstawą górną znowu w kształcie rombu. Następnie wyciągają dzieci wyraźniej krawędzie, które są widoczne od strony patrzącego, pozostawiając krawędzie niewidoczne, niewyciągnięte.

Drugim modelem może być ostrosłup prosty o podstawie kwadratowej tych samych wymiarów co i u sześciątu i o wysokości równej bokowi podstawy. Dzieci mają znowu ostrosłup opisać i wskazać na wysokości ścian bocznych, jakoteż wysokość ostrosłupa, następnie pomierzyć i wyrysować przestrzennie na podstawie rombu. Przyczem wysunie się kwestja narysowania wysokości ostrosłupa, której sposób wykreślenia powinny wyszukać same dzieci, opierając jej spodek na skrzyżowaniu przekątni podstawy.

Po narysowaniu tych dwu brył i tem samym poznaniu głównych zasad perspektywy równoległej, przechodzi nauczyciel do dalszego kształcenia wyobraźni plastycznej. Zestawia mianowicie te same bryły ze sobą (ostrosłup na sześciącie) i pyta, co te bryły mogą wyobrażać? Po otrzymaniu odpowiedzi, że domek, poleca nauczyciel uczniom samodzielnie tę grupę brył w perspektywie równoległej narysować a następnie uzupełnić potrzebnymi szczegółami, jak oknami, drzwiami itp. Tab. III. i XXIX. Przekona się nauczyciel, że dzieci będą z wielkim zapałem pracować nad tem zadaniem, uzgadniać szczegóły z całością (okna, drzwi), i rozwiążą je zupełnie poprawnie. Rozumie się, że nauczyciel nie spuszcza oka z uczniów i służy mniej orjentującym się radą i pomocą. W następnych lekcjach przejdzie nauczyciel do układu innych grup podobnych brył geometrycznych, przypominających wieżę, kościółek, kapliczkę, nagrobek itp. Również wprowadzi nauczyciel bryły okrągłe jak: walec, stożek i kulę, bryły te jednak

będą w ten sposób rysowane w perspektywie równoległej, że muszą być ujęte najpierw w konstrukcję brył graniastych np. walec w graniastosłup prosty czworosieczny o podstawie kwadratowej. Rys. 9. Rysujemy więc walec jako bryłę wpisaną w graniastosłup w perspektywie równoległej; stożek jako bryłę wpisaną w ostrosłup, a kulę jako bryłę wpisaną w sześciąt. Na rysunkach tych z czasem możemy wprowadzić także zaznaczanie światłocienia.

Oprócz brył geometrycznych, które mogą uzmysławiać nam jakieś budowle, możemy wprowadzić także w tem ujęciu rysowanie liter o kształtach bryłowych. Tab. III. i XXIX. Litery te jednak muszą być pokroju dużego alfabetu łacińskiego o kształtach jak najbardziej prostych. Jako zasadnicze formy liter przyjmujemy graniastosłup prosty o podstawie kwadratowej w wymiarach n. p. $2\text{ cm.} \times 2\text{ cm.} \times 12\text{ cm.}$, który wyobrazą nam literę I. i pierścień kolisty o przekroju kwadratowym $2\text{ cm.} \times 2\text{ cm.}$ i większej średnicy 12 cm. Są to dwie zasadnicze formy, z których zbudować możemy cały alfabet. Rysunek litery I wykonujemy jak rysunek zwyczajnego graniastosłupa, a rysunek litery O wykonujemy w ten sposób, że wyobrazamy sobie pierścień kolisty wpisany w płytę kwadratową o wymiarach odpowiadających grubości i wysokości pierścienia. Resztę liter kombinujemy z tych dwu form zasadniczych. Z liter tych możemy kombinować najpierw w skrótach tytuły stowarzyszeń i instytucyj, a następnie całe wyrazy jako hasła, szyldy i tytuły.

Tematy powyżej opisane mogą być wystarczające dla szkoły powszechnej i przyczynią się znacznie do wyrobienia wyobraźni plastycznej dzieci.

W szkole średniej kontynuując dalej tego rodzaju ćwiczenia, wprowadzimy pewne modyfikacje co do kątów nachyleń równoległych w głąb biegnących. Zasadniczymi bryłami pozostaną w dalszym ciągu bryły geometryczne graniaste i okrągłe, które poprzednio opisaliśmy. Dotychczas stosowana perspektywa równoległa odpowiadała ponieważ t. zw. perspektywie prostej, dlatego że jedną ze ścian graniastosłupa uważaliśmy za ścianę frontálną i rysowaliśmy ją w rzeczywistym kształcie, krawędzie zaś poziome w głąb biegnące nachylaliśmy do poziomu pod kątem 45° . Obecnie ujęcie to możemy o tyle zmodyfikować, że żadną ze ścian nie będziemy uważać za frontálną, lecz punktem wyjścia będzie nam jedna z krawędzi pionowych względnie jej naroże dolne. Model do poglądu ustawimy więc jednym narożem zwrócony do uczniów; będzie to odpowiadać t. zw. perspektywie skośnej, mającej dwa kąty nachylenia prostych równoległych (kra-

wędzi poziomych) w głąb biegnących, jeden na prawo a drugi na lewo od naroża. Kąty te początkowo możemy ustalić prawy na $22\frac{1}{2}^\circ$, lewy na 45° , a następnie możemy przyjąć oba kąty jako $22\frac{1}{2}^\circ$. Rys. 9. W ten sposób zyskujemy jakby niższy punkt widzenia odpowiadający więcej rzeczywistemu wyglądowi przedmiotów. Przytem nachyleniu równoległych możemy znowu projektować budowle na podstawie grupy brył np. samych sześcianów i graniastosłupów o charakterze nowoczesnych budowli bez dachów, lecz z tarasami i inne, lub też możemy także projektować napisy. Wreszcie wyrobiwszy sobie w ten sposób dostatecznie wyobraźnię plastyczną, możemy się obejść bez pomocy brył geometrycznych i projektować dowolne budowle, meble, wnętrza, afisze, reklamy.

Rysunki te jednakże trzeba dość wcześnie uzupełnić światłocieniem, aby nie wyglądały na puste szkielety. Dlatego trzeba młodzież zaznajomić z logiką światłocienia t. j. z głównymi jego zjawiskami. Łatwiej jest to uczynić na bryłach geometrycznych niż na przedmiotach natury lub rękodzieła, gdzie skomplikowany kształt i barwa często przeszkadzają należytym spostrzeżeniom. W szkole powszechnej wystarczy wskazać na lokujący się na bryłach cień własny po przeciwnej stronie od światła i ewentualnie równoległy do tła cień rzucony, nie wprowadzając zawilego wyjaśnienia konstrukcyjnego. Natomiast w szkole średniej należy na prostych bryłach graniastych i ogrągłych wyjaśnić logikę światłocienia (cienia własnego i rzuconego) przy pomocy konstrukcji liniowej. Rys 24 i Tab. VIII. W tym celu należy użyć zasadniczych brył geometrycznych: graniastosłupa, ostrosłupa, walca, stożka i kuli. Światło przyjmujemy padające w promieniach równoległych pod kątem 45° do płaszczyzny podstawy, a zarazem równoległych do tła. Objąśniamy na bryłach geometrycznych przy pomocy długiego pręta prostego logikę padania tak pojętego światła na każdej z powyżej wymienionych brył geometrycznych, określając gdzie powstanie na bryle cień własny i w jakim kierunku, jak długi i o jakim kształcie, konturze padnie cień rzucony. Konstrukcję tę potem uzmysławiamy linijsie na tablicy przy pomocy trójkąta prostokątnego ($2 \times 45^\circ + 90^\circ$). Przy zaznaczaniu światłocienia na tablicy kredą a na papierze ołówkiem posłużymy się kreską, przestrzegając zasady uwydatnienia cienia rzuconego dwa razy silniej niż własnego i prowadzenia kresek na płaszczyznach pionowych w kierunku pionowym, na skośnych w skośnym i poziomych poziomym, a na powierzchniach okrągłych walca lub stożka w krzywych równoległych do krawędzi podstawy, czyli w kierunku krzywizny powierzchni.

Jednak zaznaczanie światłocienia na rysunkach projekcyjnych może się odbywać z daleko korzystniejszym efektem masowo t. j. przez nakładanie całych powierzchni (plam) cienia przy pomocy pendzla i tuszu lub innej farby. W tym wypadku należy młodzież pouczyć o sposobie używania pendzla i farby tak, aby płaszczyzny nakładane przedstawiały jednostajną plamę. A więc przy nachyleniu powierzchni papieru i posuwaniu się farbą od góry ku dołowi (patrz ćwiczenia techniczne pendzlem).

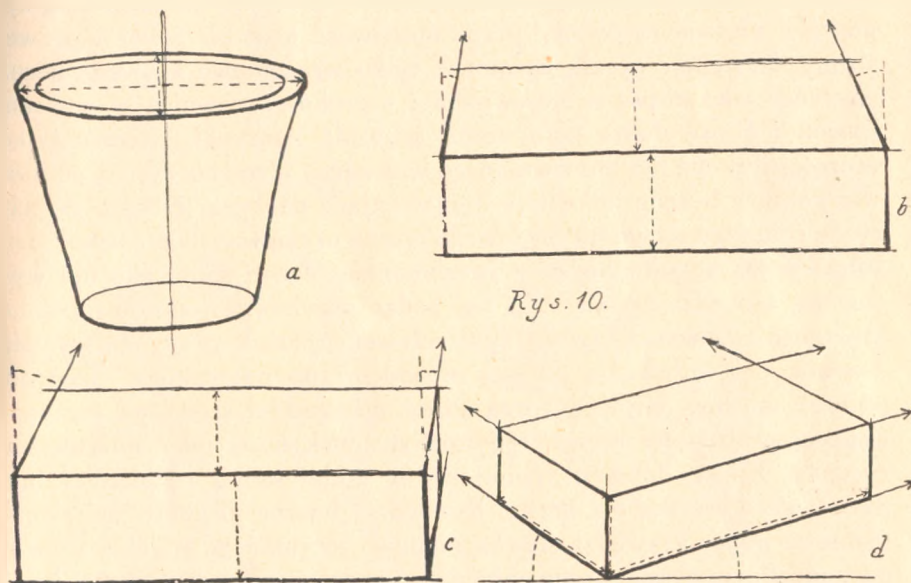
7. Rysunek przestrzenny w perspektywie zbieżnej.

Poprzednio omówiono już znaczenie i potrzebę kształcenia poczucia przestrzeni dla rozwoju inteligencji. Poczucie to rozwija się u ogółu do pewnego stopnia samorzutnie, lecz w bardzo prymitywnym zakresie. W okresie do lat 10, ewentualnie 12, dzieci, w t. zw. okresie ideoplastycznym, rysują przedmioty nie tak jak one się w przestrzeni przedstawiają, lecz według tego, co o tych przedmiotach wiedzą. Jest to ideoplastyczne przedstawianie przedmiotów, bardzo często niezgodne z fizjoplastycznym obrazem. Z czasem przenikają do tego sposobu rysowania niektóre zjawiska fizjoplastyczne, są one jednak zaledwie ogólnikowe. Zjawiskami temi są n. p. rysowanie górnej krawędzi naczyń w formie elipsy, rysowanie powierzchni płyty stołu w formie romboidu czy trapezu, pewne zaznaczanie perspektywicznego zmniejszania się przedmiotów itp. Pominąwszy to, że objawy te są fragmentaryczne i niepowiązane w żadną logiczną całość, rysunki tego rodzaju posiadają ponadto wiele błędów, w których przejawia się albo egocentryzm albo urojony punkt widzenia, górujący ponad wszelkiem otoczeniem. Jest to w dalszym ciągu pewnego rodzaju ideoplastyka. Omówiliśmy w tym wypadku znaczenie perspektywy równoległej, która ma na celu skoordynować do pewnego stopnia przestrzenne wyobrażenia plastyczne. Opiera się ona jednak na podstawie teoretycznej, zresztą bardzo łatwej do opanowania przez dziecko. Natomiast zasady teoretyczne liniowej perspektywy zbieżnej są zbyt trudne i niedostępne dla przeciętnych umysłów dzieci w szkole powszechnej. Z teorii tej zatem w szkole powszechnej zrezygnować musimy tembardziej, że i program ministerjalny ją wyklucza. Natomiast należy prowadzić szczególnie w wyższych klasach tej szkoły (6 i 7) dość systematyczną obserwację zjawisk perspektywy zbieżnej w otoczeniu.

Zacząć należy od poznania tych zjawisk w szerszym terenie a nie w klasie. Przedmiotami obserwacji będą najpierw drogi, tory kolejowe, ulice, aleje. Tab. XXVIII. Tu będzie sposobność do wykazania dzieciom, że linje równoległe w głąb biegnące zdają się zbliżać ku sobie, jakby się miały ześć w jednym punkcie. Można powiedzieć dzieciom, że taki punkt wyobrażany sobie nazywamy punktem zbiegu (punktów takich może być więcej zależnie od kierunków równoległych i różnych stanowisk obserwującego). Następnie, że płaszczyzna podstawy, na której stoimy (powierzchnia drogi) zdaje się podnosić. Celem dokładnego zaobserwowania tego zjawiska należy rozesać kilku uczniów do zajęcia równo odległych miejsc od siebie np. co 10 kroków w jednej linii, wtedy stopy uczniów będą należytym wskaźnikiem podnoszenia się płaszczyzny podstawy. Przy tem doświadczeniu będzie sposobność zwrócić uwagę na pozorne zmniejszanie się przedmiotów wskutek oddalenia. Następnie powinny dzieci zaobserwować opadanie górnych krawędzi domów, drutów telegraficznych i wierzchołków drzew z oddaleniem ku dołowi, tj. ku punktowi zbiegu. W łączności z tem należy dzieci pouczyć o horyzoncie rysunkowym, który nie pokrywa się zazwyczaj z horyzontem geograficznym, a który należy sobie wyobrazić jako idealną prostą linję na wysokości oczu i na niej też należy wyobrazić sobie punkty zbiegu linii poziomych równoległych. Nadmienić trzeba dzieciom, że horyzont taki dostrzegamy nad brzegiem morza lub w kraju równinnym. Nie należy wymagać od dzieci rysunku tego terenu bezpośrednio, lecz po powrocie do sali szkolnej z pamięci, bo liczne szczegóły mogą je zdezorientować a również i uwaga narażona jest na ciągłe rozpraszanie się, będzie to poniekąd rysunek ideoplastyczny. Następnym terenem obserwacji może być długi korytarz lub wewnątrz sali szkolnej, w tym wypadku dzieci mogą zaobserwować te same zjawiska jak na otwartej przestrzeni; chodzi tu także będzie o obserwację pewnych szczegółów: jak drzwi z odrzwiami, wykroju okien, dużych sprzętów graniastych np. szafy, stołu, paki, balji itp. Te fragmenty poleci już nauczyciel rysować bezpośrednio z modelu.

Następnie przejdzie nauczyciel do rysowania przedmiotów mniejszych, lecz niezbyt małych. Tab. IV. Rysunek tych przedmiotów w szkole powszechnej potraktowany będzie więcej pobieżnie i fragmentarycznie, natomiast w szkole średniej więcej systematycznie i różnorodnie. W szkole też średniej możliwe są wyjaśnienia teoretyczne linijne zjawisk tu obserwowanych. Z tą chwilą dopiero wkraczamy w właściwy rysunek perspektywiczny, gdyż rysujemy rzeczy tak,

jak one w danym momencie przedstawiają nam się zależnie od naszego wobec nich położenia i naodwrot. Modele powinny być na początek proste w formie, jednak nie bryły geometryczne lecz przedmioty konkretne. Najpierw jednak, szczególnie zaś w szkole powszechnej, można rysować przedmioty płaskie ułożone w płaszczyźnie poziomej poniżej horyzontu w niezbyt wielkiej odległości. Przedmiotami temi mogą być znane już z rysunku płaskiego przedmioty tego rodzaju jak krążek kolisty, zeszyt prostokątny, duża koperta, blok itp. Przedmioty te należy rysować w ułożeniu frontalnym jednego z boków tj. równo-

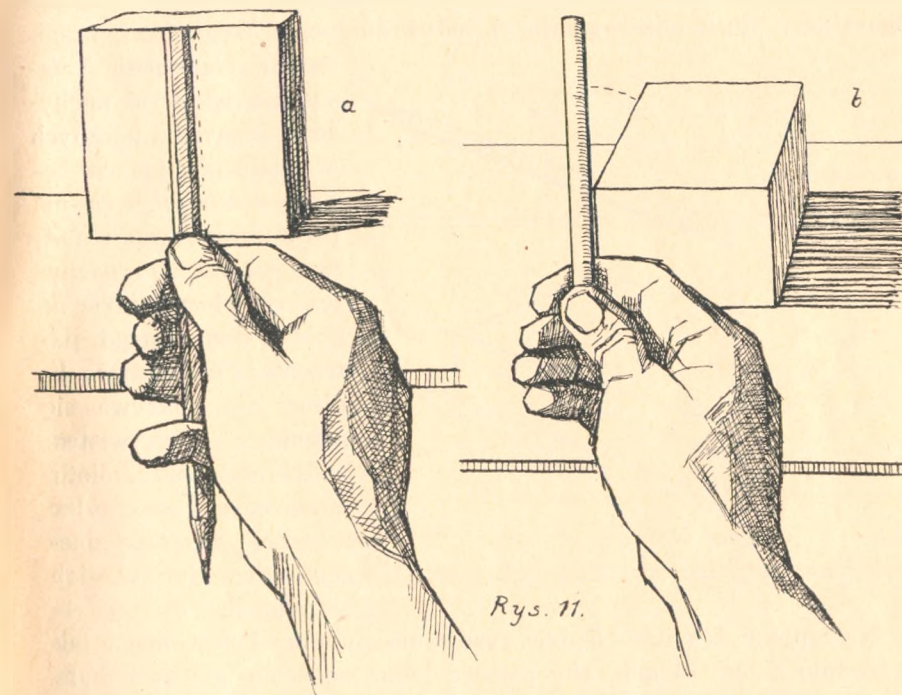


legle do oczu, następnie dopiero w ułożeniu przekątnym tj. zwrócone jednym narożem do rysującego. W szkole średniej można rozpocząć od razu od rysowania przedmiotów brylowych. Rys. 10. Przedmiotami takimi mogą być doniczki na kwiaty, naczynia kuchenne (garnki, miski), z graniastych: pudełka, skrzynki, książki itp. Lepiej jest zacząć od rysowania prostych naczyń okrągłych (doniczki, walcowate naczynia) niż od graniastych, gdyż w tym wypadku pozornemu przekształceniu ulega tylko najwyraźniej sama krawędź górna kolista, która zmienia się w elipsę. Należyte ustosunkowanie szerokości tej elipsy do jej długości jest podstawą dobrego rysunku perspektywicznego. Przecwiczenie ręki w rysunku rozmachowym elipsy o różnych szerokościach i w różnych kierunkach jest bardzo wskazane

przed przystąpieniem do właściwego rysowania. Również dobre zrozumienie kształtu zasadniczego tj. podobieństwa danego przedmiotu do zasadniczej bryły geometrycznej np. stożka, walca, kuli, beczki jest konieczne, dla oddania należytego właściwej bryłowości. W tym celu przedmioty rysowane powinny być nawet co do właściwego kształtu badane dotykem przez uczniów. Nauczyciel przed przystąpieniem do właściwego rysowania zwróci też uwagę na sposób powstawania danego naczynia np. doniczki, miski, pod wpływem ruchu obrotowego około osi pionowej. Rys. 10 a. Rozpoczynając rysunek poleci też uczniom zaznaczenie najpierw tej osi, która będzie zarazem osią symetrii i ułatwia rysowanie przez możliwość kontroli lewej i prawej strony. Następnie rysują uczniowie tylko wrazeniowo krawędź górną naczynia jako elipsę o odpowiedniej szerokości, również w ten sam sposób i elipsę dolną jako dolną krawędź naczynia, chociaż tylko w części jest ona dla obserwującego widoczna. Wreszcie rysują uczniowie kontury boczne jako linje ograniczające naczynie z boku. Po narysowaniu tego schematu bryłowego muszą uczniowie skontrolować rysunek przez porównanie go z przedmiotem. Jeżeli samo oko nie wystarcza, a bardzo często ludzi się, będąc przyzwyczajone do ideoplastycznego rysowania, należy skontrolować rysunek przy pomocy wizowania t. j. mierzenia na oko ołówkiem lub patyczkiem. Kontroli poddać, musimy najpierw górną elipsę, mierząc jej szerokość i mieszcząc ją w długości elipsy, ten sam stosunek musi mieć miejsce na rysunku. Elipsę dolną przyjmujemy w takiej samej rozpiętości lub nawet nieco szerszą niż górną. Krawędzie boczne możemy zaś skontrolować wobec krawędzi ołówka pionowo trzymanego w ręku. Potem następuje uzupełnienie schematu przez zaznaczenie np. grubości krawędzi górnej podwójną linją, lub jej wywinięcia, uzupełnienie naczynia jakimś szczegółem np. uchem itp. Kiedy schemat już jest zupełny przystępujemy do wykończenia rysunku tj. syntezy; wykończamy go zaś przez wyciągnięcie konturów, przyczem część krawędzi górnej, bliżej nas leżącą, jakoteż resztę konturu zewnętrznego, wyciągamy mocniej. Tab. IV. Rysunek może być wykonany ołówkiem lub węglem.

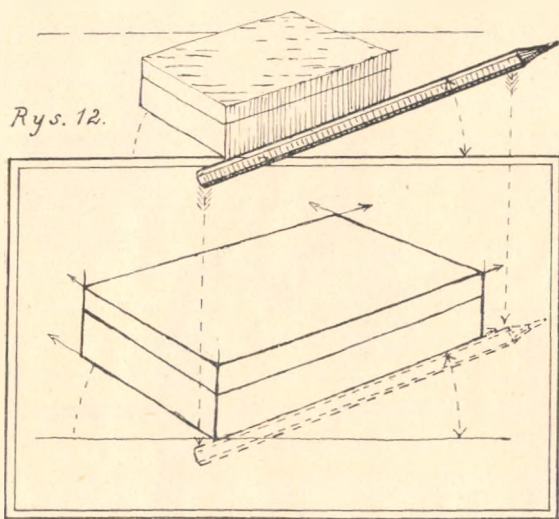
Następnie przystępujemy do rysowania kształtów graniastych. Najlepiej się nadaje do tego płaskie pudełko, niezbyt duże. Pudełko takie musimy najpierw omówić jako bryłę geometryczną i ewentualnie poznać dokładnie przy pomocy dotyku. Pudełko takie powinno być ustawione przed każdym z uczniów (model własny) ścianą frontálną równoległą do czoła niezbyt nisko na podstawie poziomej, najpierw

na wprost tak, by były widoczne tylko dwie ściany górna i frontalna. Rys. 10 b. Rysunek zaczyna się od rysowania ściany frontalnej, której krawędzie ujmuje się niemal w proporcjach rzeczywistych (należy pamiętać o należytem rozmieszczeniu rysunku na kartce) natomiast ścianę górną należy ująć w skrócie tj. szerokość jej będzie mniejsza niż w rzeczywistości. W tym celu musimy porównać na oko szerokość widzianą tej ściany z szerokością (wysokością) ściany frontalnej i w odpowiednim oddaleniu przeprowadzić poziomą jako krawędź



tylną. Potem możemy stosunek tychże skontrolować przy pomocy wizowania (Rys. 11 a.), mierząc przy pomocy ołówka n. p. szerokość ściany górnej i porównując ją z wysokością ściany frontalnej. Stosunek widoku musi odpowiadać stosunkowi na rysunku np. 1:2, 1:3½, itp. Następnie najważniejszą rzeczą będzie ustalić perspektywicznie nachylenia krawędzi bocznych ściany górnej. Rysujemy je jednak najpierw wrazeniowo, a następnie dopiero kontrolujemy przy pomocy wizowania. Czyni się to przez przesunięcie w przestrzeni ołówka trzymanego pionowo tak, aż krawędź jego przysunie się do naroża np. prawego. Rys. 11 b. i 10 b. Obserwować tu należy prawem okiem (le-

we zmrużyć) i zapamiętać wielkość kąta pomiędzy ołówkiem i prawą krawędzią górną. Następnie przesuwa się podobnie ołówek do lewego naroża pudełka i znowu lewym okiem obserwuje się wielkość kąta. Oba kąty można w pierw porównać co do wielkości w myśli, lub też bezpośrednio po zwizowaniu zaznaczyć na rysunku. W ten sposób wyznaczamy schemat bryłowy pudełka. Po uzyskaniu tegoż przystępujemy do wyznaczenia charakterystycznych szczegółów np. linii odgraniczającej wieczko od spodka, zwężenia spodka itp. Następnie dopiero uwydatniamy syntetycznie kontur, wprowadzając pewne modyfikacje charakteru linii, odpowiadającej indywidualnemu wyglądowi przedmiotu. Nadmienić należy, że wielkość nachylenia krawędzi bocznych w głąb biegnących będzie nieco większa niż przy obserwowaniu jednym okiem obu nachyleń, co właśnie idzie na dobro dwuocznego patrzenia. Perspektywa liniowa nie pokrywa się zatem z rzeczywistym widokiem przedmiotu, potwierdza ona tylko w ogólnej zasadzie zbieżność dwu linii w głąb biegnących.



Rys. 12.

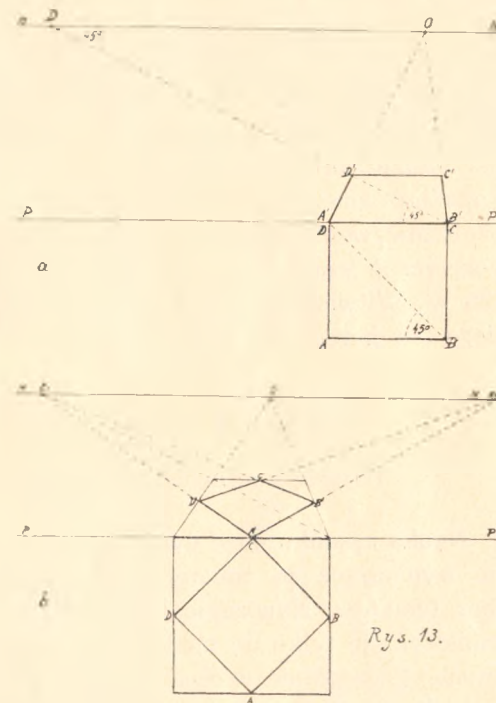
Następnym tematem będzie rysowanie pudełka ustawionego jak poprzednio z tym jednak, aby jeszcze jedna ze ścian bocznych była widoczna. W tym celu przesuujemy pudełko nieco na lewo lub na prawo. Rys. 10 c. Obserwowanie i rysowanie odbywa się jak poprzednio. Różnica polegać będzie na tym, że krawędzie boczne górnej ściany, choć ku sobie nachylone, będą przechylone w jedną stronę, na prawo albo na lewo, zależnie od przesunięcia pudełka wobec naszej głowy. Do jednej z tych krawędzi normuje się zbieżnie nachylenie krawędzi podstawowej ściany bocznej.

Następne zagadnienie będzie się odnosiło do pudełka ustawionego na płaszczyźnie poziomej jak poprzednio, ale jedną krawędzią ku nam zwróconego. Rys. 10 d. Nie będzie wtedy żadnej ściany frontальной, lecz będą widoczne dwie ściany boczne i ściana górna. Dobry

rysunek tak ustawionego pudełka zależy głównie od należytego ułożenia odchylenia widocznych krawędzi podstawowych od poziomu. W tym celu pod dolne naroże należy podsunąć w przestrzeni albo poziomo trzymany ołówek, albo też górną krawędź trzymanego przed sobą prawidłowo bloku rysunkowego. Kąty, jakie zaobserwujemy między krawędzią bloku lub ołówka a krawędziami pudełka, będą nam normowały wszystkie inne nachylenia. Rysunek tych kątów wykonujemy jednak najpierw wrazeniowo; aby dobrze zaobserwować te kąty i ująć je w rysunku, należy

skontrolować je przy pomocy ołówka nachylonego do krawędzi górnej bloku tak, jak nachylona jest krawędź pudełka w przestrzeni. Rys. 12. Następnie zaś w tem położeniu przesuujemy ołówek do punktu wierzchołkowego zaznaczonego na papierze. Przy kontroli tej należy przymrużyć jedno oko, aby się nam krawędzie i punkty nie dwoiły. Długość zaś tych krawędzi podstawowych normuje się przez porównanie z pionową krawędzią wychodzącą z tego samego naroża. Równoległe do tych krawędzi podstawy rysuje się krawędzie górne ścian bocznych na oko, nieco zbieżnie w głąb, zamykając te ściany boczne pionowymi krawędziami pudełka. Płaszczyznę górną rysuje się w ten sposób, że znowu do górnych krawędzi przednich ścian bocznych rysuje się górne widoczne krawędzie tylnych ścian bocznych na oko, nieco zbieżnie ku głąbi. W ten sposób zamykamy całość rysunku a raczej bloku pudełka skośnie ustawionego. Wykończenie szczegółowe, synteza odbywa się podobnie jak w poprzednich wypadkach, musi być jednak swobodne i charakterystyczne dla przedmiotu.

Po osiągnięciu tych zasadniczych spostrzeżeń można już dowolnie wprowadzać modyfikację już to brył więcej skomplikowanych (pu-



Rys. 13.

dełek odkrytych) już to całych grup przedmiotów (okrągłych i graniastych). Tab. IV. Można też dowolnie zmieniać położenie tychże na niskie i wysokie, pod i nad horyzontem. Można również łatwiej orjentować się w dużych przestrzeniach zamkniętych i otwartych, szczególnie, gdy się jeszcze uzasadni te zjawiska teorią perspektywy liniowej (w szkole średniej). Jako pierwsze uzasadnienie teoretyczne należy w związku z powyższymi doświadczeniami narysować kwadrat w perspektywie, położony poniżej horyzontu na płaszczyźnie poziomej, bokiem zwrócony frontalnie ku widzowi i również kwadrat zwrócony narożem ku widzowi. Rys. 13. Zasadnicze pojęcia jakie należy wyjaśnić przy tych uzasadnieniach teoretycznych powinny dotyczyć: horyzontalnej H, punktu zbiegu (oka) O, śladu podstawy P i punktu dzielenia D. W ten sposób prowadzona nauka rysunku przestrzennego, będzie budzić zawsze zainteresowanie zjawiskami perspektywicznymi i rozwijać znajomość zmienności otoczenia zależnie od położenia. Przeładowywanie jednak teorią zniechęca tylko, zamiast interesować. Teoretyczne uzasadnienia te można znaleźć w „Zarysie psychologii” 1928 W. Witwickiego, w „Początkach nauki perspektywy” Gołębiowskiego i w innych podręcznikach do nauki perspektywy.

8. Rysunek gałązek i owoców z natury.

(Ujęcie konturowe ołówkiem i sylweta tuszem).

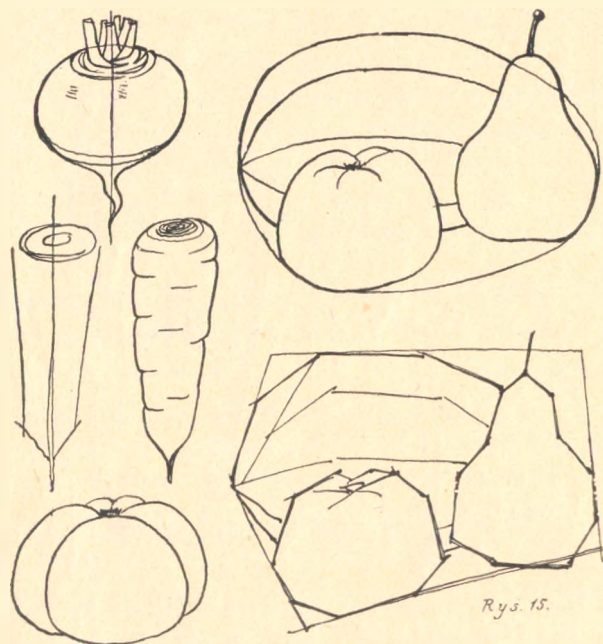
Nauka rysunku musi uwzględniać wciąż nowe zjawiska w przyrodzie wynikające ze zmiany pór roku i do tego też dostosowywać dobór tematów. Nauczanie byłoby zbyt suche i nudne, gdyby miało ograniczyć się tylko do modeli martwych lub okazów fauny preparowanych. Szczególnie wiosna przynosi nowy powiew i nowe pragnienia, budzące się życie wymaga zainteresowania i studjowania. Tematem bardzo wdzięcznym mogą się stać rośliny rozwijające się i kwitnące. Dostosować trzeba tylko wymagania do poznanych już wiadomości i opanowanej techniki, aby nauka przedstawiała się jako system stopniowo i stale rozwijający się. Trudno stosować już tutaj założenia kolorystyczne, gdy jeszcze studjum kształtu stawia dalsze wymagania w związku z tematem. Trzeba ograniczyć się do konturowego rysunku lub sylwety jednobarwnej, czarnej lub zielonej, gdyż wyłaniają się tu nowe trudności w ujęciu skrótów liści i kwiatów w naturalnym układzie jako dalsze zagadnienia perspektywiczne. Rośliny w ułożeniu naturalnem mają dużo charakteru i wdzięku. Jako modeli uży-

jemy żywych gałązek drzew lub całych roślinek. Rys. 14 i Tab. II. Najlepiej byłoby studjować je wprost w przyrodzie, z konieczności jednak musimy umieszczać rośliny w naczyniach z wodą, lub wytrwalsze rysować bez wody. Kształty roślin musimy ujmować szybko i sto-



sować nabyte już wiadomości, gdyż więdną lub rozwijają się. Kształty roślinne wymagają często stosowania w partjach szczegółowych linii płynnej. Jeżeli chodzi o rysunek konturowy to zblokować jednak trzeba najpierw całość np. gałązkę, a potem oznaczyć kształty poszczególnych części t. j. liści. Poprzednie studjum liści i gałązek odda tu wielkie

usługi. Jeżeli chodzi o sylwetę, to możemy kształty chwycić wprost pędzlem lub też rysunek konturowy wypełniać barwą, uwzględniając granice poszczególnych części między sobą jak przewinięcia i przesłania się liści jako biały kontur. Tab. II. Sylweta ujęta w ten sposób daje nam ogólny charakter rośliny bardzo typowy. Również i jesień daje nam sposobność do studjowania owoców i jarzyn (Rys. 15), których różnorodne kształty bryłowe wymagają już pewnej znajomości zasad perspektywy. Ujmując je konturem możemy stosować linję



Rys. 15.

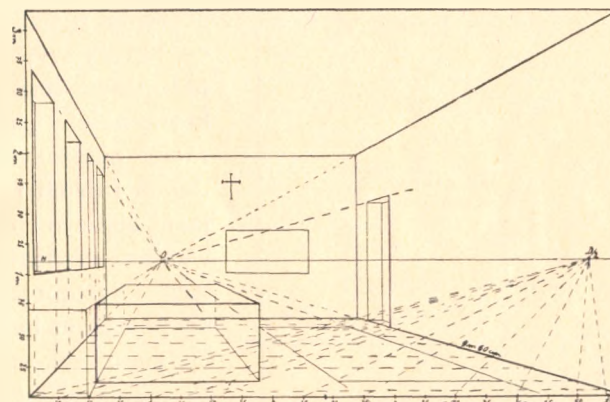
krzywą lub prostą, zależnie od tego, która się więcej w kształcie uwydatnia. Ujmowanie pojedynczych przedmiotów lub grup w linje proste i łamane jest odpowiedniejsze w szkole średniej.

9. Rysowanie wnętrza i budowli od zewnątrz.

Pora roku letnia nasuwa też do studjowania szereg tematów architektonicznych na otwartem powietrzu, co stanowi korzyść dla zdrowia i korzyść dla ducha. Tab. V. Nie wszystkie jednak dni letnie bywają pogodne, a zainteresowanie jednym tylko tematem w pewnym okresie powinno być wskazane. Temat ten dotyczy dalszego rozwi-

nięcia spostrzeżeń perspektywicznych. Przejście od rzeczy małych, ujmowanych perspektywnie do przedmiotów dużych powinno być stopniowe. Za dużymi przedmiotami i często za bardzo skomplikowanymi okażą się budowle tego rodzaju jak gmachy publiczne, kościoły itp. Dlatego też wypada ograniczyć się wpierrw do rzeczy małych jak: kapliczki, nagrobki, figury i krzyże przydrożne w czasie pogody, a izby szkolne, korytarze itp. w razie niepogody.

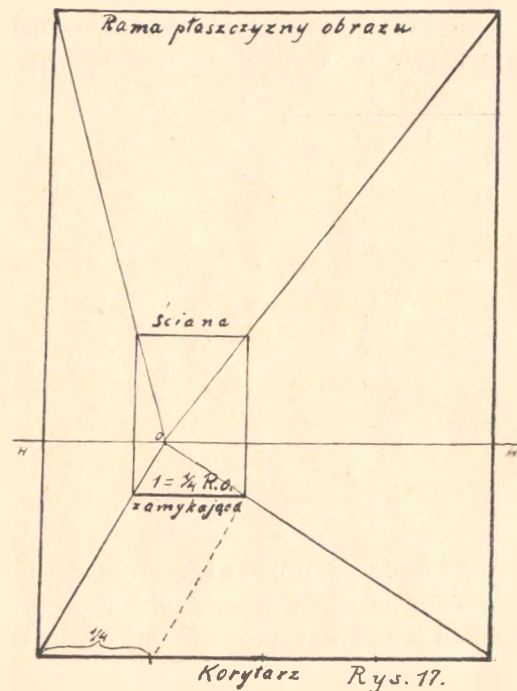
Można zacząć od izby szkolnej (Rys. 16) przez ujęcie perspektywiczne całości jej wnętrza, rysunek ten będzie miał charakter teoretyczno-doświadczalny i będzie niejako dalszem rozwinięciem poznanych zasad teoretycznych perspektywy liniowej. Ścianę przed oczyma



Rys. 16.

uczniów należy ująć frontalnie w formie prostokąta i w proporcjonalnych wymiarach boków, połączyć to należy z mierzaniem. Następnie oznaczyć trzeba w proporcjonalnej wysokości na tej ścianie, zależnej od przeciętnej wysokości położenia głowy uczniów od podłogi prostą horyzontalną; na niej zaś punkt oka zależnie znowu od położenia ucznia na lewo lub na prawo w klasie, mierząc odległość od najbliższej ściany bocznej. Po wyznaczeniu tych zasadniczych teoretycznych miejsc perspektywicznych, przeprowadza się krawędzie ścian bocznych jako proste, przechodzące przez naroża prostokąta do punktu oka. Głębokość ścian bocznych przyjąć należy według punktu dzielenia równego np. dwukrotności najdłuższego boku ściany frontальной i uwzględnić przynajmniej pierwszy kwadrat głębokości sali. W ten sposób uzyskuje się schemat przestrzenny wnętrza izby szkolnej. W schemacie tym uwzględnia się najpierw widok przedmiotów umieszczonych na ścianie frontальной, a więc obrazów, tablic itp. a następnie dopiero

przedmiotów umieszczonych na ścianach bocznych jak: okien, drzwi, obrazów itp. Wreszcie przechodzi się do wyznaczania przedmiotów stojących na podstawie t. j. podłodzi, są to zazwyczaj przedmioty ustawione równolegle ścianami swojemi do ścian izby. Przedmioty te odtwarza się z widoku frontalnego i oddalenia od ściany frontalnej i ścian bocznych. Rysować je należy po poprzednim wymierzeniu odległości i wielkości, i zblokować najpierw w bryły geometryczne. W ujęciu tem jednak mieścić się będzie tylko frag-

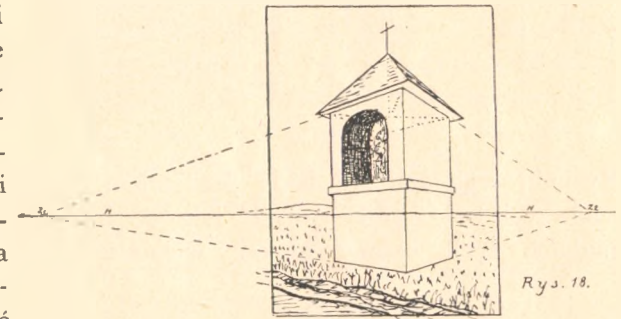


ment pierwszej części sali szkolnej. Jeżeli zaś chodzić będzie o ujęcie całości sali i należyte rozmieszczenie rysunku na kartce, należy wyjść od ujęcia najpierw ściany tylnej, którą należy przyjąć jako ramę, płaszczyznę obrazu. Jeden i drugi rysunek wyjaśni dopiero sposób ujmowania perspektywy wnętrza. Następnie rysujemy korytarz lub inną ubikację budynku szkolnego (Rys. 17 i Tab. VI.) jednak zupełnie już wrażeniowo, przestrzegając tylko poznanych zasadniczych prawideł. Przyjąć należy w pewnym oddaleniu np. równem mniej więcej dwu-

krotnej wysokości korytarza płaszczyznę obrazu jakby przekrój przezroczystą szybą pionową, ustalić na niej horyzontalną i punkt oka, do którego należy przeprowadzić krawędzie korytarza w głąb biegnące, szerokość zaś ściany zamykającej korytarz wrażeniowo lub przy pomocy wizowania należy porównać z szerokością płaszczyzny obrazu i wyrysować całą ścianę tylną w tem stosunkowem pomniejszeniu np. 1:4. Resztę zaś szczegółów ustala się bardzo łatwo przez porównanie z temi zasadniczymi wielkościami.

W czasie pogodnym przenosimy się na otwartą przestrzeń, biorąc pod uwagę przy rysowaniu przedmioty względnie małe jak kapliczki,

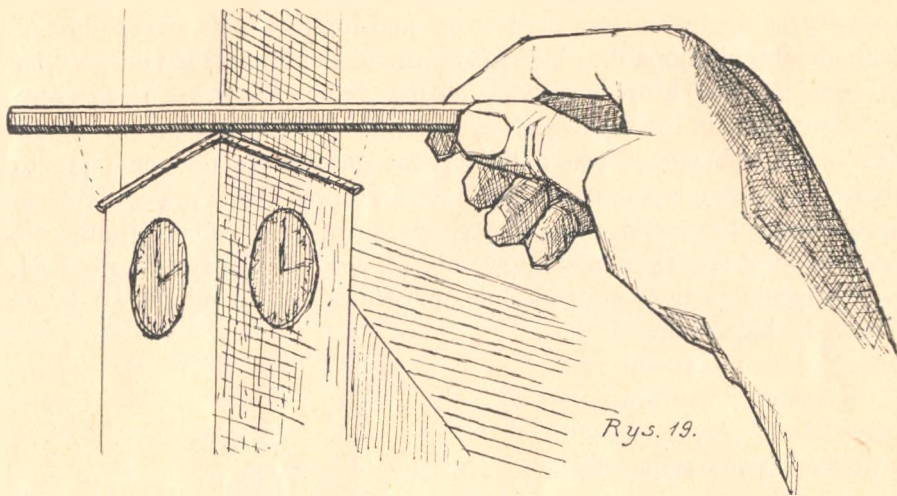
nagrobki itp. Tab. V. Przedmioty te możemy początkowo na podstawie poznanych zasad przy rysowaniu wnętrza ujmować w perspektywie prostej t. j. jedną ze ścian rysować frontalnie, a inne przyjmować jako boczne. Tu wypadnie znowu pouczyć, że tło perspektywiczne (teoretycznie), to nie jest przestrzeń znajdująca się za przedmiotem, lecz idealna prostopadła płaszczyzna przed przedmiotem jakby szyba w ramach, przez którą patrzymy na przedmiot, nazywają ją też płaszczyzną obrazu. Następnie należy rysować te same przedmioty, ujmując je od jednego naroża najbliższego nas położonego podobnie jak to miało miejsce z pudełkami. Rys. 18. Ujmować kąty przypodstawne uczniowie już umieją, pouczyć wypada więc, że podobnie ujmuje się kąty naroży u góry ponad głowami. W tym celu, trzymając ołówek w położeniu poziomem frontalnie, przesuwa się go od góry tak, aż krawędź jego zetknie się w przestrzeni z narożem, o które nam chodzi. Rys. 19. Wtedy łatwo pomiędzy krawędzią ołówka a krawędziami przedmiotu, biegnącymi od tego naroża na lewo i prawo, znaleźć kąty, uświadomić sobie ich wielkość



i przenieść na papier. Spostrzeżenia te, dotyczące opadania krawędzi znajdujących się nad horyzontem, a podnoszenia się krawędzi pod horyzontem, należy następnie teoretycznie uzasadnić w klasie, podając, że linie tego rodzaju mają dwa punkty zbiegu: jeden na prawo a drugi na lewo, lecz obydwa na linii horyzontalnej. Jeden z nich będzie często dalej a drugi bliżej środka czyli punktu oka. Oba te punkty leżą często poza powierzchnią kartki, na której rysujemy. Szerokość ścian bocznych przedmiotu na lewo i na prawo od najbliższej krawędzi porównuje się przez wizowanie z wysokością tej krawędzi cząstkową lub całą, zależnie od podziału przedmiotu w kierunku pionowym. O ile jest sposobność rysować budynek okrągły (walcowaty), należy z tego skorzystać.

Przy tego rodzaju rysunkach wyznaczyć często trzeba położenie wierzchołka dachu szczególnie, jeżeli dach jest ostrosłupem. Teoretycznie wyznacza się to przy pomocy przekątnej poziomego przekroju

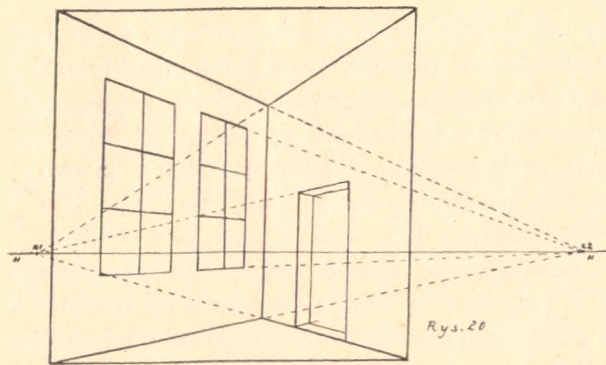
danej bryły, praktycznie należy to uzgodnić przez przesunięcie w przestrzeni ołówka w położeniu pionowym krawędzią aż do wierzchołka i porównanie odległości tej linii od pionowych krawędzi przedmiotu.



Rys. 19.

Rysunki tego rodzaju będą przejściem do rysunków przedmiotów większych i skomplikowanych, jakoteż do ujmowania pejzażu. W rysunkach tych należy unikać wyznaczania drobnych szczegółów,

a traktować je ogólnie, konturowo, wykończając przez zaznaczenie ołówkiem jasności plam barwnych i mniejszej lub większej wyrazistości konturów.



Rys. 20

Oprócz tego można przeprowadzić podobnie rysunek wnętrza izby szkolnej t. j. jednego jej kąta. Tu również uwydatnią się

dwa punkty zbiegu, jednak dla każdej ściany osobno znajdować się będą po przeciwnej stronie rysunku. Przejawi się tu odwrotność poprzedniej konstrukcji perspektywicznej.

10. Projektowanie w perspektywie zbieżnej.

Poznanie najważniejszych zasad liniowej perspektywy zbieżnej prowadzi nas do dalszego kontynuowania ćwiczeń prowadzonych na podstawie perspektywy równoległej. Ćwiczenia te mając za podstawę konstrukcję liniową, mają na celu rozwijanie wyobraźni plastycznej i twórczości, przez realizowanie w plastycznym obrazie pomysłów wyobraźni i fantazji. Te same tematy i pomysły, które były treścią rysunków wykonywanych w perspektywie równoległej stają się obecnie tematami rysunków perspektywicznych. Już przez to samo wartość ich plastyczna a szczególnie trudność ich techniczna znacznie się podniesie. Ta sama bryła geometryczna np. sześcian przedstawiona w perspektywie równoległej, a w perspektywie zbieżnej, już o tym dostatecznie świadczy. Za punkt wyjścia trzeba również przyjąć bryły geometryczne i grupy brył układane przed uczniami, a przypominające motywy lub budowle architektoniczne. Tab. III. Szczególnie współczesne budowle o strukturze bloków i brył geometrycznych mogą być wdzięcznym tematem tego rodzaju rysunków, przyczem będzie sposobność wskazać na piękno uzewnętrzniające się w prostocie budowli, w jej logice i celowości pod względem wygody i higieny (duże okna, tarasy). Po paru ćwiczeniach opartych na bryłach geometrycznych ilustrujących tego rodzaju budowle, można przejść do własnych pomysłów opartych tylko na wyobraźni uczniów. Przytem nauczyciel okaże się prawdziwym doradcą i przyjacielem młodzieży.

Podobnie jak w perspektywie równoległej ujmowaliśmy najpierw przedmioty frontalnie, wychodząc od sześcianu ustawionego frontalnie t. j. jedną ścianą równoległą do oczu, czynimy to też i w perspektywie zbieżnej. Będziemy mieć w tym wypadku do czynienia tylko z jednym punktem zbiegu. Ujęcie to odpowiada t. zw. ujęciu w „perspektywie prostej”. Potem przejdziemy do ujęć odpowiadających ujęciu sześcianu ustawionego jedną krawędzią ku nam, co w perspektywie równoległej uskuteczniliśmy w ten sposób, że przyjmowaliśmy dwa kąty nachylenia równoległych w głąb biegnących. W perspektywie zbieżnej będzie to odpowiadało ujęciu w odniesieniu do dwóch punktów zbiegu, czyli t. zw. „perspektywie skośnej”.

Wiedzę teoretyczną konstrukcji w perspektywie zbieżnej należy uzupełnić, wiedzą konstrukcji światłocienia, i to odnośnie do oświetlenia słonecznego t. j. promieni równoległych, jakoteż do oświetlenia sztucznego lamp i świecy, oświetlających przedmioty z jednego punktu t. j. przy promieniach rozchodzących się ośrodkowo. Rozumie

się, że poprzestać należy tu na poznaniu głównych zasad tylko, w tym celu, aby młodzież swoim projektom umiała dodać wyrazu większej plastyki uzupełniając je światłocieniem.

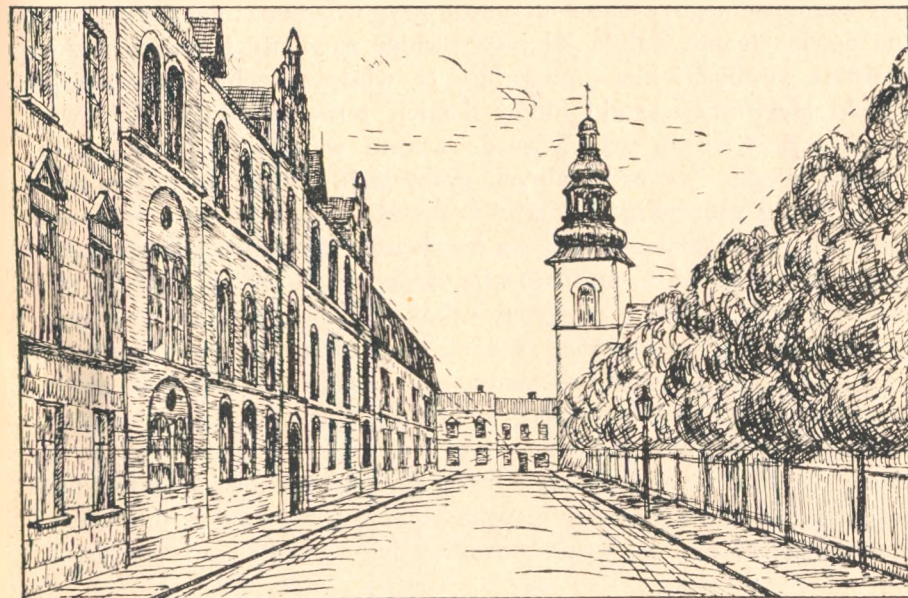
11. Zjawiska perspektywy w szerszym terenie.

Jeżeli wiosna i lato są porami, w których młodzież może korzystać z wycieczek i rysować na świeżym powietrzu, to jesień bywa też często pogodna, a młodzież po powrocie z wakacyj tem bardziej odczuwa przykrą chwilę zamknięcia jej w murach szkolnych. Aby zmiana ta nie była tak przykrą, nadają się do tego wycieczki w dnię pogodne na otwarte przestrzenie, gdzie jest możliwość dalszego studiowania zjawisk perspektywicznych. Główne zasady perspektywy liniowej zostały już przez młodzież poznane, ma ona teraz możliwość kontroli swoich rysunków na podstawie tych zasad. Główne spostrzeżenia zostały już osiągnięte, młodzież orientuje się w zjawiskach zasadniczych, jednakże zdaje sobie sprawę z różnorodności tych zjawisk, których wiele jeszcze nie pojmuje, dlatego też dalsze obserwacje i ćwiczenia są wskazane.

Jednym z następnych założeń będzie rysowanie większej budowli, gdzie ilość charakterystycznych szczegółów znacznie się zwiększy. Tab. VI. Zachowanie proporcji przy znacznie większych wymiarach, ujęcie np. całego szeregu okien, narysowanie różnych rodzajów dachów a na nich kominów, charakterystyka pokrycia n. p. dachówki, wyznaczenie wystających gzymsów dachów i okapów, balkonów, wykuszów itp. to są szczegóły, które stwarzają nowe trudności. Przedewszystkiem zaś ważne jest zasadnicze ujęcie, albo od jednej ściany jako frontальной, gdzie punkt oka znajduje się na ścianie lub tuż obok, albo od strony jednego naroża, gdzie zaznaczają się dwa punkty zbiegu i przyjęcie koniecznej odległości a zarazem punktu dogodnej obserwacji wobec układu całości. Celem dogodnej obserwacji punkt widzenia i stanowisko rysującego powinno być przynajmniej 2 do 3 razy tak odległe, jakim jest największy wymiar rysowanego przedmiotu w rozciągłości poziomej lub pionowej. Powinniśmy takie zająć stanowisko wobec przedmiotu, aby wszystkie jego cechy charakterystyczne należycie się uwydatniły, a całość tworzyła miłe i jednolite wrażenie. W rysunku części bliżej położone powinny występować wyraźniej niż dalsze. Często trafi się nam spotkać objekty, gdzie formy graniaste będą przeplatać się z okrągłymi. Narysowanie perspektywy jakiejś ulicy przedstawia również pewne trudności, szczególnie przy

różnorodności kamienic czy domów. Rys. 21. Małe kościółki drewniane posiadają dużo ciekawych form architektonicznych i nie przedstawiają zbyt wielkich trudności w ujęciu perspektywicznym, a są ciekawym tematem rysunkowym.

Otwarte przestrzenie i błonia, na których widzimy tylko szachownice pól lub drogi z alejami drzew, przewijającą się wstęgę rzeki, albo rozrzucone figury ludzi, są także nowym tematem obserwacji i rysunku perspektywicznego. Możemy wtedy obserwować tego rodzaju zjawiska, że jeżeli wstępujemy na wzniesienie, to i ho-



Rys. 21.

ryzont wraz z nami się podnosi, a płaszczyznę pól widzimy coraz szerszą. Jest to dobra sposobność do pouczenia, że horyzonty pejzaży nie zawsze zaznaczają się w tej samej wysokości na obrazach. Dalej, stojąc na równym błoniu i mając przed sobą kilka szeregów ludzi w różnej odległości, głowy ich będziemy mieli prawie na równym poziomie t. j. na wysokości naszej głowy czyli na płaszczyźnie horyzontu, a nogi ich na różnych wysokościach zależnie od oddalenia. Długie aleje drzew dadzą nam sposobność do obserwowania krycia się drzew, zmniejszania się ich kształtu i coraz większej mglistości sylwety, szachownice pól do przekształcania się ich figur geometrycznych w trapezoidy, trapezy itp.,

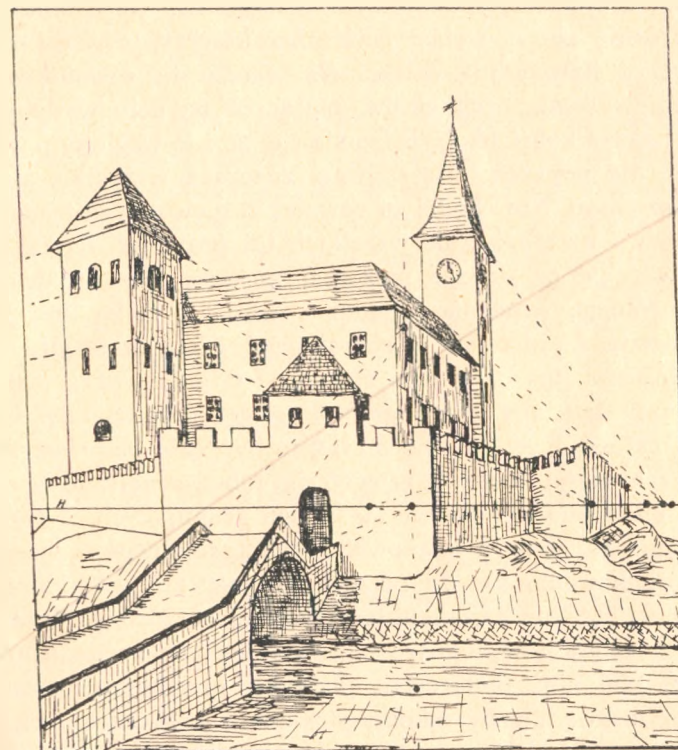
a wijące się drogi i rzeki do obserwacji pozornej większej szerokości na skrętach.

Ciągłe studjowanie realistyczne w zakresie formy pod względem kształtu nużyłoby, dlatego też powinno być przerywane ćwiczeniami dekoracyjnymi lub kompozycyjnymi, a nawet ilustracjami na pewien temat o podkładzie fabuły. Tab. XXIII i XXVII. Wiemy, że istnieje sztuka dziecka t. j. swobodne wypowiedanie się dzieci na pewien temat, wzięty z życia dziecka i jego otoczenia, lub z opowieści fantastycznych, bajek itp. Sztuka ta początkowo jest nieudolną, barbarzyńską, ale posiada pewne wartości pedagogiczne n. p. jako dążność do samodzielnego i indywidualnego wypowiedania się plastycznego na pewien temat. Zaletą jej jest również naiwność i pewna nieskrępowana swoboda, która powoduje te właśnie cechy barbarzyńskie sztuki pierwotnej, sztuki ludów dzikich, posiada jednak wiele wartości prymitywizmu artystycznego, często w uproszczonym dekoracyjnym ujęciu i w oryginalnych pomysłach. W wieku późniejszym około lat 12 zaczynają się dzieci krępować w tego rodzaju wypowiedaniu się, a przyczyną tego bywa poczucie własnej nieudolności w stosunku do wymagań formy naturalistycznej, niepowołana krytyka otoczenia i brak podniety ze strony szkoły. Wiemy bowiem, że w programach szkoły powszechnej rysunek ilustracyjny doprowadzony jest do klasy 5, w programach seminarjów wcale go niema, a znowu domyślać się go wypada w programach dla wyższych klas gimnazjum realnego, jako kompozycji na temat dowolny. Szkoda wielka, że niema ciągłości w tego rodzaju rysunku, rysunek taki oddałby niepospolite usługi w rozwoju psychicznym i plastycznym młodzieży, choć nie musiałyby się wcale stosować doń wymagań artystycznych.

12. Rysunek motywów architektonicznych, przedmiotów historycznych i etnograficznych.

Na rozległych obszarach Polski pełno zabytków przeszłości, niema prawie miejscowości, w którejby nie sterczały mury zamków, lub o ile brak takich, niema miejscowości, w którejby nie wznosił się pałac, dworek, a już w każdym miasteczku jeżeli nie we wsi stoi starożytny kościółek dźwigający na swoich barkach czasem setki lat istnienia. Najbogatsze w tego rodzaju zabytki architektury są stare grody polskie, jak Kraków, Lwów, Warszawa, Toruń, Poznań, Gdańsk, Wiślica i wiele innych. Tam można pod dostatkiem mieć tematów do studjów z architektury, ale i we wszystkich innych miejscowościach zawsze znajdzie się coś takiego. Tab. V.

Studjum to jest z wielu względów bardzo ważne. Przedewszystkiem jako studjum krajoznawcze, dające możliwość zapoznania się młodzieży z zabytkami naszej kultury, zachęcające do poznawania innych zabytków tego rodzaju i tem samem budzące cześć dla przeszłości i miłość dla kraju rodzimego. Nic tak bowiem jak widok dawnej rzeczy nie porusza i nie utwierdza zrozumienia o wielkości własnego



Rys. 28.

narodu. Studjum to jest ważne również jako dalszy ciąg rozwijania poczucia piękna plastycznego. Dawna bowiem architektura wyróżnia się często dodatnio od współczesnej pod względem estetycznym. Szczególnie architektura stylowa z epoki rozkwitu danego stylu różni się często w ten sposób od architektury współczesnej naśladowującej dawne style. Gdy pierwsza tkwi w danej epoce i z niej czerpie soki, druga stara się tę epokę naśladować, lecz brak jej należytego odczucia i dzieła jej, choć często stawiane z wielkim nakładem kosztów i pracy, są jednak suche i zimne, gdyż opierają się tylko na rozumie i spekulacji umy-

słowej. Natomiast dzieła pierwsze, choć pokryte patyną i pleśnią wieków, a nadgryzione zębem czasu, rzucają nam przed oczy całe bogactwo przeszłości i właśnie przez tę zmurszałość nabierają często charakteru dostojności i piękna. Studium to jest dalszym ciągiem rozwoju uzdolnień w ujmowaniu kształtu i opanowywaniu techniki. Jako materiał nadający się do tego rodzaju prac może najlepiej służyć ołówki, czarna i kolorowa kredka. W rysunkach temi materiałami nie chodzi o ujmowanie wszystkich szczegółów, które tylko oko potrafi rozróżnić ale o wybór cech charakterystycznych i pięknych, które tworzą harmonijną całość. Nie chodzi tu również o zdjęcia pod kątem widzenia architektów, mających na celu wydobycie czystej linii i zasad konstrukcji. Rozumie się, że i te względy powinny się uwzględnić ale poprzez linię naiwną, znaczącą wszystkie ślady wyryte zębem czasu. Nie chodzi tu również o niewolnicze trzymanie się perspektywy i uwzględnianie wszelkich jej prawideł. Rzecz powinno się ujmować nie na drodze mozolnej analizy, lecz na drodze odczucia i ogólnego wrażenia. Chodzi o ustalenie tylko linii zasadniczych, a reszta znajdzie się w charakteryzowaniu materiału, znaczeniu światłocienia itp. Przy tego rodzaju studjach ważną jest rzeczą ujęcie tematu tak, aby przedmiot lub grupa przedmiotów tworzyła zamkniętą całość. Rys. 22. Nie muszą to być całe budowle, mogą to być tylko ich części, motywy zewnętrzne lub wewnętrzne, a może to być także kilka budowli dobrze się razem grupujących. Z tego założenia wyłania się inne, a mianowicie wybór stanowiska obserwacyjnego: ustosunkowanie się do przedmiotu tak, aby go dobrze było można okiem ująć i to z najcharakterystyczniejszej strony. Materiał kolorowy wymieniony powyżej bardzo nadaje się do tego rodzaju studjów, świetnie można nim podkreślać plastykę przedmiotu a zarazem uwzględniać barwę niezbyt skonstrastowaną i krzyżującą lecz stonowaną patyną wieków. Również i czarna kredka dobrze się do tego nadaje, a rysunek iluminowany farbą wodną daje bardzo miłe wrażenie. Do studjów tych szkolnych nie należy przykładać miary artyzmu, niech one będą naiwne a nawet nieudolne, wystarczy, skoro z omówienia ich wynikało zrozumienie dla zabytkowej architektury.

Tak jak rysunek motywów architektonicznych budzi uczucia patriotyczne, estetyczne, a zarazem kształci intelekt, takie również zadania spełnia rysunek przedmiotów historycznych, a więc dawnych sprzętów, naczyń, zbroi i broni; szczególnie na młodzież męską oddziałują dodatnio i pobudzającą tego rodzaju przedmioty, młodzież zaś żeńska interesuje się niemniej ubiorami i haftami histo-

rycznymi. Muzea są zbiorami tego rodzaju przedmiotów i tam też należy prowadzić młodzież nie dla samego oglądania tych rzeczy, ale i dla ich rysowania. Przez rysowanie bowiem rzecz dopiero się dobrze poznaje. Wprawdzie nasuwają się tu pewne trudności, bo w muzeach często brak miejsca do rysowania dla większej liczby osób i trzeba na to specjalnego pozwolenia od zarządu, ale mniejsze grupy uczniów, szczególnie uzdolnionych, pod nadzorem nauczyciela rysunku i za jego wstawieniem się mogą to czynić. Materiały zaś nadające się do tego rodzaju rysunków są te same, których używaliśmy przy rysunku motywów architektonicznych.

Oprócz przedmiotów historycznych gromadzi się obecnie w muzeach i przedmioty etnograficzne. Są niemi często narzędzia pracy, sprzęty domowe, naczynia, stroje ludowe, hafty itp. Ponieważ przedmioty te dotyczą kultury i sztuki ludowej, zwyczajów i obyczajów, poznanie ich stanowi bardzo dużą wartość. Najlepiej zaś tej sprawie przysłużyć się może rysunek. Przedmioty te dostępne są często młodzieży i w miejscu zamieszkania rodziców, nietrudno je więc rysować, a nawet malować.

II. STUDJUM ŚWIATŁOCIENIA.

1. Ćwiczenia techniczne węglem i rysunek motyli w walorach jasności plam barwnych.

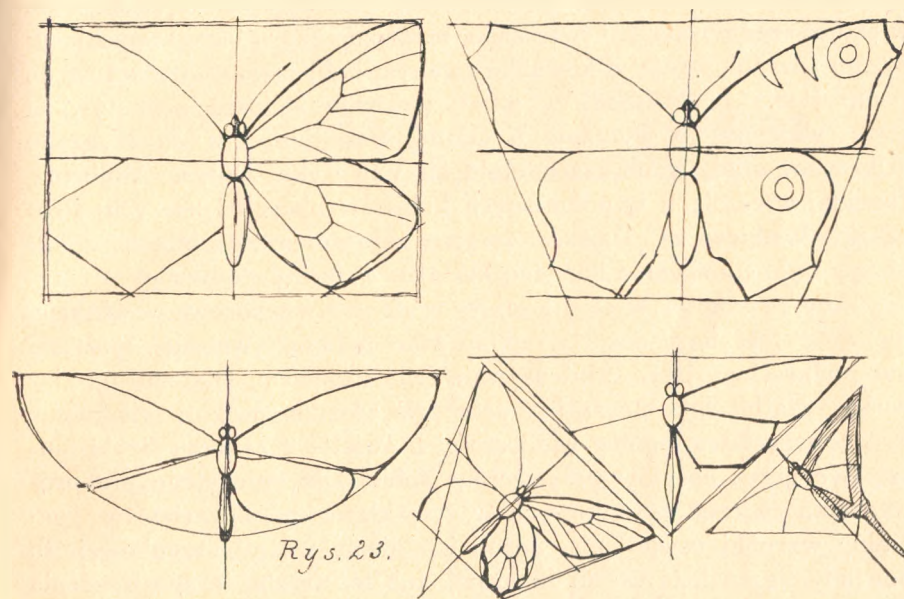
Mając na oku motyle jako modele rysunkowe, możemy ujęcie ich rozmaicie przeprowadzić. Możemy postawić sobie jako cel problem barwy lub kształtu, co najczęściej czynimy. Ponieważ problem kształtu modeli płaskich ołówkiem jest nam już znany po przerebieniu poprzednio opisanych ćwiczeń, dlatego rysunek motyla nie nastręczy nam pod tym względem nowych trudności, będzie on tylko dalszym kontynuowaniem tego rodzaju ujęcia. Problem zaś barwy należy uważać za trudniejszy tak pod względem technicznym, jakoteż teoretycznym. Natomiast problem światłocienia jest bliższy i bardziej przystępny. Światłocień studjujemy najczęściej na przedmiotach bryłowych. Głównym zadaniem tego rodzaju studjum jest ustosunkowanie walorów jasności na partjach przedmiotu, znajdujących się w świetle i w cieniu. Zmysł ogółu nie jest pod tym względem należycie predystynowany. Świadczą o tem rysunki dzieci z okresu

ideoplastycznego, w których rzadko widzimy zaznaczanie światłocienia. Zmysł ten należy w tym kierunku kształcić. Tembardziej, że problem światłocienia przyczynia się bardzo do wzbogacenia formy, niejako do jej większej krystalizacji. Problem ten jako studjum najbardziej uwydatnił się w kubiźmie. Jako pierwszy etap w zakresie tego studjum należy postawić sobie rozróżnienie jasności plam bez względu na ich barwę. Modelem najodpowiedniejszym jest model płaski, wielobarwny, w tym wypadku motyl. Materiałem zaś do tego się nadającym jest węgiel, szary papier i ewentualnie biała kredka.

Węgiel jest materiałem posiadającym szczególniejsze zalety. Tab. VII. Przewyższa on ołówek pod względem głębokości walorów, jakie przy jego użyciu uzyskać możemy. Potarty lekko o papier pozostawia blade, szare zarysy, naciśnięty silniej pozostawia coraz głębsze ślady aż do zupełnej czerności. Węgłem możemy uzyskiwać ślady kresek (niezbyt cienkich) i ślady płaszczyzn, jeżeli pocieramy bokiem węgla, ślad przy śladzie. Zarysy węgla, szczególnie miękkiego, są naogół miękkie, nie odcinające się ostro od reszty tła. Przed przystąpieniem do rysowania konkretnych przedmiotów należy zrobić szereg ćwiczeń technicznych, które mogą mieć charakter rytmiczny, celem należytego poznania wartości tego materiału. Węgiel jednak nie trzyma się tak silnie papieru jak ołówek, jest to zarazem jego zaletą i wadą. Zaletą jest z tego względu, że łatwo go usunąć w razie błędnego rysunku z powierzchni papieru już przez lekkie strzepnięcie skrawkiem materji. Wadą jest natomiast z tego względu, że rysunek wykonany węgłem jest nietrwały, łatwo się ściera i zamazuje, lecz temu możemy zaradzić przez utrwalenie węgla fiksatywą. (Fiksatywa jest to roztwór białego szelaku w spirytusie). Szary szorstki papier jest najodpowiedniejszym materiałem do rysunku węgłem. Celem uzyskania kontrastowych, jasnych walorów w przeciwieństwie do węgla, możemy użyć białej kredki (pasteli), lecz nie należy mieszać jej na papierze z węgłem, gdyż otrzymujemy wtedy mętne, brudne plamy.

Ponieważ węgiel jest materiałem, którym trudno wykonać mały rysunek, więc mając rysować motyla, rysujemy go w znacznie powiększonym kształcie, co dla uwydatnienia cech charakterystycznych i wydobywania pięknych szczegółów jest bardzo korzystne. Tab. VII. Najlepiej jest rozmieścić kształt motyla na pojedynczej kartce tak, aby ją należycie wypełniał. W tym celu należy osi symetrii i zasadnicze konstrukcyjne linje ujmujące motyla od zewnątrz (blok) najpierw

zaznaczyć. Rys. 23. Zależnie od kształtów budowy, można motyle ujmować w formę prostokąta, trapezu, trójkąta wierzchołkiem zwróconego ku dołowi lub też w formę półkola (synkret). Następnie należy na osi symetrii w odpowiedniej wysokości zaznaczyć kształt tułowia w formie małego owalu, uzupełniając go głową i odwłokiem. Od tułowia zaznacza się następnie linję podziału na skrzydełka górne i dolne, a potem dopiero znaczy się kształt skrzydełek górnych i dolnych w zarysie uproszczonym, doszukując się w nich podstawowych form geometrycznych. Następnie wyznacza się granice plam barw-



Rys. 23.

nych na skrzydełkach, które to plamy mają swoją logikę i rytmikę. Mają one często kształt geometryczny: kółek, oczek, wieloboków, pasków, ząbków i związane są czasem z rozgałęzieniem unerwienia (paź królowej), które też bywa podkreślone inną barwą. W tym tylko wypadku należy najpierw zaznaczyć sobie schemat unerwienia. Szczegóły rysuje się tylko te, które wyraźnie pod zmysł wzroku podpadają. Wreszcie zaznacza się szczegóły konturu np. ząbki, wypustki. Po uzyskaniu tego szkicu przystępuje się do nakładania węgłem plam barwnych, zaczynając od plam jaśniejszych do coraz ciemniejszych przez odpowiedni nacisk węgla przy rozcieraniu. Całkiem jasne plamy pozostawia się w tonie papieru, a białe nakłada się

białą kredką. Trzeba pamiętać aby cieniowanie szło w kierunku od środka ku zewnątrz tak, jak idą łuski barwne powierzchni skrzydełek. Na koniec należy rysunek oczyścić z zabrudzeń, podpisać tym samym materiałem, którym się rysowało i utrwalić fiksatywą. Można też uprzednio wykonać jeden rysunek konturowy.

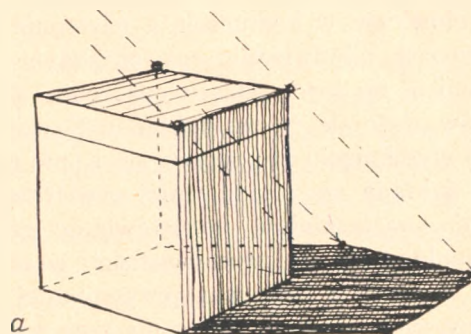
2. Studium światłocienia na przedmiotach matowych.

Problem bryły, jej trójwymiarowego przedstawienia na płaszczyźnie niepokoił malarzy różnych epok. Największe zainteresowanie w tym kierunku objawia się w sztuce europejskiej, a szczególnie w sztuce średniowiecza i renesansu, następnie zaś w okresie neoklasycyzmu i współcześnie w kierunku zwanym kubizmem. Z dążnością do podkreślenia bryły szedł w parze pewnego rodzaju prymitywizm form; widzimy go wyraźnie u Giotta, Pesellino, Fra da Murgello (Ukrzyżowanie), w obrazach olejnych Van Eyka, Dürera, Holbeina, Dawida, wreszcie u współczesnych kubistów obcych i naszych: Pronaszki, Witkiewicza. Dalszem jeszcze założeniem specjalnym u kubistów było ujmowanie każdego kształtu w formy graniaste.

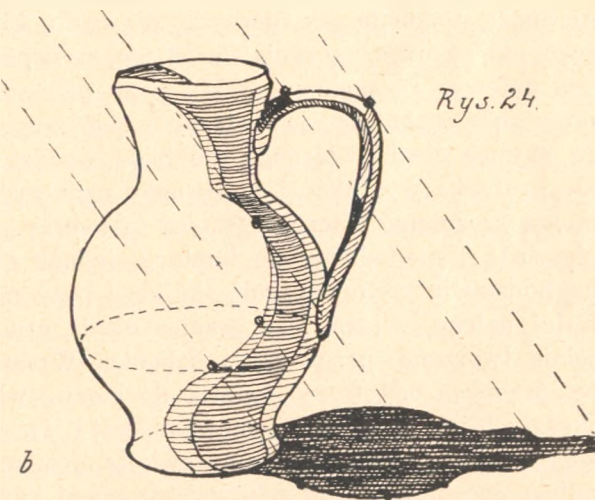
Aby przedmiot wystąpił jakby bryła trójwymiarowa w obrazie, nie dość jest narysować go poprawnie perspektywicznie, musi on być podkreślony jeszcze intensywnie światłocieniem. Dlatego też zjawiska światłocienia muszą być należycie zrozumiane i uwzględnione. Przedewszystkiem ogólne wiadomości o świetle z zakresu fizyki muszą być przez uczniów przyswojone sobie. Dla należytego przeprowadzenia ćwiczeń rysunkowych w tym kierunku, potrzebne są specjalne warunki oświetlenia. Jeżeli ich niema w sali rysunkowej, to powinny się znaleźć w sali fizycznej, lub też trzeba te spostrzeżenia przeprowadzić w pełnym świetle słonecznym; warunkiem bowiem jest jedno źródło światła, wysyłające silne promienie, „światło promieniste”. Ponieważ naogół poczucie światłocienia u młodzieży jest słabe, więc wypada przeprowadzić w jej oczach jakby doświadczenie, do którego poza warunkiem oświetlenia trzeba dobrać odpowiednie przedmioty. Tab. VIII. Najlepiej zjawiska tego rodzaju obserwować będzie ona mogła na przedmiotach o powierzchni matowej i o jednolitem jasnym zabarwieniu.

Najpierw ogół klasy obserwuje jeden przedmiot, który nauczyciel umieści pod światłem w ten sposób, aby promienie padały nań skośnie z góry. Rys 24. Do doświadczenia najlepiej jest użyć dużego pudełka graniastego z brązowej lub białej tektury, które usta-

wia się na takiej samej podstawie tak, aby wszyscy uczniowie całość pudełka a przynajmniej 3 jego ściany i powierzchnię podstawy widzieć mogli. Dostrzegą oni wtedy, że ściana pudełka, na którą promienie światła najbardziej prostopadle padają jest najjaśniejsza, np. górna lub boczna od strony światła, druga skośnie oświetlona będzie nieco ciemniejsza, a wreszcie trzecia, na którą promienie światła padać nie mogą, znajdzie się w cieniu i tem samym wobec tamtych dwóch będzie znacznie ciemniejsza. Rozróżnić tu będą mogli uczniowie cień własny na ścianie nieoświetlonej i półcień na ścianie mniej oświetlonej.



Granice tego cienia, który nazywamy cieniem własnym, są utworzone przez krawędzie pudełka. Zauważą także uczniowie, że cień rozciąga się także na podstawie za pudełkiem od strony cienia własnego, że jest znacznie ciemniejszy do cienia



własnego i że granice jego są zaznaczone przez krawędzie ścian pudełka, poza które światło nie przechodzi na pudełko, gdyż zarys ich pada na podstawę. Jest to cień pudełka rzucony na podstawę, tak zwany cień rzucony. Po tego rodzaju doświadczeniu trzeba przystąpić do narysowania pudełka, a potem do zaznaczenia światłocienia przy pomocy tuszu tj. przez malowanie, gdyż należy liczyć się z tem, że łatwiej jest rzecz dostrzec, niż ją wykonać, wiedza niezawsze zespala się w jedno

z umiejętnością. Przy malowaniu powinny być te same warunki zachowane, co przy obserwacji, a przynajmniej przedmioty powinny być oświetlone przez jedno okno, aby cień rzucony niezanadto się rozprasał, dlatego sale rysunkowe powinny mieć poprzeczne zasłony pomiędzy oknami. Każdy uczeń powinien mieć przed sobą ustawione pudełko na odpowiedniej podstawie. Rysunek wykonuje się na białym papierze ołówkiem w konturach, a następnie światłocien zakłada się masowo tuszem odpowiednio rozcieńczonym w wodzie. Tusz nadaje się znakomicie do tego rodzaju ćwiczenia, gdyż daje bardzo wielką skalę tonów, daje się równo nakładać (lawować) i wreszcie raz nałożony po wyschnięciu nie zmywa się i „nie puszcza” do innej farby. Najpierw nakłada się ścianę mniej oświetloną pudełka, czyli ścianę w półcieniu, najjaśniejszą pozostawiając czystą, potem w pewnej sile ustosunkowanej do rzeczywistości wrażenia nakłada się cień własny, a wreszcie w dwa razy przynajmniej silniejszym walorze niż cień własny, cień rzucony. Ćwiczenia tego rodzaju można urozmaicać przez różne ustawianie i grupowanie pudełek.

Następne doświadczenie przerobi nauczyciel w warunkach specjalnych, podobnie jak pierwsze, dla ogółu klasy. Do doświadczenia tego należy użyć naczynia okrągłego, najlepiej dzbanka glinianego bez polewy. Tu podobnie jak i przy pierwszym doświadczeniu obserwują uczniowie cień własny i cień rzucony, tylko z tą różnicą, że granice cienia własnego nie będą wyznaczone przez krawędzie, ale je trzeba wyszukać i na rysunku oznaczyć. Rys. 24 b. Uczniowie muszą zrozumieć dlaczego granica ta tworzy pewną linię wijącą się, nieprostą i niepodobną do konturu, jednak rytmiczną wobec niego na podstawie wytłumaczenia liniowego przy pomocy pręta prostego. Dalej należy wyjaśnić, że granica cienia rzuconego jest po stronie cienia tworzona przez zarys dzbanka. Wreszcie zaznaczyć należy, że przejście od strony światła do cienia własnego na naczyniach okrągłych jest łagodne, ścienowane, jest t. zw. półcieniem i że w cieniu własnym od przeciwnej strony światła, jest miejsce jaśniejsze czyli refleks, pochodzący od odbitych promieni światła od podstawy lub ściany przeciwległej sali. Przy świetle rozprószonym z dużych okien półcienie bywają zazwyczaj duże i trudniej jest dlatego znaleźć właściwą granicę między cieniem własnym a częścią oświetloną przedmiotu. Również cień rzucony jest tylko szczątkiem od którego odbiegają duże półcienie.

Po przeprowadzeniu tego doświadczenia uczniowie wykonują rysunek podobny jak poprzednio, każdy ze swego modelu. Przyczem

wyznaczają sami granice cienia własnego i rzuconego, pas przejścia ze światła do cienia własnego i miejsca refleksu. Zasadniczy cień własny i cień rzucony będą wykonane w stosunku podobnym jak poprzednio, a pas przejścia, półcien i refleks nieco jaśniej niż zasadniczy cień własny. Urozmaicenie ćwiczenia nastąpi jak poprzednio, utrudnienie zaś przez zestawienie grup przedmiotów okrągłych z graniastymi.

Po zapoznaniu się z zasadniczymi zjawiskami światłocienia i sposobem masowego ich ujmowania przy pomocy tuszu, możemy przejść do ujmowania światłocienia przy użyciu ołówka lub pióra, w tym wypadku musimy uwzględnić charakter narzędzia tj. ołówka lub pióra. Tab. VIII. Nie możemy ołówkiem nakładać cienia tak jak pendzlem, tuszem i farbą, zakładając części powierzchni przedmiotu całymi plamami masowo, lecz musimy to czynić kreskami, gdyż ołówek czy pióro jako narzędzie daje kreskę. Tu wyłania się zatem zagadnienie, jak tę kreskę prowadzić należy? Jaki jej nadać każdorazowo kierunek, aby nam logicznie kształt bryły podkreśliła? Przyjmujemy znaną już zasadę z perspektywy równoległej, że płaszczyzny pionowe zarysowujemy kreskami równoległymi pionowymi, poziome poziomymi, a nachylone skośnymi, powierzchnie zaś krzywe kreskami krzywymi. Dla wzmocnienia nasilenia cienia na płaszczyźnie pionowej możemy także do pionowych kresk wprowadzić skośne, ale uwydatniać powinny się przedewszystkiem pionowe jako charakteryzujące płaszczyznę pionową, podobnie może mieć to miejsce w związku z płaszczyzną poziomą i skośną. Transpozycja cienia rysującego się plamą na przedmiocie na kreskę, szczególnie przy przedmiotach okrągłych, wydętych (naczyniach) wymaga baczniejszej rozważki i dbałości. W tym wypadku najlepiej uzmysłwić sobie zasadnicze przekroje tego rodzaju bryły, przedewszystkiem przekroje pionowe i poziome, i zgodnie z kierunkiem śladu przekroju, jakoby wypadł na powierzchni bryły, prowadzić kreskę. Przy naczyniach okrągłych musimy zarazem pamiętać o ścienowaniu tych kresk w półcieniu od światła i w refleksie, lub wprowadzeniu drugiego kierunku kresk dla wzmocnienia we właściwym cieniu własnym. Logicznie i starannie prowadzone kreski dają logiczny rysunek bryły, unikać natomiast należy wszelkich zacierań i niedbale rzucanych kresk. W niektórych wypadkach, jeżeli kreska ma oddać nietylko kierunek nachylenia płaszczyzny, ale i charakter materiału np. kierunek słoju drzewa, kreska może iść za kierunkiem tychże, lub też, jeżeli grubość przedmiotu np. nogi stołu utrudnia prowadzenie dłuższych kresk równoległych

pionowych, możemy stosować kreski poprzeczne poziome (skośne) odpowiadające przekrojowi poziomemu nogi. Tego samego rodzaju kreski stosuje się najczęściej przy przedmiotach okrągłych np. walcowatych, przeważają więc w tym wypadku kreski odpowiadające poziomemu przekrojowi naczyń, najczęściej równoległe do górnej lub dolnej krawędzi. Przy technice kreskowej łatwiej jest także uwydatnić refleksy na ścianach przedmiotów graniastych. Podobnym narzędziem do ołówka t. j. dającym kreskę jest drewnienko i poniekąd węgiel, przy pomocy jednak węgla możemy otrzymywać także plamy różnej jasności i bardzo łagodne przejścia z cieni głębszych do jaśniejszych. Obecnie wprowadza się t. zw. szaterowanie zapomocą kropek i krótkich kresek. Po zapoznaniu się z techniką nakładania cieni tuszem i ołówkiem, studjum sprzętów, naczyń i narzędzi matowych stoi przed nami pod względem światłocienia i kształtu otworem.

3. Rysunek czarno-biały przedmiotów z połyskiem.

Innym ćwiczeniem światłocieniowym jest rysunek na szarym (tonowym) papierze czarną i białą kredką. Jako kredki używa się węgla prasowanego i białej pasteli. Rysunek tego rodzaju ma na celu wydobycie ze szarego tła plastycznego kształtu przedmiotu przez przeciwstawienie sobie dwóch barw czarnej i białej i uwzględnienie szarości papieru, jako trzeciego waloru. Tab. VII. Szarość papieru czyli trzeci walor ma w tego rodzaju temacie zadanie pasywne i aktywne: jeżeli szarość papieru występuje jako tło, ma znaczenie pasywne, jeżeli występuje jako część przedmiotu rysowanego ma znaczenie aktywne. Ustosunkowanie tych trzech walorów w rysunku przedmiotów bryłowych daje piękne efekty światłocieniowe. Światłocień w tym wypadku nie stosujemy już masowo, lecz pogłębiając go przez wcieranie czarnej kredki lub węgla, przyczem przejścia powinny być łagodne nie występujące jako ostro ograniczone plamy. Również białą kredką zaznaczamy wybijające się światła, a pośrednie walory pozostawiamy w tonie papieru (unikać należy wszelkiego wiszorowania, zacierania palcem). Rysunek w ten sposób otrzymany daje wrażenie miękkie lecz bardzo plastyczne, ze względu na kontrastowość użytego materiału malarskiego i jest znakomitem przejściem od światłocienia stosowanego masowo do światłocienia ściennianego. Jako dalszy etap w rozwoju poczucia formy stawiamy sobie za zadanie rysunek przedmiotów z połyskiem, takich jak: naczyń polewanych i emalowanych (zazwyczaj ciemnych) naczyń z błyszczącej blachy, wreszcie

ciemnych flaszek szklanych. Tab. VII. Do opanowania staje tutaj przed nami wibrujący refleks odbijający się na tego rodzaju naczyniach. Białą kredką zaznaczamy tylko okienka t. j. odbijające się szyby okienne w tych naczyniach, resztę ustalamy w tonie szarego papieru i czarnej kredki. Wielką rolę gra tu, jak poprzednio zaznaczono, refleks odbijających się przedmiotów otoczenia, który trzeba umiejętnie zaznaczyć tak, aby jednak nie wyłamać nieforemnie powierzchni przedmiotów rysowanych, lecz uwydatnić ich kształt zasadniczy okrągły lub graniasty. Również unikać się musi wszelkich drobnych szczegółów i w refleksie nie rysować odbitych przedmiotów, ale tylko ich walory jasności. W rysunku ciemnych flaszek występują te założenia jeszcze bardziej spotęgowane, gdyż szkło ciemne, częściowo prześwietlające, odbija refleksy i uwydatnia zarazem wewnątrz naczyń. Dobry rysunek tego rodzaju choć tylko czarnobiałym oddaje dużo życia mieszczącego się w wibracji światłocieniowej.

Dalszym etapem w rysunku czarnobiałym jest rysowanie naczyń z czystego szkła. Tab. VII. Tu do uchwycenia ma się bardzo subtelnie rysujące się kontury takich naczyń, występujące raz jako odbłysek biały lub jako zarys ciemny, często nienotujący prawie na tle. Do uwzględnienia występują oprócz poprzednich zjawisk jeszcze zjawiska załamania się światła wewnątrz szkła w postaci miejsc świecących lub ściemnionych.

4. Rysunek światłocieniowy piórkami, węglem i ołówkiem

(owady, ptaki, kosze, plecionki).

Obok wielu technik plastycznego wypowiedzania się w rysunku czarno-białym o charakterze światłocieniowym, jedną z najpopularniejszych jest rysunek piórkami. Jako materiału piszącego używa się najczęściej tuszu. W technice tej, choć zdaje się być ona najodpowiedniejszą tylko dla małych rysunków i ilustracji, spotykamy dzieła o dużych rozmiarach i wielkich wartościach artystycznych. Technika ta ma bardzo wielkie zastosowanie w ilustracji książek naukowych, gdyż rysunki w ten sposób wykonane dają się bardzo łatwo reprodukcja. Już choćby tylko z tego tytułu powinna ona być w szkole wprowadzona. Przed przystąpieniem jednak do właściwego rysowania należy przeprowadzić ćwiczenia techniczne piórem, przyczem okaże się, że wyrazem zasadniczym pióra jest kreska zazwyczaj cienka. Jeżeli jednak posługujemy się piórem trójdzielnym, to uzyskujemy kreski nawet silnie zgrubione. Rys. 30 b. Technika tą możemy znakomicie cha-

rakteryzować pewne przedmioty, które w innych technikach trudno jest ująć. Do takich np. należą owady błonkoskrzydłe, gdzie charakterystyka siateczek skrzydełek, jak i całej postaci najlepiej uwydatnia się w rysunku piórkowym. Tab. IX. Również rysunek innego rodzaju owadów, jakoteż ptaków i ich piór, zwierząt i ich sierści w tej technice dobrze wypada; wreszcie stosować ją można i do wszystkich innych przedmiotów. Ma ona i tę zaletę, że materiał tu stosowany jest tani, wystarczy bowiem tusz, pióro zwyczajne i biały papier.

Rysunki tuszem wykonuje się w ten sposób, że przygotowuje się najpierw rysunek danego przedmiotu w ogólnych zarysach ołówkiem. Jest to konieczne, gdyż kreska zrobiona piórem niełatwo daje się usuwać, tylko przez wyskrobanie, trzeba więc bardzo dużej pewności w rysunku, aby wprost piórem rysować. Szczegóły zaś wykonywane piórkiem są często zbyt pracowite, aby je dwa razy rysować ołówkiem i piórkiem, dlatego wykonujemy je już od razu piórkiem. Do szczegółów należy samo rysowanie siatki błonkoskrzydłej lub charakterystyka piórek np. kierunku promyków. Jakość kreski zależy od przedmiotu, który mamy charakteryzować, mogą to być kreski subtelne, miękkie, lub też energiczne, twarde np. wynikające z charakterystycznej różnicy jakości piór. Również i światłocien przedmiotów wykonuje się bez poprzedniego rysowania dlatego, że piórkiem nie otrzymuje się od razu głębszych tonów cieni, lecz stopniowo się je pogłębia. Ważną jest rzeczą zważanie na kierunek kreski, aby należycie graficznie plastykę przedmiotów uwydatnić. Przedmiotów okrągłych nie cieniuje się prostymi kreskami, a przedmiotów graniastych krzywymi, przy powierzchniach pionowych powinny przeważać kreski pionowe, przy pochyłych skośne, a przy poziomych poziome.

W związku z rysunkiem piórkiem ze względu na podobieństwo modelu i techniki wykonania pozostaje rysunek przedmiotów plecionych jak: koszyków, siatek koronek itp. Tab. IX. Przedmioty te rysujemy węglem lub ołówkiem w ten sposób, że zaznaczamy tylko charakter plecionki, podkreślony światłocieniem pojedynczych pręci, taśm lub sznurków. Wystrzegać się należy prowadzenia rysunku pojedynczych pletni mimo ich krycia się pod inne. W rysunku powinna być zaznaczona ogólnie logika budowy kształtu i charakter wykonania, jakoteż materiału bez wnikania w szczegółową technikę wyplatania, która jest rzeczą nauki robót ręcznych. Rysunek należy traktować lekko, od strony zewnętrznej, więcej intuicyjnie niż konstrukcyjnie. Na nic się tu nie przyda liczenie pręci i śledzenie ich wicia się, chodzi o wyraz zewnętrzny, jego wrażenie.

5. Rysowanie budynków i drzew w światłocieniu.

Szeroki świat, świeże powietrze, światło, słońce czyż nie pociągają młodzieży, czyż nie wabią urokiem swym drzewa o rozmaitym pokroju, często dziwacznym i fantastycznym, czyż otulone w sady wioski nie wyglądają zacisznie i uroczo; a cała Polska jakżeż urozmaicony i piękny posiada krajobraz? To też nic dziwnego że nie brak poetów i malarzy, którzy tę ziemię malowali słowem i barwą. Któż nie przypomina sobie wspaniałych opisów Litwy w „Panu Tadeuszu”, tych dworków, karczem, zamków, tych pól i stawów, zaścianków, lasów i wielu innych przedmiotów o zmroku, we mgle i słońcu? A kto nie zna pejzaży Chełmońskiego, Fałata i tylu innych współczesnych świetnych malarzy? Toż to nasza chluba i nasze bogactwo! Na to piękno należy młodzieży zwracać uwagę, to piękno należy uczyć ją spostrzegać i próbować rysować.

Skoro młodzież pojęła już zasadnicze prawidła perspektywy i zrozumiała zasadnicze zjawiska kształtu i światłocienia może już bez większych trudności próbować szkicować motywy pejzażowe ołówkiem. Mam na myśli przedewszystkiem rysowanie drzew i budynków w otoczeniu krajobrazowym. Tab. IX. Rysunek drzew sprawia młodzieży często trudności, gdyż nie wie ona jak należy je ujmować, jak stosować technikę charakteryzowania kreską i nie dostrzega wyraźnie światłocienia. Również charakterystyka drzew w ich typowych kształtach gatunkowych jest często młodzieży obcą, a nawet zasadniczych pokrojów tak typowych jak jodły, brzozy lub topoli włoskiej nie umieją czasem uczniowie rysunkiem należycie scharakteryzować. Dziś, gdy nauka przyrody zwróciła się w głąb do badania procesów biologicznych, a pozostawiła na dalszym planie stronę opisową, należy tem więcej zająć się tą stroną na nauce rysunku.

W pokrojach drzew, w kształtach ich koron uwydatniają się najrozmaitsze ich cechy. Już po puszystym miękkim liściu tworzącym koronę kasztana, wierzby, lipy itd. możemy poznać, że jest to drzewo miękkie; po koronie i gałązkach brzozy, że jest ona śmigła, zwiędła; łatwo też poznać po koronie dębu, jego konarach, gałęziach i liściach, że to drzewo mocne, twarde. Odpowiednio do tego należy charakteryzować kreską lub linią każde drzewo. Błędem w rysunkach młodzieży pojawiającym się często jest rysowanie drzewa od pnia, rozgałęzianie go coraz dalsze (przyczyna to pewnie biologicznego pojmowania rozwoju drzewa), a zapominanie, że korona drzewa tworzy swoiste kształty, mniej lub więcej uwydatniające się jako bryły, podkreślone

światłocieniem często rozprószonym, porozrywany a często zwartym. Młódzież również za twardo i jednolicie rysuje kontury korony, które przecież co chwilę rwą się i na nowo nawiązują. Zaznaczanie charakteru pnia i widocznych gałęzi, oznaczanie konturu korony, jakości ulścienia i podkreślanie umiejętnie światłocienia da nam całkowity, plastyczny obraz drzewa. Kreski w charakterystyce korony trzeba często prowadzić krótkie, drżące, urywane, traktować koronę jako masę, a nie liczyć i rysować pojedynczych liści lub gałązek. Podkreślać należy walory jasności liści i rozkład światłocienia. Jeżeli mamy do narysowania większą ilość drzew w różnym oddaleniu, to dalsze drzewa traktować należy znacznie słabiej, często nawet sylwetowo, aby uwzględnić nie tylko perspektywę liniową, ale i perspektywę powietrza. Przedewszystkiem należy rozumieć urok każdego drzewa, jego typowego wyglądu.

W tego rodzaju rysunku musi się uwzględnić wybór, nie można któregokolwiek drzewa, pierwszego lepszego z brzegu rysować. To samo odnosi się i do rysunku budynków. Często stare budowle, chaty, domki, dworki więcej mają uroku niż nowsze kamieniczki, wille; wiele uroku dodają budynkom drzewa obok stojące. Podkreślić należy w rysunkach tych przedmiotów logicznie światłocienia, umiejętnie scharakteryzować pokrycie, materiały z którego ściany zbudowano a wreszcie uwzględnić konstrukcję i perspektywę.

III. STUDJUM BARWY.

1. Ćwiczenia techniczne pędzlem i zapoznanie się z farbami.

Pędzel jest narzędziem powszechnie znanem w malarstwie. Znamy trzy rodzaje pędzli. Pędzle do malowania ściennego, które przeważnie mają kształt krótkich szczoteczek osadzonych na okrągłych drewniakach, obsadkach, i zrobione są zazwyczaj ze szczeci. Do malowania temi pędzlami używa się najczęściej farb proszkowych, rozpuszczonych we wodzie, spoiwem zaś dającym zespolenie farb z murem, bywa klej, kazeina lub woda wapienna (freski), alboważ farby te miesza się z terpentyną, pokostem, spirytusem i szlakiem (lakier) i maluje się niemi nietylko ściany ale też sprzęty, meble itp. Drugi rodzaj pędzli stanowią tak zwane pędzle do malowania olejnego. Pędzle te również zrobione są ze szczeci lub włosienia, lecz są zazwyczaj twardsze niż poprzednie, są mniejsze, włos w nich ułożony jest w okrągłe pęczki lub szczecinowate łopatki i osadzone

są na dłuższych drewniakach niż poprzednie. Do malowania temi pędzlami używa się zazwyczaj farb olejnych w tubkach, które rozpuszcza się w terpentynie, oleju makowym lub lnianym (olejach schnących). Pędzlami temi wykonuje się zazwyczaj obrazy na płótnie, desce itp. Podobne do tych bywają pędzle do malowania farbami temperowemi, lecz są miększe i bywają zrobione z sierści. Trzeci rodzaj pędzli to pędzle do malowania farbami wodnemi t. zw. akwarelami, sprzedawanemi najczęściej w handlu w postaci guziczków. Rys. 31. Pędzle te są używane przeważnie w szkole i maluje się niemi zazwyczaj na papierze rysunkowym. Pędzle te, aby były dobre, muszą posiadać specjalne właściwości. Otóż pędzel taki musi być zrobiony ze sierści niezbyt miękkiej i cienkiej. Włos takiego pędzla musi być sprężysty i na końcu ścieniony, ostry. Włosy te układają się w pęczki okrągłe tak, że koniec jego powinien tworzyć paraboliczny kształt. Pędzel taki zmoczony i obtarty o krawędź miseczki powinien mieć koniec ostry, nierozwidlający się a przechodzący stopniowo ku nasadzie w kształt pękaty i powinien wykazywać elastyczność w nacisku na papier. Pędzle te różnej grubości osadzone są na drewniakach cienkich, złączone z niemi przy pomocy rurki blaszanej po jednym, lub po dwa tj. z obu końców. Farby w guziczkach spojone są gumą arabską i bywają pochodzenia naturalnego: mineralnego, zwierzęcego lub roślinnego, lub też bywają otrzymywane w drodze chemicznej. Jakość farb zależy od intensywności i trwałości barwika. Farby te rozpuszcza się przy pomocy wody.

Do celów szkolnych wystarczy 12—18 farb. W tem uwzględnione muszą być trzy barwy pierwotne, czyste, tęczowe, t. j.: żółta, czerwona i niebieska. Rys. 25. Barwy te zastąpione mogą być: 1) gumigutą lub żółtym chromem, 2) karminem lub kraplakiem, wreszcie 3) ultramaryną, kobaltem lub błękitem. Oprócz tych trzech barw zasadniczych musimy uwzględnić także i pochodne od nich tj. pomarańczową, zieloną i fioletową. Barwy te zastąpione mogą być: 4) chromem pomarańczowym lub „pomarańczową“, 5) cynobrem, 6) zielenią francuską lub angielską i 7) zielenią szmaragdową lub cynobrem ciemno-zielonym wreszcie 8) liljową ciemną. Oprócz tych farb dających barwy tęczowe, powinniśmy mieć na palecie t. zw. farby materjalne. Farby te zastąpione będą: żółta 9) ugiem złotym lub sianą zwykłą, brązowa, 10) sianą paloną, lub różem indyjskim, brunatna 11) umbrą lub sepją. Uwzględnić także musimy na palecie szkolnej barwę czarną, którą należy zastąpić 12) sadzą, czernią słoniową lub tuszem, i wreszcie, choć niekoniecznie, biel, którą wprowadzamy cza-

sem dla zbielenia innych barw, a zastąpić ją można bielą kremską lub cynkową.

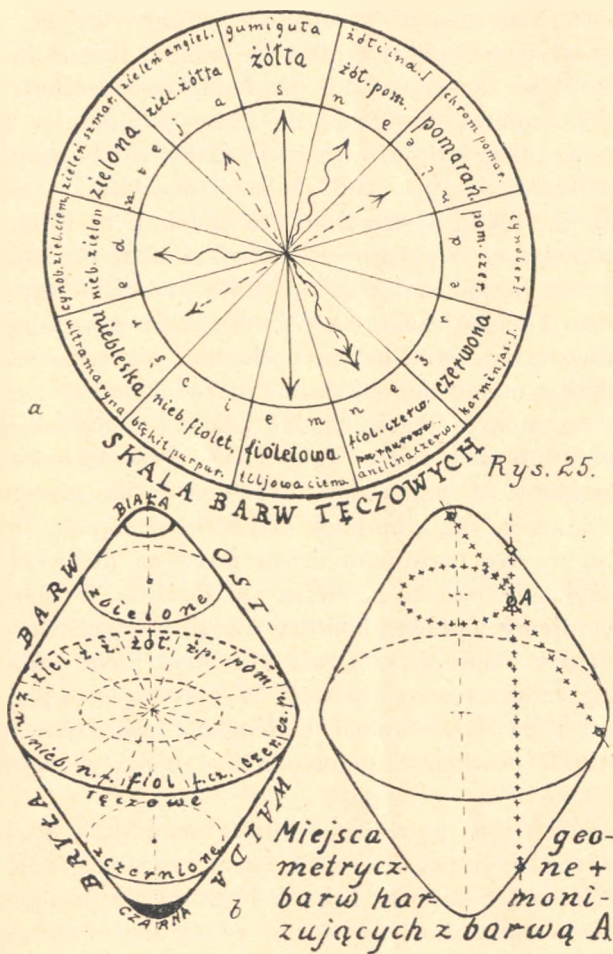
Oprócz tych dwóch materiałów tj. pędzla i farb, które powinny być umieszczone na paletce, mają uczniowie posiadać naczynia na wodę (szklaneczki) i muszelki (miseczki), które często bywają już wytłaczane w pudełkach (paletkach) blaszanych na farby.

Malowanie akwarelą wymaga znajomości posługiwania się pędzlem i farbami, dlatego przed przystąpieniem do właściwego malowania należy z uczniami przeprowadzić ćwiczenia techniczne pędzlem w malowaniu.

Pędzel jest specjalnego rodzaju narzędziem, z którym należy zapoznać się praktycznie. Z pędzlem należy obchodzić się bardzo umiejętnie, gdyż można jego zalety zepsuć lub nawet prędko zniszczyć go zupełnie. Rozpuszczając farbę, nie należy nim wiercić w guziczku farby jak montewką, gdyż psuje się jego kończystość, spłukując zaś go z farby, nie należy uderzać nim w dno naczynia jak tłuczkiem, gdyż włosy jego łatwo się w ten sposób łamią, pędzel łysieje, a wreszcie niszczy się zupełnie. Również nie należy zostawiać po malowaniu pędzla z farbą, ażby zasechł i potem rozkruszać go na sucho palcami. Wogóle przy używaniu farb należy przestrzegać bardzo czystości. Również nie należy farby na guziczkach mieszać bezpośrednio ze sobą i tak je po malowaniu zostawiać, gdyż farby się zabrudzają i trudno je następnie bezpośrednio do dalszego malowania użyć. Zabrudzone farby, paletka i muszelki robią nieestetyczne wrażenie i nie należy tego w szkole znosić.

Malować można farbami, biorąc farby wprost z guziczka pędzlem i przenosząc farbę na papier (najczęściej czynimy to wtedy, gdy malujemy farbami niemieszanymi np. przy ćwiczeniach dekoracyjnych); lub też nabieramy przy pomocy pędzla kilka, kilkanaście kropeł wody do muszelki i następnie też przy pomocy pędzla przenosimy odpowiednią ilość barwika do wody w muszelce. W ten ostatni sposób możemy otrzymywać różne nasycenia barwikiem, przy nakładaniu zaś powierzchni papieru tak rozpuszczoną farbą, osiągamy jednolicie zabarwione nawet większe powierzchnie papieru. Pędzlem napuszczonym farbą i nieco obtartym możemy otrzymywać linie cienkie i długie, dotykając tylko jego końcem papieru, lub też pasy o różnej szerokości naciskając nim dowolnie. Tab. XI. Najwygodniejszy kierunek prowadzenia pędzla jest z góry ku dołowi i z lewej ku prawej stronie, co jednak nie wyklucza i innych kierunków. Jeżeli chodzi jednak o nakładanie większych powierzchni papieru farbą, o jedno-

litem nasyceniu i walorze, to czynimy to przy pochylonej powierzchni papieru pod większym lub mniejszym kątem nachylenia i prowadzeniu farby od góry ku dołowi. Mając założyć np. powierzchnię prostokąta jednolicie farbą, odkreślamy najpierw górną krawędź (bok) pro-



stokąta pędzlem naszczonym dostatecznie farbą dość szerokim pasem tak, aby część farby spłynęła ku dolnej krawędzi tego pasu. Następnie odkreślamy pędzlem część boków pionowych prostokąta i malujemy drugi pas poniżej górnego, tak, aby się z górnym połączył i farba tam stojąca spłynęła niżej. Tak stopniowo, posuwając się jakby „ławą”, postępujemy coraz niżej, aż dojdziemy do dolnej kra-

wędzi prostokąta. Tu pozostanie nam często nadmiar farby na papierze. Nadmiar ten usuwamy w ten sposób, że wyciskamy palcami lekko pędzel z pozostałej farby, lub drugi koniec pędzla zamoczony poprzednio w wodzie i końcem tak wyciśniętego pędzla zbieramy resztę farby. Pędzel wyciśnięty ma właściwości gąbki. Trudniej jest jednak uzyskać nieznaczne przejście z jednego waloru w drugi, lub z jednego koloru w drugi. Czynimy to jednak, jeżeli chodzi o walor, w ten sposób, że zaczynamy np. nakładać powierzchnię farbą lekko nasyconą i stopniowo dodajemy do farby w muszelce coraz więcej barwika z guziczka, lub na odwrót do farby silnie nasyconej dodajemy coraz więcej wody. Jeżeli chodzi o przejście z jednego koloru w drugi np. z żółtego w czerwony, to czynimy to w ten sposób, że w dwóch muszelkach przygotowujemy sobie farbę o różnych barwach i następnie zaczynając malować np. żółtą przechodzimy do malowania w pewnym miejscu czerwoną. W ten sposób powstanie na granicy pomiędzy dwoma barwami barwa pochodna, pomarańczowa.

W technice malowania akwarelą odróżniamy t. zw. malowanie na sucho i na mokro, jeżeli chodzi właśnie o nakładanie różnych barw na siebie lub obok siebie. Tab. XXIX. Przy technice malowania na sucho czekamy aż poprzednio nałożona farba zaschnie, dopiero wtedy nakładamy na nią albo obok niej farbę następną. Przy technice malowania na mokro malujemy drugą farbę na pierwszą lub drugą obok pierwszej, gdy jeszcze pierwsza nie zaschła. W pierwszym wypadku otrzymujemy wyraźne kontury dwóch różnych barw, w drugim granice pomiędzy barwami zacierają się, gdyż farby wsiąkają jedna w drugą i częściowo się rozplývają. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z t. zw. lawowaniem, w drugim t. zw. napawaniem. Przy tych ćwiczeniach powinni uczniowie nabyć nieco wiadomości o teorji barw.

Już z nauki fizyki powinni uczniowie znać skalę barw zasadniczych, tęczowych tj. barwę czerwoną, pomarańczową, żółtą, zieloną, niebieską, błękitną i fioletową. Tab. X. Powinni też uczniowie jeszcze w szkole powszechnej dowiedzieć się, że są trzy barwy pierwotne tj. żółta, czerwona i niebieska, i że z połączenia parami barw pierwotnych otrzymujemy barwy pochodne, tj. z żółtej i czerwonej pomarańczową, z czerwonej i niebieskiej fioletową, a z żółtej i niebieskiej zieloną. Jednak nie wszystkie odcienie barw pochodnych możemy otrzymać z farb o tonie barw pierwotnych, dlatego trzeba na palecie mieć także farby pochodne. Barwy tęczowe, czyste można zczernić lub zbielić przy pomocy farby czarnej lub białej, lecz pozostaną one

w dalszym ciągu barwami czystymi. Jednak barwy czyste można złamać t. zn. stłumić ich tęczowość, zszarzyć je przez dodanie do farby o tonie pierwotnej nieco farby o tonie pochodnej, która powstała z dwóch innych barw pierwotnych i na odwrót; a więc przez dodanie do żółtej nieco fioletowej, do czerwonej nieco zielonej, do niebieskiej nieco pomarańczowej i naodwrót, to zn. przez dodanie barwy kontrastującej z daną barwą. W ten sposób uświadomią sobie uczniowie trzy zasadnicze kontrasty barwne: 1) niebieskiej i pomarańczowej, 2) czerwonej i zielonej i 3) żółtej i fioletowej. Te wiadomości teoretyczne należy połączyć z ćwiczeniami technicznymi przez mieszanie farb na sucho i mokro.

W skali barw tęczowych odróżniamy także barwy ciepłe, które są żółta, pomarańczowa i czerwona, barwy zimne, które są niebieska i błękitna, natomiast barwy zielona i fioletowa należą do barw średnio-ciepłych lub średnio-zimnych. W skali barw odróżniamy także skalę jasności, gdzie na jednym biegunie znajduje się barwa żółta a na drugim fioletowa. W tym wypadku mamy do czynienia z walorem barwy, w poprzednim z jej tonem. Uczniowie powinni także ćwiczyć się w malowaniu skali barw. Wreszcie dowiedzieć się powinni uczniowie o tem, że przy intensywnem pomieszczeniu trzech barw pierwotnych otrzymują barwę czarną.

2. Malowanie motyli o wyraźnych plamach barwnych.

Zanim przystąpimy do malowania przedmiotów bryłowych farbami z uwzględnieniem cienia barwnego i refleksu, wypada najpierw zapoznać się z malowaniem przedmiotów barwnych, płaskich o zabarwieniu naturalnem. Przedmiotami takimi w naturze są barwne motyle. Rozpościerają one przed nami bogactwo kształtów i barw, dotyczące nietyle zewnętrznego kształtu, co dekoracyj skrzydełek. Już nasze motyle krajowe są przepiękne pod tym względem, a zagraniczne, południowe jeszcze je przewyższają. Naogół motyle dzienne są jaskrawsze i posiadają bardziej tęczowe barwy, które występują na ich skrzydełkach w wyraźnie zaznaczonych granicach. Motyle stawiamy jako model przy następującem założeniu w malowaniu. Założeniem zaś naszym jest trafianie barw lokalnych co do ich nasycenia, jasności i tonu, i rozłożenie ich równomiernie w zakresie każdej plamy. Tab. XI. Aby trafić w barwę lokalną trzeba znać wartość farb znajdujących się na palecie i ich połączeń. Nawet przy czystych barwach np. żółtej, różnica lokalna zależy od nasycania roztworu tym samym barwikiem; z nasyceniem często wiąże się jasność

szczególnie przy farbach czystych, tęczyowych: roztwór karminu będzie ciemniejszy przy większym nasyceniu niż przy mniejszym. Ton barwy zależny jest od jakości farby n. p. ton żółty może być różny: ton gumiguty, chromu żółtego i ugru jasnego, mówimy w tym wypadku pospolicie o odcieniu barwy.

Malowanie motyli przeprowadzamy w ten sposób, że na dużym rysunku wykonanym ołówkiem, podobnie jak rysunek węglem, zaznaczamy ołówkiem granice plam barwnych, a potem zaczynamy malować, rozpuszczając farby w muszelkach, i nakładając na wyznaczone tak plamy, farby techniką lawowania. Zaczynamy od nakładania farb najjaśniejszych do coraz ciemniejszych. Porządek ten jest wskazany i bardzo ważny przy technice farb wodnych, gdyż farby wodne mają właściwość zmywania się, co może się udzielić łatwo jasnej barwie nakładanej obok już nałożonej ciemnej. Zaczynamy też tak dlatego, że często musimy jasną barwę pokryć ciemniejszą, aby ta z pod niej przeglądała, np. żółć paż królowej z pod czerni. Przy technice tej musimy uważać, aby poprzednia farba dobrze wyschła zanim na nią, albo obok niej nałożymy inną.

3. Malowanie przedmiotów barwnych, bryłowych w światłocieniu.

Ujmowanie światłocienia na przedmiotach matowych, szarych lub białych, jak to poprzednio omówiono, jest łatwiejsze niż na przedmiotach barwnych, dlatego to w dawnym nauczaniu rysunków stosowano w tym celu modele drewniane brył geometrycznych pomalowane na biało lub modele gipsowe. Dzisiaj unikamy suchych modeli geometrycznych i gipsów, i staramy się naukę ożywić użytkowemi przedmiotami, na których również dobrze, a może nawet jeszcze lepiej przeprowadzamy potrzebne ćwiczenia. Przy dalszym więc tego rodzaju ćwiczeniu w zakresie światłocienia stosujemy modele bryłowe, barwne, lecz o jednolitem zabarwieniu, a następnie układamy je w grupy na draperjach jednobarwnych. Wyszukujemy na nich granice światłocienia i nakładamy cienie na rysunku masowo tuszem, jak to już poprzednio czyniono, gotowy rysunek, w ten sposób wykonany, lawujemy barwą właściwą tych przedmiotów, lecz słabo nasyconą. Tab. VIII. W ten sposób otrzymujemy obraz szarmonizowany w kolorze, gdyż czerń tuszu, przebijająca przez barwy, harmonizuje je, chociaż w naturze mogłyby być one we wzajemnym zestawieniu zbyt kontrastowe.

To jednak jest raczej iluminowaniem przedmiotów namalowanych tuszem, lub trafianiem barwy lokalnej w plamach, dalekiem zaś od uwzględnienia barwy w jej zmienności zależnej od oświetlenia. Barwa właściwa jakiegoś przedmiotu ulega przekształceniu, jeżeli się tak wyrazić można, zależnie od oświetlenia. Przekształcenie to jest największe w słońcu lub w świetle sztucznym o pewnym zabarwieniu. Przekształcenie takie najlepiej obserwować można w teatrze. Jeżeli w półmroku wystąpią na scenę postacie w białą odzież ubrane, a padnie na nie snop światła fioletowego, to części oświetlone będą fioletowe, a części w cieniu żółte; jeżeli padnie na nie snop światła zielonego, to cienie będą różowe, światło pomarańczowe da cienie niebieskawe i naodwrot. Stąd jasną jest rzeczą, że cień kontrastuje ze światłem nietylko jasnością ale i kontrastem barwnym. Uwidacznia się to również w świetle białym, choć nie w tak widocznym stopniu, względnie najwyraźniej występują tego rodzaju kontrasty w pełnym świetle słonecznym: cienie na śniegu od słońca są błękitnawe, cienie na piasku są fioletowawe, cienie na zieleni czerwone. Rozumie się, że kolor zasadniczy (lokalny) przedmiotu zawsze przeważa.

Jako uzasadnienie tych zjawisk można polecić uczniom namalować schematy kształtów bryłowych o charakterze brył geometrycznych i wyznaczyć na nich granice cienia własnego. Tab. X. Następnie pokryć je w całości najpierw barwami pierwotnymi: żółtą, czerwoną i niebieską, a potem na schematach tych, w granicach wyznaczonych dla cienia własnego, nałożyć barwy kontrastowe, więc fioletową na żółtej, zieloną na czerwonej i pomarańczową na niebieskiej. Przekonamy się wtedy, że otrzymamy wrażenie światłocienia, nietylko w tonie barwy, ale i w walorze. Podobnie możemy przeprowadzić i drugie doświadczenie tylko w odwrotnym porządku nakładania barw, więc najpierw pokryć schematy barwami pochodnymi, a potem światłocien uwzględnić barwami pierwotnymi.

Wiedząc o tem, zdajemy sobie teraz sprawę z tego, że cień na przedmiocie barwnym nie jest tą samą barwą tylko więcej nasyconą, ale jest barwą zmienioną, przekształconą wskutek wystąpienia kontrastu barwnego. Dlatego też nie wystarczy w cieniu nałożyć tę samą barwę, tylko więcej nasyconą, co i w świetle; barwę tę trzeba odpowiednio przekształcić, zmienić, często zgasić. Ćwiczenia więc w zakresie tego problemu powinny być proste i trzeba podobnie jak przy malowaniu tuszem uwzględnić cień masowo. Do ćwiczeń tych należy dobierać przedmioty różnobarwne, lecz jednolicie zabarwione, najlepiej o barwach czystych, tęczyowych, takimi mogą być jednoli-

cie zabarwione draperje (wełniane), jakoteż pudełka, kasetki, jarzyny, owoce itp. Tab. XII. Ćwiczenia wykonywać należy najpierw w świetle rozprószonym więc pracownianem, gdyż w świetle pełnym i na słońcu barwy jeszcze dalszemu ulegają przekształceniu. W świetle takim nie będziemy mieć również silnych refleksów barwnych t. j. odbicia się barwy jednego przedmiotu na drugi. Refleks początkowo możemy pominąć, lecz jeżeli jest silny i podkreśla kontrast barwy w cieniu, to należy go uwzględnić. Całość traktowana masowo przez nakładanie plam barwnych, silnie łamana da nam efekt nie z bliska ale na pewną odległość. Do tego trzeba młodzież przyzwyczaić, gdyż ważnym to jest też przy oglądaniu barwnych dzieł sztuki. Niech młodzież w ciągu pracy kilkakrotnie odstawi pracę i przypatrzy się jej z pewnej odległości. Przy silnym łamaniu światła i cienia, i przy załamaniu barwy, przedmioty namalowane wystąpią iluzyjnie jakby bryła w rzeczywistości. Do załamania czystych barw tęczyowych niezawsze używa się innych barw czystych tęczyowych n. p. ultramarynę można załamać sianą paloną, zielen można załamać różem indyjskim i tem podobnie. Stosując technikę nakładania cienia masowo, unika się tego t. zw. „wylizywania światłocienia”, stosowanego przez dyletantów i bezdusznych kopistów widoczków i oleodruków. Jako dalsze modele do tego rodzaju ćwiczeń w malowaniu nadają się zabawki ludowe o kształtach prymitywnych a o barwach żywych. W szkole ogólnokształcącej nie chodzi o kształcenie artystów, ale unikać należy propagowania dyletantyzmu. Prawdziwy talent zawsze będzie się mniej lub więcej niezależnie od szkoły rozwijał, ale szkoła nie może go manierować i obowiązkiem jej jest podawać mu zdrową strawę (wiedzę), zasadniczą, którą i mniej uzdolnieni spożyć potrafią.

4. Malowanie liści jesiennych, ptaków i czworonogów

(technika napawania, na mokro).

Oprócz techniki akwarelowej nakładania plam barwnych obok siebie i na siebie na sucho, znaną jest także technika napawania, wpuszczania jednej barwy w drugą tak, że granice wzajemne tych dwu barw zacierają się, stają się często nieuchwytnie dla oka. Może to nastąpić wtedy, gdy barwa wpierw nałożona jeszcze zupełnie nie wyschła, lecz do pewnego stopnia w papier już wsiąkała. Papier do malowania tak jak i papier do pisania jest napuszczony klejem, który rozpuściwszy się pod wpływem wody, chłonie następne dawki farby,

które mieszają się razem, o ile nie jest on przesycony wodą lub o ile woda już zeń nie wyschła. Moment ten jest bardzo ważny przy technice napawania. Dlatego też pod malowanie na mokro napuszcza się często przedtem papier wodą, niejako „wzrusza się powierzchnię papieru pod uprawę”.

Technika napawania daje bardzo ładne efekty, trzeba tylko na być w niej wprawy. Do techniki napawania nadają się modele, na których barwy przechodzą jedna w drugą bez tworzenia wyraźnej granicy, ma to najczęściej miejsce na liściach jesiennych, gdzie barwy żółte, pomarańczowe, zielone, purpurowe zdają się przesiąkać jedna w drugą, dają wspaniałe tonacje i gry barw. Tab. XI. Podobnymi cechami odznaczają się barwy na skrzydełkach motyli nocnych i niektóre pióra ptasie posiadają też te właściwości ubarwienia. Mogą więc też służyć jako modele przy tego rodzaju technice malowania.

Przy tej technice trzeba pamiętać, że farby należy brać o ile możliwości czyste z guziczka, a mieszać je dopiero na papierze z inną barwą przez napawanie. Trzeba też z góry przewidzieć efekt pomieszania się dwóch różnych barw, gdyż niema wiele czasu na robienie prób. Należy też pierwszą barwę naprowadzić w j. snym walorze i zasadniczym tonie, a następne barwy mają pogłębiać walor i modyfikować ton podstawowy, zmieniając go na tony pokrewne i pochodne. Trzeba pamiętać o tem, że nie można np. pomarańczowego tonu zmienić na niebieski, można go natomiast pogłębić i zmienić na czerwony i fioletowy lub do pewnego stopnia na zielono-rudy. Zatem technika ta wymaga już pewnych znajomości mieszania farb i powstających wskutek tego efektów, wskazaną jest więc po technice plam barwnych. Technikę tego rodzaju można stosować następnie również i do światłocienia, szczególnie przy świetle rozprószonym, gdzie przejście światła w półcień i cień własny jest łagodne i mało wyraźne. Tab. XII b. W technice tej tem więcej trzeba przestrzegać porządku malowania, poczynając od barw najjaśniejszych i przechodząc stopniowo do coraz ciemniejszych.

Po zapoznaniu się z techniką akwarelową malowania na sucho i mokro tak przedmiotów płaskich jak i bryłowych, przejść można do malowania przedmiotów natury: ptaków i czworonogów. Tab. XIV. Zwierzęta te niezawsze są tak barwne jak kwiaty lub liście jesienne, gdyż prawo przystosowania się do terenu, prawo mimikry powoduje, że zwierzęta te przybierają barwy ochronne: szare, popielate itp.,

które je chronią przed nieprzyjacielem, lub ułatwiają żerowanie. Dlatego też do malowania farbami tych zwierząt należy wybierać przedewszystkiem okazy barwne. Okazy te muszą być preparowane, gdyż ruch żywych zwierząt utrudniałby zadanie. Tab. XXIII. Gabinety przyrodnicze szkół zaopatrzone są także w tego rodzaju okazy, któremi mogą być np.: zimorodek, soja, bażant, dzięcioły, kogut, morska świnka, królik, łasica, wiewiórka, salamandra itp. Okazy te służą jako modele, które można malować albo po zaznaczeniu szkicu ołówkiem, lub też wprost pendzlem. Chodzić tu powinno o oddanie postaci możliwie w plamach barwnych. Jeżeli plamy odcinają się od siebie wyraźnie stosujemy technikę malowania na sucho, jeżeli zaś przechodzą jedna w drugą, stosujemy malowanie na mokro. Niech uczniowie starają się utrafić barwę lokalną danej plamy i oddać charakter zwierzęcia. Rozumie się, że rysunek może być niedociągnięty, szczególnie przy malowaniu wprost pendzlem, ale jeżeli barwa zostanie należycie utrafiąca i charakter danego zwierzęcia oddany, to cel tem samem będzie osiągnięty. Uważać trzeba, aby uczniowie barw zbyt nie gasili, nie brudzili (co się często zdarza) niech raczej je nieco przejasniają, światłocien może być lekko zaznaczony, lecz niekoniecznie dobitnie podkreślony; jeżeli przedmiot wystąpi jako barwna płaska malowanka z należytem uwzględnieniem charakteru zwierzęcia, cel będzie również osiągnięty.

5. Malowanie kwiatów akwarelą.

Kwiaty pociągają oczy tak starców jak i dzieci, hołdy ich pięknu składają wszyscy, są tematem opracowań malarskich, lecz są trudne do ujęcia właśnie wskutek swego bogactwa kształtu i barw. Należy też przystępować do ich malowania z pewną ostrożnością i z pewnem przygotowaniem technicznym. Dotychczasowy tok studjum zapoznał nas z techniką akwarelową malowania na sucho i mokro, a więc z dwoma technikami barwnymi, które możemy stosować do malowania kwiatów. Również i sprawność rysunkowa powinna tak daleko postąpić, aby dobry rysunek kwiatów nie sprawiał uczniom wielkich trudności. Kształty kwiatów są o wiele bogatsze od kształtów liści i bardziej prawidłowo i rytmicznie zbudowane. Rys. 7 a. Barwy czyste tężowe odbijają się od zieleni liści swą żywością i subtelnością. Zależnie od oświetlenia żywość ich potęguje się lub gaśnie. Najpiękniej wyglądają w pełnym słońcu, lecz wtedy są trudne do ujęcia, bowiem światło prześwieca ich płatki, odbija się od nich, lub rzuca

delikatne cienie jednych płatków na drugie; trudność więc potęguje się przez światłocien. Aby początkowo uniknąć zbyt trudności, należy malować kwiaty w pracowni, w świetle rozprószonym i dobrać je proste w kształtach i nieskomplikowane w barwach.

Kwiaty pokazują się w różnych porach roku. Na wiosnę kwitną narcyze, kosańce, tulipany, bratki, pelargonje, piwonje, jaskry, bławatki, i drzewa owocowe. W lecie lilje, mieczyki, dzwonki, gwoździki, maki, nasturcje, jastrunie, słoneczniki, malwy; jesienią astry, dalej, chryzantemy, zimowit. Modeli więc nie braknie w żadnej z tych pór roku, a najwięcej zdaje się nadawać do malowania kwiatów wiosna. Kwiaty przynosimy do sali rysunkowej cięte lub w doniczkach, cięte należy umieścić w wodzie. Tab. XIII. Przed malowaniem należy wykonać szkic, gdyż trudno wymagać od uczniów malowania wprost pendzlem. Szkic powinien być wykonany ołówkiem w lekkich zarysach z pominięciem drobnych szczegółów. Trafia się najczęściej, że uczniowie rysują zbyt małe kwiaty, na których potem trudno jest uwzględnić koloryt. Dlatego też lepiej jest przesadzić w okazałości kwiatu, niż go niedociągnąć. Również uwydatnić i podkreślić się powinno cechy piękne podobnie jak przy rysunku liści, a pomijać wszelkie niedokształcenia i przypadkowe uszkodzenia. Należy także uważać, aby rysunek kwiatu lub wiązanki kwiatów był estetyczny i tworzył pięknie skomponowaną całość. Malujemy kwiaty akwarelą w ten sposób, że bierzemy farby wprost z guziczka, próbując je tylko na skrawku papieru; do lawowania używamy muszelek. Malując kwiaty studjujemy je pojedynczo, jeżeli mamy do czynienia z kwiatami okazałymi np. bratki, tulipany, narcyzy; lub też staramy się tylko znańczyć plamy barwne w świetle i w cieniu, jeżeli mamy do czynienia z kwiatami drobnymi ułożonemi w pęki np. pelargonje, bzy, pierwiosnki itp. W tym drugim wypadku może się przejawić technika malowania na sucho i mokro. Staramy się zawsze utrafić barwę kwiatu i pamiętać o tem, aby jej nie zgasić niepotrzebnie; barwy kwiatów są najczęściej czyste, tężowe. Wyszukiwać należy subtelne przejścia barw i ich tony zależne często od światłocienia. Jako jeden z pierwszych modeli nadaje się najlepiej kwiat bratka. Kwiat można ująć w rysunku płasko, obserwując go dobrze w całości i w szczegółach. Pod względem koloru odznaczają się bratki wielką różnorodnością. Studjum kwiatów nie da się wykonać często w ciągu dwugodzinnej lekcji wyznaczonej na naukę rysunku, stąd w szkołach bywa ono utrudnione, tem bardziej, że kwiaty szybko więdną i przekwitają.

Przed przystąpieniem do właściwego malowania krajobrazu, należy z uczniami omówić zjawiska perspektywy barwy w przyrodzie. Należy naprowadzić uczniów na spostrzeżenia odnoszące się do zabarwienia dalekich partij: góry i niebo znamionuje barwa niebieska i liljowa, w bliskich partjach: pnie drzew, budynki, zwierzęta znamionuje barwa brunatna, brązowa i czerwona, w pośrednich partjach: łąki i korony drzew znamionuje barwa żółta i zielona. Następnie należy przeprowadzić ćwiczenia mające na celu poznanie perspektywy barwy w skali tęczowej. Tab. X. W tym celu dzielimy np. powierzchnię prostokąta łukami począwszy od boków, idąc ku środkowi, na coraz mniejsze części, aby robiły wrażenie wzajemnego przesłaniania się i perspektywicznego znikania. Następnie zwrócimy uwagę uczniom na to, że barwa purpurowa robi wrażenie najbliższej a barwa niebieska (liljowa jasna) najdalszej. Potem polecimy młodzieży skalę barw nakładać na wycinki prostokąta począwszy od skrajnych i od barwy purpurowej, przechodząc w stopniach walorów przez wszystkie kolory tęczy w genetycznym porządku aż do niebieskiej, ewentualnie blade liljowej. Możemy wykonać też podobne ćwiczenie wprowadzając w skalę barwy materialne: brunatną, brązową i żółtą ziemię, przyczem brunatna będzie najbliższą i odpowiadać będzie purpurowej itd.

Ujmowanie szerokiego pejzażu nie jest łatwe, trudno bowiem w naturze o dobrze skomponowane pejzaże. Tab. XIV i XV. Dawniej pejzażyści komponowali je z różnych szkiców pejzażowych w swojej pracowni i w pracowni je opracowywali. Dziś impresjonizm wymaga odtwarzania pejzaży wprost z natury pod wpływem wrażenia chwili. Ale w tym wypadku trzeba umieć wybrać partję okolicy tak, ażeby z niej móc należycie pejzaż skomponować. Takich nadających się do komponowania partij pejzażowych w przyrodzie jest niewiele, trzeba często dopiero odbywać dalekie wycieczki piesze a nawet kołowe, aby je wyszukać. Szkoła nie może sobie pozwolić na tego rodzaju imprezy, dlatego też musi zadowolić się najbliższą okolicą, a na nauczycielu rysunku ciąży obowiązek wyboru okolicy i wskazania uczniom odpowiednich partij pejzażowych.

Nauczyciel musi również objaśnić uczniów, że rysunek pejzaży musi należycie wypełniać daną przestrzeń rysunkową (kartkę), że nie wolno charakterystycznych przedmiotów umieszczać w ten sposób, aby je krawędź płaszczyzny obrazu przecinała, że nie należy ze zbyt ścisłą drobiazgowością przestrzegać zasad perspektywy liniowej np.

wielkości przedmiotów zależnie od oddalenia, kierunku zbiegu i nachyleń, że musi się te zjawiska normować wrażeniowo, według zasady „mniej więcej” a unikać tylko błędów zasadniczych. Nie możliwym jest również uwzględnianie wszystkich szczegółów, musi się brać pod uwagę przedmioty tylko zasadnicze, charakterystyczne a pomijać wszelkie drobiazgi. Dalej, że te same przedmioty z oddalenia i z bliska różnią się i pod względem jasności i zabarwienia, i że w różnicach tych należy utrzymać pewien stosunek przyjęty z góry. Trzeba bowiem podzielić sobie przestrzeń rozciągającą się przed nami tak jak scenę teatralną na plany. Planów tych możemy uwzględnić 3 do 4 i do nich stosować prawa perspektywy powietrznej. Jednym z najczęściej spotykanych błędów w tego rodzaju pracach uczniowskich jest zbyt twarde zaznaczanie konturów przedmiotów znacznie oddalonych. Kontury tego rodzaju rozplývają się i zacierają, przedmioty oddalone szarzeją i błękitnieją w przestrzeni, tracąc na intensywności barwy. Również i światłocien nie występuje na nich tak intensywnie rozłożony, przedstawiają się więc płasko, niemal sylwetowo. Pamiętać o tem należy, że rysunek pejzaży nie powinien być traktowany fotograficznie, gdyż człowiek nie jest aparatem ani bezdusznym mechanizmem. Przy studjowaniu pejzażu znajdzie się niejednokrotnie sposobność do malowania kwiatów w naturze, które w swem naturalnem ułożeniu przedstawiają wiele wdzięku. Studjum więc barwne kwiatów z natury farbami będzie dalszem kontynuowaniem malowania kwiatów. Możemy wysunąć tu nowy problem malowania kwiatów w słońcu, problem pleneru i pełni światła, w którym uwydatniają się przedmioty żywiej i czystiej w swych barwach niż w świetle pracowni lub sali rysunkowej; również i światłocien będzie o wiele wyrazistszy i czystszy.

Przez studja tego rodzaju można rozbudzić u młodzieży umiłowanie ojczyzstego krajobrazu i ojczyzstey przyrody, zwracając uwagę na kształt i wdzięk naszych drzew, na urok naszych wsi, pól i lasów, na piękno naszych gór, dolin i kwiecica. Oglądanie obrazów naszych pejzażystów na wystawach przez młodzież może się przyczynić również niemało do tego, a zarazem da młodzieży poznać wartości dobrze namalowanego krajobrazu.

IV. PROBLEM DEKORACJI.

Problem dekoracji jest problemem tak starym niemal jak twórczość plastyczna ludzkości. W problemie tym przejawiały się dotychczas najróżnorodniejsze kierunki i założenia. W problemie tym przejawia się bezwzględnie najwyraźniej potrzeba upiększania, potrzeba zdobienia najróżnorodniejszych przedmiotów, tem samem uprzymienia i umilania życia. Są to przyrodzone człowiekowi potrzeby i zdolności estetyczne. Problem ten ma bardzo doniosłe znaczenie życiowe, przyczynia się bowiem do wzmacniania energii i tętna życia jednostki. Dlatego też problem ten nie może być pominięty w życiu szkoły i w nauce szkolnej. Przedewszystkiem należy rozwijać uczucia estetyczne młodzieży, tak jak się rozwija uczucia moralne, a jeżeli one u kogoś drzemia głęboko przysypane popiołem niewrażliwości na piękno, należy je z tego popiołu odgrzebać i budzić. Ćwiczenia dekoracyjne mają właśnie to na celu.

Poczucie dekoracyjne wypływa z dwóch źródeł, jednym źródłem jest natura z bogactwem swoim najróżnorodniejszych kształtów mniej lub więcej dekoracyjnych, a drugim duch ludzki ze zdolnością odczuwania tych kształtów, lecz i ze zdolnością przetwarzania i tworzenia całkiem oryginalnych i swoistych kształtów nie spotykanych w przyrodzie. Rozumie się, że nie odnosi się to ostatnie do elementów, lecz do kształtów uorganizowanych, gdyż człowiek nie może stworzyć nic takiego, czego by w elementach kształtu złożonego nie było już w przyrodzie. Najbardziej swoistą dziedziną twórczości plastycznej człowieka jest geometria. Dziedzina ta z jednej strony łączy się z abstrakcją, z drugiej zaś z konkretem materialnym. Elementy geometryczne: punkt, linja, czy powierzchnia są z jednej strony ideami abstrakcyjnymi, z drugiej strony znajdują swój wyraz zewnętrzny całkiem materialny w wykresie. Zagadnienia dekoracyjne opierają się wyłącznie na tej drugiej stronie geometrii tj. na jej wyrazie materialnym. Dlatego też w zagadnieniach dekoracyjnych formy geometryczne nie są abstrakcyjnymi, lecz konkretnymi kształtami tak jak liście, motyle, zwierzęta, ludzie itp. zatem formami geometrycznymi o charakterze materialnym. Forma geometryczna w dekoracji ma wartość nie tylko ze względu na swą konstrukcję i logikę, ale też na swój wygląd, swoje wrażenie. Koło ma tu swą wartość jako forma okrągła, o większych lub mniejszych rozmiarach wykonana jakimś materiałem i narzędziem. Przeciwstawieniem koła jego kontrastem jest trójkąt jako forma kanciasta. Kontrast ten

może dotyczyć także wielkości i materiału np. barwy. Te same wartości są miarodajne dla estetyka i w kształtach natury, dla matematyka lub przyrodnika mogą być do pewnego stopnia obojętne. Już w naturze umysłowości ludzkiej leży wyczuwanie form geometrycznych we wszystkich kształtach przyrody, nie mówiąc o rękodziele, które się na tych formach opiera. Wyczuwanie to jednak może być więcej lub mniej świadome. Z wyczuwaniem tem jednak łączy się nie tylko poczucie konstrukcji, budowy danego przedmiotu, jego różnicy i podobieństwa z innymi przedmiotami bardziej skomplikowanymi (Pestalozzi), lecz także poczucie dekoracyjne. Poczucie dekoracyjne opiera się na tem geometrycznym schematyzowaniu kształtów i na wyczuwaniu w tych kształtach zasadniczych miejsc geometrycznych, które w wieloraki sposób bywają podkreślane¹⁾. Do najważniejszych miejsc geometrycznych, których zazwyczaj wycucie jest u ludzi ogólne należą: wycucie punktu ośrodkowego i w związku z tem struktur ośrodkowych, umiarowych: srodek kwiatu promienistego, srodek owocu kulistego, rozgwiazdki itp., również ilości równych promieni ośrodkowych, równych boków wieloboku i ścian wielościanu umiarowego; dalej wycucie osi symetrii w strukturach nieośrodkowych i rytmicznego układu form po obu stronach osi: liście, kwiaty grzbieciste, zwierzęta wyższego gatunku i ludzie; wycucie układów rzędowych t. j. rytmicznego powtarzania się form: pierścienie, karby, człony, zęby; wycucie układów zbieżnych, skrętoległych, asymetrycznie harmonijnych; jakoteż wycucie kontrastu: rzeczy wielkich i małych, okrągłych i kanciastych, jasnych i ciemnych i różnobarwnych.

Człowiek w swoich poczynaniach dekoracyjnych czerpie inwencję (poczynania) i z jednego i z drugiego źródła t. j. z natury i z geometrii. A kieruje się w doborze elementów, motywów i tworzeniu organizacji dekoracyjnych nie tylko logiką lecz w znacznej mierze intuicją, poczuciem. Problemy dekoracyjne są zatem problemami kształcenia intuicji plastycznej.

W dziejach twórczości plastycznej człowieka przejawiały się cztery kierunki, tem samem uwydatniły się cztery rodzaje sztuki: sztuka obrazowa, sztuka symboliczna, sztuka rytmiczna i sztuka kolorystyczna. Sztuka obrazowa i kolorystyczna szereg swój watek przeważnie z natury, sztuka rytmiczna, ornamentalna i symboliczna z geometrii. Jednak tak sztuka obrazowa, jak i rytmiczna nie wykluczają innych kierunków i wartości: tak w sztuce obrazowej mogą

¹⁾ Tor: „Plastyka w szkole”. Rozdz. Analiza i synteza formy.

przejawiać się wartości rytmiczne i symboliczne, jak i w sztuce rytmicznej obrazowe i kolorystyczne. Porządek genetyczny rozwoju sztuki musi być także uwzględniony w metodzie nauczania rysunku w szkole¹⁾. Jeżeli w sztuce obrazowej przeważają wartości naturalistyczne, mamy do czynienia ze sztuką o charakterze naturalistycznym, jeżeli zaś przeważają wartości rytmiczne, mamy do czynienia ze sztuką o charakterze dekoracyjnym. Przeważnie dekoracyjny zdobniczy charakter ma sztuka rytmiczna, ornamentalna choć i ta posługuje się czasem formami przyrodniczymi o charakterze symboli, t. j. kształtami przyrody uproszczonemi do maksimum, dającymi wrażenie tylko jakiegoś kwiatka, liścia lub zwierzęcia. Widzimy więc pewne zazębianie się tych rodzajów sztuki plastycznej. Znajomość rodzajów sztuki i ich charakteru jest podstawą nietylko twórczości artystycznej ale i nauki szkolnej w zakresie plastyki. Szczególnie nauczyciel rysunku, jakoteż nauczyciel robót ręcznych, chcąc być dobrymi pedagogami, metodykami, muszą tę wiedzę w dostatecznej mierze posiadać. Wiedza ta powinna chronić nauczyciela przed popełnianiem zasadniczych błędów niezgodnych z pojęciami o sztuce i z dzisiejszemi zdrowymi jej dążeniami. Wiedza ta podawana uczniom powinna mieć te same cele i to samo znaczenie.

Już małe dzieci w swej twórczości plastycznej przejawiają różne dążności i kierunki. Przejawy te są często samorzutne i nauczyciel plastyki w szkole powinien je rozumieć i poznać, aby mógł stosować należytą metodę. Już u małych dzieci przejawiają się zamiłowania naturalistyczne, obrazowe, jakoteż dekoracyjne, zdobnicze. Tak jedne jak i drugie pielęgnować i rozwijać należy, nietylko dla celów przyszłej twórczości plastycznej t. j. aktywności w sztuce, lecz przede wszystkim i dla celów współdziałania t. j. rozumienia dzieł sztuki i korzystania z kultury plastycznej, odgrywającej tak niepoślednią rolę w życiu jednostki jakoteż ogółu.

W okresie ideoplastycznym dziecka, posługuje się ono rysunkiem jako formą wypowiedzianą swych wewnętrznych przeżyć, jest to drugi język dziecka obok mowy, którym dziecko niejednokrotnie łatwiej się wypowiedzieć potrafi niż mową. Rysunki te noszą często cechy spontanicznej ekspresji. Dziecko czerpie do nich wątek tak z otaczającej je przyrody i rękodzieła, jakoteż z własnej duszy. Dążności dekoracyjne przejawiają się u dzieci tak w ekspresji obra-

¹⁾ Homolacs: „Podst. zasady budowy ornamentu płaskiego“. Wstęp.
Tor: „Plastyka w szkole“. Rozdział o sztuce.

zowej jak i ornamentacyjnej. Dziecko stara się narysować ładny ubiór swoim postaciom schematycznym, ładne domki z oknami i dachówką, ładne drzewa, kwiatki, klomby i zwierzęta. A przychodzi mu to tem łatwiej, że posługuje się formami uproszczonemi zjawisk świata zewnętrznego, opartemi o formy geometryczne. Jest to niejako samorzutne stadium stylizacji kształtów¹⁾. Dekoracyjność obrazków dziecięcych uwydatnia się często tak w szczegółach jak i w układzie całości np. rzędowym, pasowym, płaszczyznowym. Dziecko zdobi ornamentem o układzie szachownicowym lub pasowym sukienki swoich postaci, powierzchnie sprzętów i naczyń przez siebie narysowanych. W dekoracji tej przejawiają się różne formy: geometryczne, zwierzęce, ludzkie i roślinne. Dekoracja ta rozwijałaby się dalej, gdyby dziecko miało co zdobić i wiedziało jak. Dlatego też nauka rysunku jak i nauka robót ręcznych powinny dostarczać dziecku przedmiotów i tematów do zdobienia. Przedmiotami temi w szkole mogą być podziały godzin, teczki na rysunki, kalendarzyki, zeszyty szkolne, afisze, ogłoszenia, pudełka na liczmany, ozdoby choinkowe, pisanki, firanki, projekty na serwetki, obrusiki, chusteczki, fartuszki itp. Już same teczki na przechowywanie rysunków z grubszego papieru pakunkowego mogą dać szerokie pole do stosowania różnych sposobów dekoracyj.

a) Dekoracja obrazowa.

W szkole średniej ćwiczenia w zakresie dekoracji powinny być więcej systematyczne i dążyć do zrozumienia zasad zdobnictwa. Przedewszystkiem w szkole średniej przejawić się już powinna dekoracja obrazowa oparta na stylizacji motywów przyrodniczych tak roślinnych, zwierzęcych, jakoteż ludzkich, bo w szkole powszechnej, szczególnie w jej klasach niższych może braknąć jeszcze zrozumienia dla tego rodzaju dekoracyj. Tab. XVI—XIX. Dekorację tę należy jednak uprawiać pod warunkiem, że nie wkroczy ona w dziedzinę rytmiki ornamentalnej, gdyż współczesne wymagania w zakresie ornamentu żądają zrozumienia zasad budowy układów ornamentalnych (elementów, motywów, typów, stylowości) w związku z przedmiotem, materiałem i narzędziem. Natomiast teren i charakter dekoracji obrazowej jest o wiele swobodniejszy i mamy dla uzasadnienia i zrozumienia go dużo gotowych przykładów tak w sztuce współczesnej jakoteż i dawnej. Najwyraźniej ten rodzaj sztuki przejawia się

¹⁾ Szuman: „Psychologia twórczości rysunkowej dziecka“ Str. 124 139.

w sztuce japońskiej: parawany, kasetki (laki), gardy, abażury pokryte są stylizowanymi kwiatami, ptakami, motylami i czworonogami. Nie brak i w naszej europejskiej sztuce tego rodzaju przejawów np. mozaiki, emalje, witraże, gobeliny, makaty, a nawet ludowe obrazy malowane na szkłe, wycinanki i malowanki na skrzyniach, jakoteż często hafty mają charakter obrazowej sztuki dekoracyjnej. Tematami też w nauce szkolnej mogą być makatki, transparenty (witrażyki), abażury, projekty na parawany, kalendarze, teczki na rysunki, kasetki z drzewa lub metalu, ekslibrysy, linoryty itp.

Poprzedzić jednak dekorację obrazową powinno studjum realistyczne natury, celem głębszego wczucia się w formę. Już tego rodzaju studjum jak studjum konturowe liści i gałązek, gdzie w samej budowie liścia wyczuwa się formę idealną, jakby praformę, gdzie uwydatniają się wartości rytmiczne i stylowe, niemniej też w układzie liści na gałązkach, może być podstawą stylizacji liści i gałązek, a następnie zastosowania tej stylizacji do dekoracji. Samo jednak tworzenie organizacji dekoracyjnej: motywu lub całego zespołu, powinno mieć charakter ideoplastyczny t. j. wpływać z pamięci i fantazji. Więc po studjum realistycznym roślin (liści i kwiatów) powinno się tworzyć fantastyczne kwiaty i liście, co nie wyklucza jednak zachowania cech gatunku lub typu danej rośliny. Podobnie po studjum realistycznym węglem lub farbą w plamach barwnych motyla, można polecić uczniom skomponowanie motyla fantastycznego, podając młodzieży zasady kompozycji takiego motyla.

1. Dekoracja po studjum płaskim konturowym.

Stylizację należy rozumieć jako mniejsze lub większe upraszczanie kształtu, wyszukiwanie i podkreślanie cech pięknych, rytmicznych i stworzenie całości harmonijnej i logicznej. Tab. XVI. Niewskazanem jest jednak w stylizacji dla dekoracji obrazowej posuwać upraszczania tak daleko, aby przedmiot natury zatracił cechy gatunku a nawet typu. Stylizacja liścia opiera się na tych wartościach dekoracyjnych, które podano przy studjum konturowym przedmiotów płaskich z natury. Stylizacja np. liścia lipy uwzględnić musi sercowatość tego kształtu z podkreśleniem jego asymetrii, uwzględnienie kąta rozwartego między ogonkiem i głównym nerwem ząbków i nerwów bocznych niekonieczne, natomiast podkreślenie konturu blaszki grubszą linią wskazane. Stylizacja gałązki lipy wraz z liśćmi, poza samym liściem uwzględnić musi zygzakowaty bieg gałązki od nasady

do nasady liścia i układ liści w związku z tym rytmicznym biegiem gałązki; wyznaczanie pączków kątowych zbyt precyzyjne, jak również zachowanie stosunku długości ogonków i odstępu pomiędzy poszczególnymi liśćmi. Dobre studjum realistyczne liści uwydatni główne cechy charakterystyczne i logikę budowy liści, co przy stylizacji musi być zachowane i co jest poniekąd miernikiem dobrego studjum. Dobre studjum analityczno-syntetyczne doprowadza do tego, że uczeń potrafi każdy charakterystyczny liść z pamięci odtworzyć i stylizować. Szczególnie studjum konturowe i sylwetowe płaskie ułatwia nam to zadanie, gdyż dekoracja obrazowa operuje zasadniczo formami płaskimi. W zastosowaniu tych motywów do dekoracji przedmiotów w szkole np. teczki na rysunki, podziału godzin, wieczka do pudełka itp. należy brać pod uwagę przykłady ze sztuki ludowej n. p. malowanki na skrzyniach i sprzętach, wycinanki. Należy zauważyć, że lud nasz stosuje bardzo często zasadę symetrii i równomiernego wypełniania powierzchni motywami. Tego rodzaju układy widzimy np. na skrzyniach (truchłach) śląskich, gdzie filunki prostokątne lub kwadratowe wypełnia lud bukietem kwiatów wychodzących z fantastycznego wazonu czy klosza, poszczególne gałązki tego bukietu rozwijają się symetrycznie i rytmicznie, a kwiaty i liście wypełniają równomiernie daną figurę geometryczną. Tab. XVIII. Często też punktem ośrodkowym dla gałązek i kwiatów zamiast wazonu bywa kwiat fantastyczny np. w wycinankach łowickich, który spina jakby brosza bukiet kwiatów.

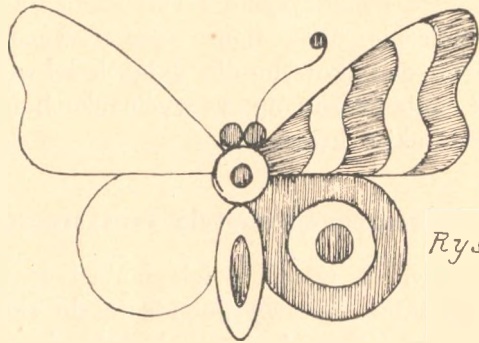
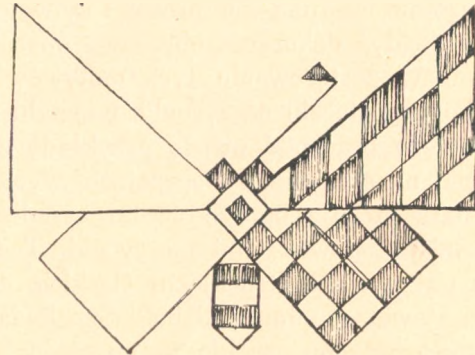
2. Kompozycja motyla fantastycznego (harmonja barw).

Barwność motyli i ich fantastyczne kształty, a często nawet ornamentalne motywy pobudzają do skomponowania motyla fantastycznego. Założenie może być bardzo ciekawe i rozwijające fantazję nawet przy jednobarwnym rysunku węglem. Tab. XVI. W tym celu trzeba jednak podać pewne zasady tego rodzaju kompozycji. Przedewszystkiem motyl fantastyczny w zasadniczej budowie musi odpowiadać motylowi naturalnemu. Rys. 26. Kształty w stylowym ujęciu muszą być wyłącznie prostolinijne lub wyłącznie krzywolinijne, albo też harmonijnie skombinowane, przyczem nieprzesadne (nieporozrywane kontury) i estetyczne. Dekoracja powierzchni motyla musi odpowiadać jego zewnętrznemu kształtowi i może być albo płaszczyznową, albo liniową, albo też liniopłaszczyznową. Nauczyciel rysunku musi w pierw te zasady zilustrować na tablicy. Dekoracji

motyla motywami figuralnymi, ludzkimi lub zwierzęcymi należy unikać. Motyle fantastyczne, ale jeszcze w większym stopniu uproszczone, można zastosować do dekoracji obrazowej i wypełnień powierzchni. Motyla tak skomponowanego użyć można jako motywu dekoracyjnego na środek teczki czy na wierzch pudełka, wymalować farbą lub narysować węglem, może on stanowić bardzo piękne spięcie napisów lub wypełnienie powierzchni.

Po przestudjowaniu motyli barwnych z natury przystępujemy do tworzenia motyli barwnych z fantazji. Zanim jednak do tego przystąpimy musimy podać uczniom najważniejsze zasady harmonji barw.

Przypomnieć trzeba, że kontrasty barwne zależą od różnicy jasności barw, od jakości barw, i od różnicy ciepłoty. Znane są trzy zasadnicze najsilniej działające kontrasty barwne: kontrast czerwieni i zieleni, kontrast żółci i fioletu, kontrast pomarańczowej i niebieskiej. Pozatem kontrastują także ze sobą czerwona z niebieską, żółta z zieloną, pomarańczowa z czerwoną, są to kontrasty mniej silne, zależne od różnicy ciepłoty lub stopnia ciepłoty. Harmonje barwne zależą od przeciwstawiania i równoważenia kontrastów. Szlachetne harmonje barwne nie znoszą silnych kontrastów bez ich uzgodnienia i zrównoważenia. Czynnikiem uzgadniającymi są np. barwy neutralne, obojętne: czarna, biała, szara, srebrna i złota, i zbielone lub zczernione, dalej barwy zgaszone (złamane), których tęczowość jest zgaszona przez dodanie do zasadniczej barwy nieco jej kontrastowej np. do pomarańczowej niebieskiej. Dalej czynnikiem uzgadniającym jest ta sama ciepłota barwy, również ta sama jakość barwy a kontrast tylko w nasyceniu, jasności lub tonie. Wreszcie harmonja barw za-



Rys. 26.

leży od wielkości barwnych plam i od ich bliższego lub dalszego sąsiedztwa.

W praktyce szkolnej nie zależy na wyszukiwaniu bardzo szlachetnych i subtelnych harmonij barwnych, wiemy, że harmonje barw w sztuce ludowej są często zbyt kontrastowe i silne, a mimo to podobają się, nie mówiąc już o upodobaniu w harmoniach barw ludów pierwotnych. Jak poczucie rytmiki, ruchu i dźwięku jest do pewnego stopnia prawie każdemu człowiekowi przyrodzone, tak i poczucie rytmiki plastycznej i kolorystycznej jest ogólne, trafiają się tylko wyjątki z wadami fizjologicznymi w oku, którym brak pod pewnym względem tego poczucia. Przedewszystkiem nauczyciel powinien początkowo starannie kierować ćwiczeniami kolorystycznymi. Na przykładach zaczerpniętych ze sztuki ludowej może nauczyciel objaśnić, jak lud mimo wprowadzania silnych kontrastów uzgadnia je harmonijnie np. jak w pasiakach łowickich kontrast pomarańczowej i zielonej barwy uzgodniony bywa przez przewagę jednej z tych, gdy druga sprowadzona jest do wąskiego paska tak, że pasiak robi wrażenie w całości pomarańczowego lub zielonego, także między kontrast wprowadzany bywa wąski pas biały lub czarny jako neutralizujący. Rzeczy kolorowe niezawsze przeznaczone są na bliskie oglądanie i czynnikiem uzgadniającym bywa przestrzeń, warstwa powietrza i różny stopień naświetlenia. Nauczyciel może wskazać również na harmonje barwne, jak one ujawniają się w przyrodzie, szczególnie na motylach barwnych, np. plamka pomarańczowa na dolnych skrzydełkach motyla paź królowej nie styka się bezpośrednio z niebieskimi w jednym rzędzie z nią stojącymi, lecz jest oddzielona czarną obwódką, a również niebieskie plamki nie stykają się bezpośrednio z tłem żółtem; podobnie u motyla rusałki plamy czerwone i białe nie stykają się bezpośrednio ze sobą; a motyl pokrzywnik, ceik itp. ujawniają harmonje barw stonowane w ogólnym tonie brązowym. Jednak zasada kontrastu jest podstawą harmonji. Kwiaty rozwijają się prawie zawsze na tle zielonym liści i rzadko są same zielone.

Do wyszukiwania harmonij barwnych nie potrzeba znać całej teorii i mechaniki barw Ostwalda, która posiada wiele niedomagań, wystarczy jeżeli uczniowie narysują sobie tarczę kolistą, podzielą ją na 12 równych części i 3 w równych odstępach na obwodzie położone od siebie części zamalują barwami pierwotnymi (Tab. X): czerwoną, żółtą i niebieską, pomiędzy nimi w połowie umieszczą pochodne: pomarańczową, zieloną i fioletową, a pozostałe części wypełnią

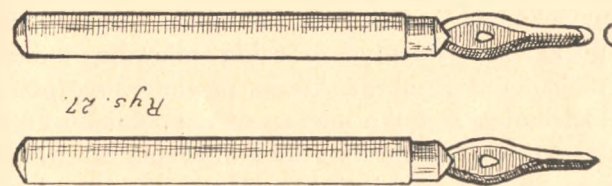
zblizonymi do sąsiadujących. Tak otrzymają uczniowie skalę barw zamkniętych w 12 kolorach. W skali tej znajdują zawsze naprzeciw siebie pod kątem 180° 2 kontrasty barwne, znajdują 3 kontrasty barwne również pod kątem 120° i 4 kontrasty pod kątem 90° (patrz rys. 25). Przy wprowadzaniu czynników uzgadniających mogą uczniowie tworzyć nawet 8 barwne harmonje. Lepszą jest jednak rzeczą tworzyć dobre harmonje przy dwu, trzech, czterech i pięciu barwach a lepiej uzgodnione niż przy dziesięciu.

Ponieważ chodzi o harmonje barwne w związku z dekoracją motyla fantastycznego, więc muszą zdać sobie uczniowie sprawę z tego, że motyla takiego należy umieszczać na tle, które wobec motywu tj. motyla musi mieć charakter bierny a więc musi być neutralne, uzgadniające, najczęściej o barwie zgaszonej, a motyw może być tęczy, żywy w kolorach. Ponieważ chodzi o dekorację barwną, stylizacja motyla powinna być przede wszystkim płaszczyzną a nie linią. Podniety do kompozycji takiego motyla braknąć nie powinno, gdyż sama natura okazuje pod tym względem duże bogactwo form w sensie nie tylko barwnym ale i dekoracyjnym. Z twórczością tą zapoznali się już uczniowie przy komponowaniu motyla węglem, teraz wypada w dalszym ciągu podjąć i prowadzić to ćwiczenie, gdyż barwa naprowadza inne bardziej ciekawe choć podobne założenia. Wszystkie dotychczas poznane zasady, a więc należytego podziału powierzchni figury geometrycznej i zachowanie równowagi w dekoracji obrazowej lub równomierne wypełnienie powierzchni motywem, powinny być przestrzegane. Zanim uczniowie zdecydują się na nałożenie jakiejś harmonji barwnej, niech ją wpraw na boku wypróbuja i porozumieja się z nauczycielem. Często jednak zadziwimy się sami jak silne poczucie harmonji barw ujawni się samorzutnie u uczniów.

3. Dekoracja po studjum światłocieniowem (linoryt).

W związku z ćwiczeniami światłocieniowemi przedmiotów z polyskiem w technice czarnobiałej wypada zapoznać młodzież z linorytem. Tab. XVII. Technika linorytowa jest bardzo wdzięczna i ma dużo cech wspólnych z drzeworytem, który był jednym z najpierwszych sposobów reprodukcji i dał nawet początek sztuce drukarskiej. Linoryt daje reprodukcję czarno-białą bez ścieleniania warlorów, dlatego też trzeba umieć rozkładać właściwie cień i światło, aby rysunek uwydatnił się plastycznie. Kontur przedmiotów trzeba znaczyć jako czarną kreskę na białym tle, lub jako białą na czarnym,

można też stosować zasadę plam białych i czarnych. Cieniować można tylko przy pomocy kreski. Zanim zaczniesz się wycinać płytkę linoleum, trzeba najpierw przygotować sobie rysunek czarno-biały należycie skomponowany tak, aby wypełniał przyjętą ramę reprodukcji i rozkładał harmonijnie plamy białe i czarne. Jest to dobre ćwiczenie kompozycyjne wynikające ze studjum realistycznego. Tematami mogą być ekslibrysy i dekoracyjne obrazki rodzajowe jako wypełnienia płaszczyzn wolnych od druku, tytułów książek, okładek. Szczególnie ekslibrysy są interesującymi tematami szkolnymi, mającymi na celu poznawanie historii i piękna książki (bibliofilstwo). Dają możliwość zapoznania się młodzieży z symbolami oświaty i kultury, jakoteż ujmowania tych symboli w kompozycje łatwe i dekoracyjne, które mogą być upiększeniem książki i zarazem znakiem własności. Gotowy rysunek przenosi się przy pomocy kalki na płytkę linoleum i następnie



wycina się zwykłym nożykiem, dłutkiem lub narzędziem. Rys. 27. W tak otrzymanej płytce powinien uwydatnić się charakter narzędzia w cięciach i w wybieraniach. Linoleum używa się takiego jak na podłogę. Płytkę wyciętą powleka się równomiernie czernią drukarską, wpraw rozpostartą na szybie przy pomocy walca gumowego, a następnie przykładając na nią cienki papier i przy pomocy kostki lub paznokcia wygładzając naciska się dokładnie papier do płytki. W ten sposób otrzymuje się reprodukcję z linoleum. Większy efekt dają reprodukcje linorytowe z dwóch płyt, z których jedna da nam np. plamy białe i czarne a druga białe i czerwone lub szare. Należy tylko uważać, aby rysunek był dokładnie przeniesiony i wycięty na obu płytach tak, aby obie dokładnie się pokrywały.

4. Dekoracja barwna różnych technik.

Po studjach barwnych kwiatów należy przejść do obrazowej dekoracji barwnej opartej o motywy kwiatowe i inne. Motywy kwiatowe nadają się najlepiej do dekoracji powierzchni pudełek, kalendarzy, witraży, parawanów, makat itp. Przykłady stosowania tej de-

koracji znajdujemy w sztuce kościelnej, ludowej i japońskiej np. witraże, parawany i malowanki na skrzyniach, a wyszywanki na gorsetach, Tab. XVIII. Jeżeli chodzi o dekorację kalendarzy, podziałów godzin i teczek rysunkowych, to materiał i narzędzie pozostają te same co i przy studjum a więc papier, pendzel i farba wodna. Nie powinniśmy jednak wykonywać dekoracji w materiale zastępczym np. witraży z tektury i bibuły, jeżeli nie poznamy przedtem właściwości rzeczywistego materiału. Czynić to tylko możemy wykonując projekty makat aplikowanych lub witraży (transparentów).

Jako piękne przykłady tego rodzaju sztuki możemy wskazać młodzieży na witraże naszych mistrzów np. Stanisława Wyspiańskiego w kościele OO. Franciszkanów w Krakowie, prof. Mehoffera i Tetmajera w katedrze na Wawelu i wielu innych. Witraże wykonuje się z barwnych szyb w ten sposób, że szkła te ujmują się w ołowiane listewki i łączy się je wzajemnie, całość zaś umieszcza się w żelaznych ramach, podzielonych często na mniejsze części sztabami pionowymi i poziomymi. Pojedyncze szkła miewają jednolite zabarwienie i z nich powstaje obraz. Obraz powinien być płaski bez plastyki światłocieniowej a tylko miejscami uzupełniony rysunkiem, rysunek zasadniczo tworzą kontury szkielek, ołowiane listewki. Pojedyncze szyby nie mogą posiadać ani zbyt wydłużonych kształtów, ani zbyt wąskich przegubów. Również wszelkie zbyt drobne szczegóły nie mogą być uwydatnione. Całość musi tworzyć harmonijne wrażenie co do wielkości barwnych płaszczyzn, jakoteż i wzajemnego ich wobec siebie ułożenia. Jeżeli postawimy sobie za zadanie wykonanie barwnego abażuru do lampy, lampionu o motywach kwiatowych lub choćby małego transparentu (witrażyka) na szybę okienną, wykonanego z papieru napuszczzonego olejem lub lepiej jeszcze z matowej kalki, to musimy przestrzegać poniekąd tych samych zasad dekoracji jak w witrażach ze szkła. Zatem liście i kwiaty należy upraszczać do zasadniczych form, dających się ująć płaszczyznowo i oprowadzić konturem. Wypełnienie tła powinno być harmonijnie równomierne i rytmiczne. Transparent taki powinien posiadać silniejszą ramkę z tektury, na którą naklejamy kalkę matową. Po przeniesieniu projektu witrażyka na kalkę, przy pomocy farby olejnej rozpuszczanej bardzo nieznacznie terpentyną, nakładamy barwne plamy liści i kwiatów tak jednak, aby farba była równomiernie na danej plamie rozłożoną. Następnie oprowadzamy każdą plamę równomiernym konturem w ciemnej barwie np. czerni lub umbry. Transparent w ten sposób wykonany będzie przepuszczał światło jak szkło barwne i niema potrzeby

napuszczać go już olejem, jak transparent wykonany z papieru, a malowany farbą wodną. Transparenty wykonywane z bibułki są nietrwałe i w barwie i w materiale, a wymagają wiele pracy, jeżeli szkielek t. j. kontury są wycinane z tektury; są też często fałszywym naśladowaniem witraży ze szkła.

Szerokie pole zastosowania mają kwiaty stylizowane i fantastyczne w haftcie i aplikacji. Przykładów tej sztuki domowej mamy bardzo wiele, niektóre noszą cechy artystyczne i są projektowane a nawet wykonywane przez zawodowych artystów; lecz mamy też bardzo piękne przedmioty tego rodzaju wykonywane przez lud. Do tego działu możemy zaliczyć hafty ludowe na strojach i przedmiotach codziennego użytku, jak też wycinanki i malowanki na skrzyniach (truchłach), szafach itp. Wykonywanie tych dekoracji związane jest z różnego rodzaju technikami, z którymi zapoznaje się młodzież żeńska na robotach ręcznych kobiecych. Jest to bardzo ważny dział kultury narodowej, który pielęgnować należy i z którym młodzież w szkole zapoznać też trzeba. Aplikacje mają najczęściej charakter dekoracji obrazowych. Wykonując je jako makatki należy bardzo uważać na stosowny dobór barwnych materiałów, najczęściej sukna. Wycinane barwne płatki przyszywa się do tła i powinny się one odcinać od siebie już samymi barwami a nie tylko dodanym konturem, który też czasem zaznacza się barwnym kordonkiem. Malowanki na skrzyniach krakowskich i śląskich, jakoteż wycinanki łowickie mogą być bardzo dobrym przykładem dekoracji teczek rysunkowych. Tab. XVIII. W tych jednak próbach i ćwiczeniach dekoracyjnych należy wycinanki i malowanki przyjąć jako przykłady nie jako wzory. Nigdy nie należy ich kopjować lub przerabiać motywy ich na inne dekoracje i układy. Chodzi głównie o zdanie sobie sprawy z kompozycji ogólnej, ze sposobów stosowania motywów kwiatowych w dekoracji, z ich uproszczeń i stylizacji, pod tym więc względem wycinanki te i malowanki mogą być wzorami. Natomiast uczniowie na podstawie własnego studjum realistycznego, jakoteż swojej własnej fantazji i inwencji mają tworzyć własne pomysły i projekty w związku z dekorowaniem przedmiotami. Szczególnie prace te należy oprzeć na fantazji, niech uczniowie tworzą motywy z wyobraźni i łączą je w dekoracje, mające wypełnić oznaczone z góry powierzchnie teczek, podziałów godzin, afiszy czy kalendarzy. Niech dekoracje te odpowiadają charakterowi przedmiotu, a zachowują swoisty naiwny wyraz pracy uczniowskiej. Malowanie motywów powinno być zasadniczo sylwetowe płaskie. Po studjum

barwnem zwierząt możemy w dekoracji tego rodzaju wprowadzić zwierzęta jako motywy dekoracyjne. Motywy te często występują w sztuce ludowej (koguty, pawie, sroki, małe ptaszki, wiewiórki itp.), również bardzo często spotykamy je w sztuce japońskiej. Są one urozmaiceniem i ożywieniem dekoracji o motywach roślinnych.

Przy stosowaniu powyżej opisanych dekoracji należy pamiętać, że charakter danej dekoracji wiąże się z przedmiotem i techniką. Zatem ujęć dekoracyjnych i motywów stosowanych na skrzyniach nie należy wprowadzać do haftu i naodwrot, motywów dekoracyjnych hafciarskich nie należy stosować do dekoracji skrzynek i kasetek. To bowiem stanowi o czystości stylu i charakterze danej dekoracji.

5. Monogramy, symbole i reklama.

Obok tematów dekoracyjnych powyżej opisanych, nieobojętną rzeczą będzie także układanie monogramów i symboli tak przez młodzież żeńską, co może mieć związek z haftem i koronkarstwem, jakoteż i przez młodzież męską w związku z ryciem pieczętek i komponowaniem wywieszek (szyldzików). W komponowaniu tych monogramów należy opierać się na jak najprostszych kształtach liter i ujmować je w figury geometryczne. Tab. XIX. W wiązaniach monogramów należy brać pod uwagę konstrukcję form geometrycznych, a przede wszystkim ich szczególnych miejsc geometrycznych.

Nowoczesna reklama (Tab. XIX.) posługuje się też symbolami różnych przedmiotów ujętymi w proste formy, a związanymi w harmonijną całość również z prostymi często o bryłowych kształtach napisami i hasłami. Przyczem w kolorystyce wprowadza się czasem zbyt kontrastowe zestawienia celem zniewolenia uwagi klientów i zainteresowania się jej danym artykułem, towarem. Przesadna jednakże krzykliwość i kontrastowość niezawsze wywołuje porządany skutek, razi ona oko i poczucie harmonji i wzbudza podejrzliwość lub brak zaufania do reklamującego się w zbyt przesadny sposób, a znamionuje często prostactwo zamiast pomysłowości i dowcipu, szczególnie, jeżeli zestawienia form natury są zbyt uproszczone i karykaturalnie niesmaczne, dziwaczne. Z tych też powodów stosując w szkole ćwiczenia w zakresie reklamy, należy zachować pewien umiar i strzec się ekscentryczności. Niech zestawienia form będą szlachetne i nie przesadne, mieć na względzie raczej należy dekorację obrazową, harmonijną, uwzględniającą równowagę form, form niekontrastujących zbyt dużą różnicą wielkości np. zbyt małych i zbyt

wielkich, form wypełniających harmonijnie ramę danej reklamy, więc równowagi miejsc pustych i wypełnionych, rytmikę i harmonję kształtów prostoliniowych i krzywoliniowych, szarmonizowanie z obrazem wielkości i jakości liter i napisów. Przestrzegać również należy przyjętych z góry założeń całości układu np. w stosunku do symetrii lub asymetrii. Co do harmonji barw, należy również zachować umiar i liczyć się z klientelą; warstwy inteligentne społeczeństwa znajdują upodobanie w szlachetnych zestawieniach barw, natomiast dzieciom i sferom niewykształconym odpowiadają więcej jaskrawe zestawienia. Ćwiczenia jednak reklamowe w szkole powinny mieć na oku cele wychowawcze, a więc dążyć do kształcenia poczucia estetycznego u młodzieży i uszlachetniania tego poczucia również i w stosunku do poczucia szlachetnych harmonij barwnych. Unikać więc należy zbyt dużej kontrastowości barwnych i kakofonicznych zestawień np. w jednym układzie zbyt kontrastowych i zbyt harmonijnych ugrupowań. Obecnie stosuje się także w reklamie montaż konstrukcyjny lub fotomontaż, pod czem rozumie się zestawienie w harmonijną i logiczną całość zdjęć fotograficznych, lub wycinków ilustracji fotograficznych, w czem uwidacznia się czasem duża doza dowcipu i komicznych sytuacji. Wykorzystując upodobanie dzieci do wycinania ilustracji z czasopism, należy wprowadzić ten rodzaj dekoracji w szkolnej reklamie.

Obecnie stosuje się także dekoracyjne układy asymetryczne, lecz harmonijne, z figur geometrycznych wypełniających określoną powierzchnię, w których to układach bierze się również pod uwagę przede wszystkim miejsca geometryczne. Ćwiczenia te jednak są dla młodzieży mniej zrozumiałe i mniej odpowiednie.

b) Dekoracja rytmiczna, ornamentalna.

Dekoracja ornamentalna, to jest projektowanie i wykonywanie ornamentów rytmicznych, ma zupełnie inne podstawy niż dekoracja obrazowa. Tab. XX—XXII. Po części podstawy te, to jest zasady, zostały omówione w rozważaniach ogólnych problemu dekoracyjnego. Źródłem tej dekoracji jest umysł, jego twórcze zdolności, które potrafią nie tylko obrazy świata zewnętrznego przetworzyć, ale też wytwarzać własne swoiste formy. Formy te, jeżeli chodzi o dekorację ornamentalną mają najwięcej związku z geometrią, ale nie z jej abstrakcyjnymi ideami, lecz z ich wyrazem materialnym, wraźliwym, który również i w naturze się przejawia jako forma idealna tworów

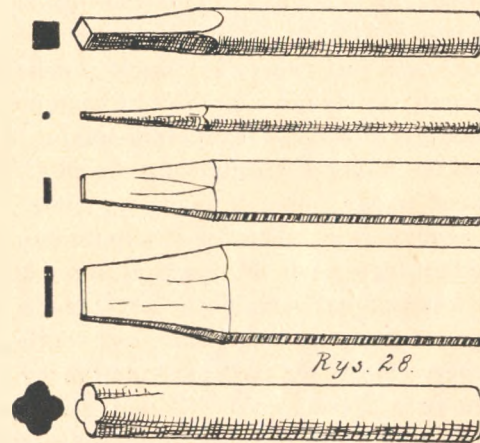
przyrody. Na formach geometrycznych opiera się tworzenie elementów, motywów i ornamentów, a szczególnie konstrukcja tych ostatnich musi uwzględnić konstrukcję i zasady budowy form geometrycznych płaskich i bryłowych. Punktem wyjścia dla dekoracji rytmicznej ornamentальной jest element w związku z narzędziem i materiałem. Elementy są to najprostsze formy geometryczne: punkt (kropka), odcinek prosty (kreska), krzywy, kółeczko, kwadracik, trójkącik, romb itp. wreszcie formy bardzo proste, które mogą być symbolami form przyrody, mają jednak charakter form geometrycznych: serduszko (listek), gwiazdka (kwiatek), wycinek koła, półksiężyc (rozek), łezka, spirala, ślimacznica itp. Elementy te dzielimy jeszcze na linijne i płaszczyznowe. Do pierwszych należy kreska czyli odcinek, do drugich kółko, kwadracik itp. Pozatem odróżniamy jeszcze elementy o charakterze linijno-płaszczyznowym np. elementy pendzlowe. Punkt może należeć do elementów linijnych lub płaszczyznowych. Zależnie od wielkości i stosunku do innych elementów. Elementy te musimy wyobrazić sobie wykonane w jakimś materiale, przy pomocy jakiegoś narzędzia. Narzędziami odpowiadającymi nauce szkolnej, szczególnie zaś szkół ogólnokształcących są: stempel, pióro, pendzel i pisak batikowy lub pióro Redis. To są główne narzędzia, przy pomocy których można dostatecznie zapoznać się z zasadami ornamentyki w zakresie potrzebnym człowiekowi inteligentnemu, celem dostatecznego rozumienia dzieł sztuki tego rodzaju. Oprócz narzędzia ważnym bardzo czynnikiem dla charakteru ornamentu jest materiał, przy pomocy którego powstaje ornament, jakoteż przedmiot, dla którego ozdoby potrzebny jest ornament. I tak: ornamenty stemplowe mogą powstać przy pomocy farby, tuszu na papierze, płótnie lub przy użyciu płomienia, którym się stempel rozgrzewa celem wypalania śladów na skórze lub drzewie. W tak powstającym ornamentcie będą zachodziły jednak pewne różnice w jakości motywów i elementów zależnie od przeznaczenia dla ozdoby różnego rodzaju przedmiotów, np. okładki do książki lub ramki do obrazu. W każdym razie narzędzie i materiał stanowią o stylowości ornamentu, co jest jedną z kardynalnych zasad dzisiejszej twórczości ornamentальной.

W nauce szkolnej musimy zdać sobie sprawę z tego, co możemy zdobić i jak możemy zdobić, aby tematy nasze nie wybiegały poza ramy szkolne i nie miały na oku celów zawodowych, gdyż przez to szkoła prowadziłaby do dyletantyzmu i partactwa zawodowego, nie przynoszącego jednostce, społeczeństwu i sztuce korzyści. Przede wszystkim pod uwagę wziąć należy tematy szkolne i w pewnym

zakresie domowe, podobnie jak to miało miejsce w zakresie dekoracji obrazowej. Tematami szkolnymi są: podział godzin, teczka na rysunki, afisze i ogłoszenia szkolne, okładki książek, tematami domowymi są: serwetki, obrusiki, pudełka, kasetki itp. Zdać sobie też należy najpierw sprawę od jakiej zacząć techniki i od jakich przedmiotów.

1. Ornament stemplem.

Najodpowiedniejszą na początek będzie technika stemplowa i to tak technika stempla o znamieniu odcinka, jakoteż i kwadratu. Tab. XX. W technice tej dopiero należy poznać zasady rytmicznego ornamentu, na czym powinno nam zależeć w szkole średniej. Natomiast w szkole powszechnej możemy również dość wcześnie stosować technikę stemplową, jednakże bez tej dokładności co w szkole średniej. Tam możemy pozwolić sobie na większą swobodę i traktować ornament jako zabawę, szczególnie w niższych latach nauki, wprowadzając dość dużą różnorodność w elementach stemplowych, które oprócz form geometrycznych mogą mieć też charakter roślinny i zwierzęcy. Zanim zastosujemy ornament



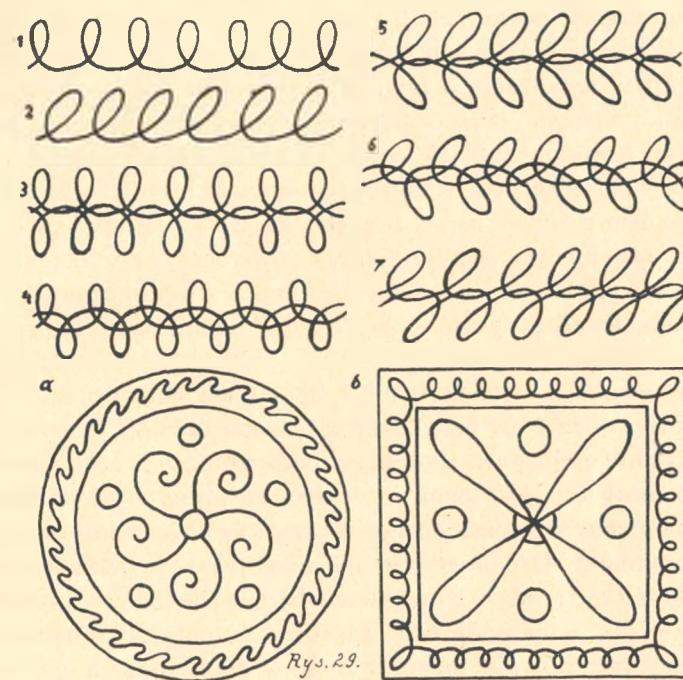
Rys. 28.

na przedmiocie musimy najpierw przeprowadzić parę ćwiczeń ornamentálních, celem dobrego zapoznania się z techniką i zasadami tworzenia danego charakteru ornamentów.

Sporządzamy dwa rodzaje elementów, a więc np. jeden jako odcinek prosty o długości jednego centymetra, pół centymetra i kropki, i drugi w formie kwadracika o boku półcentymetra. Rys. 28. Tak jednym jak i drugim elementem możemy zdobić pudełka drewniane, skórę na okładkach książki i papier do oprawy. Do wyciskania tych elementów służą nam stemple zrobione z metalu o ile znamiona będą musiały być wypalane, lub z drzewa, z gumy, z linoleum, z korka a nawet z kasztana i ziemiaka, o ile znamiona będą odciskane przy pomocy farby lub tuszu.

Zajmiemy się najpierw stemplem odcinkowym. Tab. XX. Jeżeli znamiona jednocentymetrowe tego stempla w położeniu pionowym będziemy umieszczać obok siebie w kierunku poziomym w równych odstępach -a, to otrzymamy bardzo monotonną linię prostą (pas). Jeżeli zaś trzy znamiona równoległe do siebie o powierzchni kwadratu będziemy umieszczać raz poziomo, drugi raz pionowo w kierunku poziomym -b, to w ten sposób uzyskamy większe urozmaicenie. Trzy znamiona związane w ten sposób tworzą bowiem motyw ornamentalny. Tak więc nawet przez proste zestawienie elementów ze sobą otrzymujemy motywy. Motywy te powtarzając się naprzemian, tworzą ornament pasowy. Motywy z powyższego elementu możemy wytworzyć i w inny sposób np. przez przecinanie się w formie krzyżyka -c. Przy zestawieniu takiego motywu w ornament jak poprzednio, musimy już więcej uważać na równomierne wypełnienie pasów. Aby to uskutecznić, musimy wyobrazić sobie, że naokoło motywu jest wąziutki pasek powierzchni (tła), której granice powinny się stykać z granicami następnego motywu. Jeżeli się to mimo naszego starania niezupełnie udaje, to musimy wolną przestrzeń wypełnić innym elementem np. kropką. Trzeba pamiętać o tym, że ornament wtedy dopiero wiąże się silnie z daną powierzchnią, jeżeli jest równomiernie motywami wypełniony, wtedy bowiem robi wrażenie jednolitego pasu. Motywy musimy budować według pewnych zasad, z których najważniejszą jest zasada symetrii -c. Motyw może być symetryczny według jednej osi, według dwóch, czterech i więcej, lecz motyw może też być niesymetryczny, lub symetryczny po odwróceniu jego części, połów. Z motywów symetrycznych powstają zazwyczaj ornamenty pasowe, stojące dwustronne -d itd., lub jednostronne, z motywów asymetrycznych powstają ornamenty pasowe biegnące. Znamy 7 typów ornamentów pasowych, które ilustrują nam schematy Rys. 29: ornament 1) jednostronny, stojący, 2) jednostronny, biegnący, 3) dwustronny stojący, naprzeciwległy, 4) dwustronny stojący, naprzemianległy, 5) dwustronny biegnący, naprzeciwległy, 6) dwustronny biegnący, naprzemianległy i 7) dwustronny biegnący naprzeciw-zwrócony. Z pojedynczych motywów mogą również powstać ornamenty płaski, jeżeli je będziemy zestawiać ze sobą wzdłuż i wszerz -f. Tab. XX. Elementy odcinkowe możemy łączyć ze sobą w linię ciągłą, lub też zestawiać je końcami w ten sposób, że powstaje linia zygzakowata -g. W linii zygzakowatej uwydatnia się wyraziście rytmika. W liniach zygzakowatych jest tem większa rytmika, im ostrzejsze są kąty załamania, natomiast większa płynność przy

większych kątach załamania. W ten sposób powstałe linie możemy uważać za ornamenty pasowe lub tylko motywy pasowe, które dopiero w zestawieniu z innymi dają szersze ornamenty pasowe -j. Z elementu odcinkowego możemy również budować małe gwiazdki -h lub tworzyć zamknięte figurki geometryczne -i jak: kwadraciki, trójkaciki itp. Motywy te mogą nam służyć również do budowania ornamentów pasowych i płaskich. Ornamenty pasowe bywają z natury rzeczy ograniczone z dwóch stron na szerokość, na długość



Rys. 29.

zaś mogą się ciągnąć bez końca lub urywać -j. Dla większego znaczenia zamknięcia na szerokość możemy je ograniczyć linią ciągłą lub węższym pasem. Ornamenty płaskie mogą się rozciągać wzdłuż i wszerz bez końca -f, lub też możemy dla nich przyjąć z góry jakąś ograniczoną powierzchnię np. w kształcie prostokąta -k, kwadratu, trójkąta, wieloboku umiarowego, koła, elipsy itp. Jeżeli mamy daną figurę wypełnić ornamentem, to musimy najpierw zdać sobie sprawę z kształtu tej figury i do tego dostosować ornament. Figury geometryczne: kwadraty, prostokąty, koła mają swoje osie symetrii, które przecinają się w środku, a więc ornamenty w nich

powinny być budowane od środka; ornamenty tego rodzaju nazywamy ośrodkowemi. Ponieważ ornamenty te w pobliżu obwodu powinny się kończyć, więc muszą tak być budowane, aby tworzyły skończoną całość. Do układania ornamentów tych użyjemy stempla, którego znamieniem jest kwadrat i ograniczymy się do układania ornamentów w kwadracie i w prostokącie.

Najlepiej uczynimy to, jeżeli na początek posługiwać się będziemy papierem kratkowanym, w którym stempel będzie mógł wypełniać pojedynczą kratkę. Ażeby wypełnić nasze założenie, będziemy ograniczać części powierzchni papieru najpierw figurami kwadratowymi i kratki w ten sposób ograniczone zaczerpnąć stemplem. Jeżeli byśmy np. w kwadracie o boku 8 krutek Tab. XX. -a zaczerpnęli co drugą kratkę, otrzymalibyśmy figurę równomiernie wypełnioną czarnymi i białymi kratkami tak jak szachownicę. W figurze tej nie orjentowalibyśmy się, które pola są ornamentem czy białe czy czarne. Dlatego też musimy jedno z pól przyjąć za tło, a drugie za elementy i motywy ornamentu. Przyjmujemy zazwyczaj za element czarne kwadraciki, wypełniane znamieniem stempla i ograniczamy najpierw powierzchnię kwadratów do 9 krutek. W kwadratach tych możemy wyznaczyć figury przy pomocy stempla, które będą symetryczne wobec 4 osi, wobec 2, wobec 1-nej i figury asymetryczne -b. Figury symetryczne wobec 4 osi będą nam najrównomierniej wypełniać kwadrat; wszystkie jednak te figury nie będą robić wrażenia ornamentu lecz tylko motywu, gdyż będą za małe i za pojedyncze. Z figur tych przez zestawienie w większym np. 2 razy kwadracie możemy dopiero uzyskać ornament. Ornament ten niezawsze będzie jednak wyraźnie miał podkreślony środek i niezawsze będzie się zdawał kończyć na obwodzie -c. To nam podkreśla zasadę, że budując ornament, musimy z góry przyjąć dla niego ramy i w tych ramach go tworzyć, w ornamencie tym musimy również dać przewagę co do ilości tła nad samym ornamentem -d. W budowę takiego ornamentu możemy wprowadzić dwa i trzy motywy, jednak połączyć je tak, aby tworzyły harmonijną całość, wyobrażały nam jakąś figurę. Zatem mając wypełnić jakąś figurę ornamentem, musimy pomyśleć go jako całość, a nie składać go mechanicznie z pojedynczych motywów. W ten sposób otrzymamy ornamenty symetryczne wobec 4 i 2 osi: będą to ornamenty o typie stojącym, i symetryczne wobec tych osi po odwróceniu: będą to ornamenty o typie obrotowym (biegnącym). Ornamentów symetrycznych wobec jednej osi nie budujemy w kwadracie, robią one bowiem wrażenie wypełnienia tylko jednej ćwiartki,

a więc wrażenie fragmentu. Ornamenty symetryczne wobec dwóch osi (symetrycznych boków) najlepiej nadają się do prostokąta -e, a symetryczne wobec przekątnej do rombu.

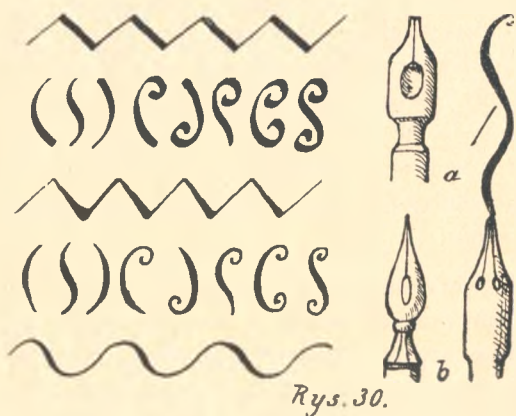
Ażeby ornament w kwadracie, prostokącie itp. robił wrażenie lepszego zakończenia i zamknięcia, możemy obwieść go ornamentem pasowym. W tym celu musimy już z figury zasadniczej odciąć szerokość pasa obwodowego, a nie dodawać go potem nazewnątrz -f. Ornament taki nie powinien przeważać nad ornamentem środkowym, powinien odpowiadać jego typowi t. j. jeżeli ornament jest stojący, to i pas powinien być o typie stojącym (patrz Rys. 29 a, b) itp., lecz powinien harmonijnie kontrastować z ornamentem środkowym t. j. powinien być rzadszy lub gęściejszy od środkowego, ale motywy ich muszą być podobne. Najtrudniejsze zadanie sprawia taki ornament obwodowy na narożnikach -g, bo trzeba odpowiednio umieć pasy boków ze sobą połączyć. Łączymy je w ten sposób, że ucinamy pasy przed narożnikami i w narożnik wstawiamy inny motyw, lub też staramy się w narożniku z tego samego motywu uzyskać harmonijne nalezycie wypełniające połączenie.

W szkole powszechnej tworzenie tego rodzaju ornamentów stemplowych, z elementów czysto geometrycznych nużyłoby młodzieży, dlatego należy wprowadzić elementy o charakterze symboli, przypominające formy roślinne lub inne n. p. kwiatek, listek, serduszko, gwiazdkę itp. Tab. XX. Formy te możemy też poniekąd uważać za motywy i wytwarzać z nich ornamenty, przestrzegając jednak zasad wyżej omówionych. Z formami temi możemy też kombinować formy poprzednio omówione w postaci: odcinka, kropki, kwadracika, trójkącika, rombu itp.

2. Ornament piórem.

W łączności z rysunkiem przedmiotów piórką, wypada przeprowadzić ćwiczenia dekoracyjne piórem. Tab. XXI. Ćwiczenia te związane są zwykle z pismem ozdobnym. Aby jednak nadać właściwy charakter zdobnictwu piórem, należy zacząć od zasadniczych ćwiczeń piórem. Pióra do tego rodzaju ćwiczeń używa się na końcu ściętego jak przy piśmie rondowem. Rys. 30 a. Ćwiczenia można wykonywać trzymając pióro nachylone w kierunku pionowym do powierzchni papieru, poziomym lub skośnym. W pierwszym wypadku otrzymujemy kreski grube w kierunku pionowym a cienkie w poziomym, w drugim

poziome grube a cienkie pionowe, w trzecim skośne ku dołowi w prawo grube, a w lewo cienkie. Najwłaściwsze dla ćwiczeń piórem są na początek ozdobne motywy pasowe o liniach prostych łamanych, lub o liniach krzywych lub też o liniach łamano-krzywych. Motywy osrodkowe symetryczne są trudne do wykonywania, natomiast wypełnianie powierzchni dekoracją o charakterze obrazowym jest łatwiejsze. Ćwiczenia te przydadzą się bardzo jako dekoracje inicjałów lub jako końcówki i kapitałki w piśmie. Pismo ozdobne należy oprzeć na kształcie antykiw łacińskiej i poznać zarazem charakter ozdobnych pism średniowiecznych.



Rys. 30.

Oprócz piór rondowych, poprzecznie ściętych, do ćwiczeń tych możemy używać pisaków drewnianych lub trzciniowych. Inny zaś charakter kreski otrzymamy przy pomocy pióra ostro zaciętego, jakiego używamy do zwyczajnego pisma, lub pióra ostro zaciętego trójdzielnego. Rys. 30 b. Kreski tem piórem możemy dowolnie cieniować i nie jesteśmy w tem

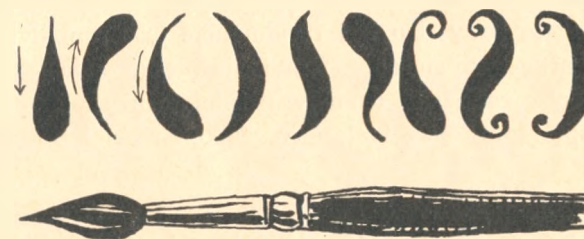
tak krępowani przez kierunek jak poprzednio. Przy ćwiczeniach tych musimy jednak pamiętać o zasadach wyszczególnionych w poprzednim ustępie.

3. Ornament barwny pędzlem.

Obok ćwiczeń dekoracyjnych piórem bardzo wskazanem jest wprowadzenie w szkole ćwiczeń pędzlem. Tab. XXI. Pędzel jest narzędziem, które w ręku ucznia powinno niemal tak sprawnie działać jak pióro lub ołówek. Są narody (Japonja, Chiny), które w piśmie posługują się przeważnie pędzlem. Pędzel daje znacznie większą swobodę ruchu niż pióro, to też i formy pędzlem uzyskiwane są znacznie swobodniejsze niż przy piórze. Typ form pędzlowych ma charakter liniorny a zarazem i płaszczyznowy. Możemy go więc nazwać linijno-płaszczyznowym. Rys. 31. Charakter ten pochodzi od jakości narzędzia. Koniec dobrego pędzla jest ostry a środek zgrubiały, całość powinna być elastyczna; pędzlem takim można

więc kreślić linje cienkie i grube. Jeżeli jednak chodzi o ornamentykę, musimy zdecydować się na elementy dające się pędzlem uzyskać. Elementy te nie mogą być zbyt długie ani jednostajnie cienkie, ani grube, muszą być zatem dość krótkie o formach zgrubiałych i ścienionych, gdyż w tym charakterze posiadają one najwięcej rytmiki i dekoracyjności. Forma ich może być prostolinijna, krzywolinijna i esowata.

Początkowo powinno się wykonywać ćwiczenia dekoracyjne pędzlem jednobarwne np. tuszem i nabrać najpierw wprawy w samym kreśleniu elementów. Następnie można przejść do motywów pasowych pojedynczych, które można zaznaczyć sobie w pierw ołówkiem, charakter tych motywów będzie krzywoliniorny, roślinny. Następnie ćwiczyć należy motywy osrodkowe o formach geometrycznych i symbolicznych, mogą to być motywy kwiatowe (rozetki), wreszcie ryt-



Rys. 31

micznie związane motywy zwierzęce (symbole), które są jedne z trudniejszych, gdyż dążenia naturalistyczne starają się tu zbyt silnie u niewyrobionych uczniów uwydatnić, a natomiast rytmika całości kształtu w związku z jego szczegółami szwankuje. Wreszcie przejść można do wypełniania płaszczyzn, a więc poniekąd do tworzenia całości bardziej rozbudowanych t. j. ornamentów. Wypełnianie to może mieć związek z dekoracją konkretnych przedmiotów. Najbliższym przedmiotem tej technice może być książka i jej dekoracja, afisz a wreszcie ściana. Tematami mogą być: ozdoba na karcie tytułowej, winieta, ramka ujmująca kolumnę pisma, końcówka lub kapitałka.

Przy zdobnikach i projektach o układzie gałęzistym, należy mieć na względzie charakter sztuki ludowej, a szczególnie malowanek (na skrzyniach), które mogą naprowadzić wiele kombinacji, pomysłów i rozwiązań np. punkt wyjścia gałązki z wazonu. Szczególnie duże trudności nasuwają się przy układach symetrycznych a gałęzistych; często pień główny bywa osią symetrii, co przy jego prostolinijności robi niemiłe wrażenie. Dlatego też należy pień ten wzbogacić, lub

też rozwidlić w gałęzie boczne, albo znacznie skrócić, natomiast rozwinąć kwiaty i liście, ewentualnie wprowadzić formy zwierzęce: ptaki, motyle, owady. Podobną organizację miewa winieta tytułowa książki, mianowicie często z jednego punktu u dołu rozchodzą się gałęzie obejmujące środek, w którym mieści się tytuł. Lecz bywają i ramki, które motywem dekoracyjnym oplatają tytuł naokoło, obiegając go w jednym kierunku. Przytem przestrzegać trzeba zasad ornamentu pasowego, szczególnie pamiętać trzeba o należytem wypełnieniu narożnika. Również należy pamiętać o odpowiedniem ułożeniu liter tytułu, aby swoją wielkością, rozkładem i charakterem odpowiadały ornamentowi.

Po zapoznaniu się z głównymi zasadami ornamentu pendzlowego ćwiczenia te należy urozmaicać przez wprowadzenie najpierw dwu barw np. czarnej i czerwonej lub czerwonej i niebieskiej, a potem przez wprowadzenie nawet trzeciej barwy. Pięknie np. wyglądają inicjały czerwone przy druku i ornamentcie czarnym. Kilka ćwiczeń tego rodzaju przyczyni się do zrozumienia piękna książki. W związku z tem należałoby zapoznać uczniów z inicjałami stylowymi dawnych epok, zwracając uwagę na bogactwo ornamentyki i pracowitość wykonania.

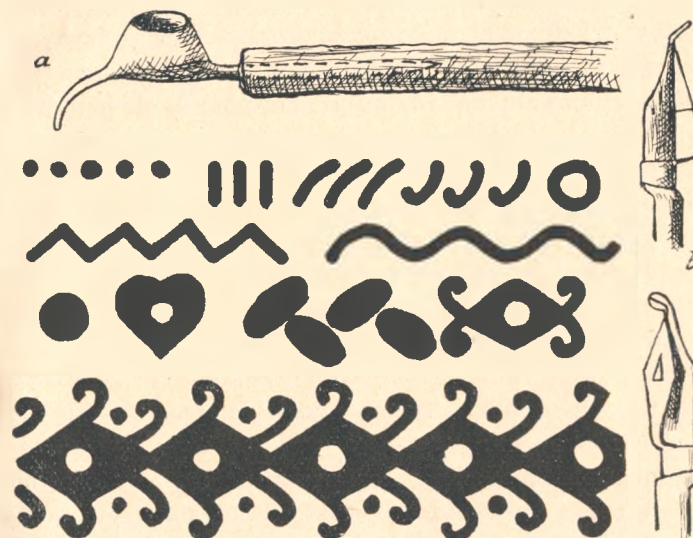
Teren ornamentyki pendzlowej i jej bogactwo jest bardzo wielkie, dlatego też w szkole ogólnokształcącej niema miejsca na jej szersze omawianie i stosowanie, można to natomiast uczynić w szkołach zawodowych artystycznych.

4. Ornament pisankowy.

Batik czyli pisanie na perkalu jest rozpowszechniony u Jawajczyków i ci celują w dekoracji tego rodzaju. Wprost nieprzebraną ilość motywów i ornamentów komponują dla upiększenia materiałów odzieżowych, w które się ubierają. Batik jawajski ma swój specjalny charakter i koloryt, swój styl. Do barwienia materiałów używają Jawajczycy barwików roślinnych, trwałych. Pewnego rodzaju batik znany jest również u ludu polskiego i ruskiego, są to pisanki na skorupkach jaj. Pisanki te wykonuje się przy pomocy wosku i dość pojedynczych pisaków, jednak motywy te i ornamenta są bardzo charakterystyczne i stylowe. Do barwienia używa lud najrozmaitszych barwików roślinnych jak: łupek z cebuli, jagód, trzmieliny, kory z drzew i trzasek. Technika pisankowa jest techniką łatwą a dającą bardzo ładne efekty. W szkole można ją z korzyścią stosować do

winieta na okładki książek, wyrobów drzewnych i wreszcie do barwienia materij. Tab. XXII. Jednakże ornament batikowy ma swój specjalny charakter wynikający z techniki, czego przestrzegać należy.

Do pisania używa się pisaka miedzianego, jest to naczynko, które umieszcza się na obsadce drewnianej, z jednego końca zaopatrzone cienką rureczką, którą wycieka roztopiony wosk. Rys. 32 a. Naczynko takie podgrzewa się stale na lampce spirytusowej, aby wosk nie zastygł i łatwo wyciekał z rureczki. Końcem rureczki pisze się po odpowiednich materiałach, przyczem można otrzymywać trojakiego ro-



Rys. 32.

dzaju formy: kropki, cienkie linje ciągłe i szersze powierzchnie. Każdą z tych form można otrzymywać różnej wielkości: grubszą lub cieńszą, większą lub mniejszą, zależnie od grubości rureczki i od prowadzenia pisaka po materiale. Naogół prowadzenie pisaka jest dość powolne, więc linje nie mają charakteru kaligraficznego (piórowego). Cienka warstewka wosku pokrywa powierzchnię materiału, przylega doń, lub wsiąka, nie pozwalając nałożonemu następnie barwikowi dostać się do tej pokrytej części. Stąd też po usunięciu wosku otrzymujemy białe lub jasne miejsca zapisane na ciemniejszym tle. Czynność tę możemy parokrotnie powtórzyć na tym samym materiale i w ten sposób otrzymujemy różnokolorowe powierzchnie. Przyczem wosk chroni każdą poprzednio nałożoną powierzchnię od zmiany barwy przez następne barwienie.

Przed przystąpieniem do właściwego dekorowania musimy przeprowadzić wstępne ćwiczenia. Ćwiczenia te wykonujemy na białym rysunkowym papierze. Jako pierwsze ćwiczenia polecamy uczniom wykonanie szeregu motywów pasowych, złożonych z samych elementów kropkowych, samych liniowych, falistych i zygzakowatych, wreszcie z elementów mieszanych, liniowych, kropkowych i krótkich odcinków prostych i krzywych. Dalej przechodzimy do małych elementów powierzchniowych w kształcie listków itp., łącząc je w układy gałęziste, pasowe i listewkowe. Rys. 32 i Tab. XXII. Cały arkusz wypełniony temi motywami pokrywamy następnie farbą wodną w całości, lub poszczególne partje motywów oddzielnymi barwami. Po wyschnięciu farby zeskrobujemy nożem wosk i otrzymujemy białe motywy na barwnym tle. Technika pisankowa pozwala na wielką różnorodność elementów i motywów, nie mają one jednak wybitnych cech stylowych zależnych ściśle od narzędzia, odznaczają się pewną swobodą, stąd też przestrzegać należy młodzież przed zbytnią dowolnością i tworzeniem motywów niestylowych. Zasady podziału, należytego wypełnienia powierzchni, typowości motywów i ornamentu w dalszym ciągu muszą być przestrzegane. Dalszym ćwiczeniem powinno być budowanie motywów ośrodkowych: gwiazdek, rozetek, a potem należy przejść do wypełnień rytmicznych powierzchni o różnych charakterach: geometrycznych, roślinnych itp., w układzie szachownicowym, pasowym i wiązanych: siatkowym, koronkowym.

Następnie przechodzimy do praktycznego zastosowania powyższych ćwiczeń. Jako jedno z zastosowań stawiamy sobie temat wykonania winiety na tytuł książki. Napis i dekoracja winiety powinny być wykonane według zasad tego rodzaju dekoracji. Układ całości można lekko w pierw ołówkiem naznaczyć. Winieta taką można wykonać w kilku barwach w ten sposób, że składowe części winiety muszą być obkonturowane motywem liniowym, w granicach każdej części możemy nałożyć inną barwę, pamiętając jednak o zasadach harmonii barw. Po wyschnięciu farby, celem jej utrwalenia należy całą winieta powlec rozpuszczonym w benzynie woskiem lub białą pastą do skóry, a następnie przy pomocy skrawka sukna wypolerować.

Podobnie wykonuje się dekoracje pudełek, kasetek itp. przedmiotów wykonanych na robotach ręcznych. Ornament musi być poprzednio w projekcie przygotowany, projekt może być tylko zarysem ołówkowym całego ornamentu, musi jednak uwzględniać przestrzenną budowę dekorowanego przedmiotu i jego przeznaczenie. Osie przestrzenne i w związku z tem wierzch i spód, przód, tył i boki, a przy

przedmiotach obrotowych też poboczną należy tu uwzględnić. Granica między wieczkiem a spodem powinna być uwydatniona. Do batiku bardzo dobrze nadają się przedmioty wykonane na tokarni. Po wykonaniu ornamentu woskiem na powierzchni drzewa, bajcuje się je przy pomocy kolorowych bajcy, podobnie jak winieta książki, a następnie politeruje. Do ornamentyki batikowej nadaje się drzewo o małej zawartości żywicy i jednolitej strukturze bez wyraźnych słoii.

Następnie można przejść do dekoracji materyj bawełnianych, lnianych, jedwabnych a nawet wełnianych. Technika jednakże batiku na materiałach jest skomplikowana ze względu na nakładanie powierzchni woskiem wielokrotnie, barwienie, usuwanie wosku i utrwalanie barwy tak, że dla szkoły ogólnokształcącej mniej się nadaje niż dla szkół specjalnych zawodowych.

Do technik dzisiaj modnych należy również liworowanie, rysowanie suchymi kredkami barwnymi na materiałach i utrwalanie barwika przez prasowanie, albo też malowanie farbami kryjącymi na materiałach. Techniki te jednak są niestylowe, najczęściej fałszywie mianeryczne, gdyż naśladują inne techniki, naco należy młodzieży zwrócić uwagę. W związku z techniką batikową i jej charakterem, nasuwa się pewne podobieństwo z kreśleniem przy pomocy pióra Redis. (patrz Rys. 32 b. i Tab. XXII). Jest to pióro o stopce okrągłej. Z powodu jednak podobieństwa elementów w kreśleniu tem piórem do elementów pisankowych, można wykonywać niem również podobne ćwiczenia dekoracyjne, które jednak będą mieć charakter negatywu pisankowego, gdyż motywy pisane wypadną ciemniejsze na tle jaśniejszem.

V. STUDJUM POSTACI LUDZKIEJ I ZWIERZĘCEJ.

1. Szkicowanie postaci ludzkiej i zwierząt z natury.

Rysunek żywego człowieka i zwierząt jest jedną z najbardziej emocjonujących stron plastyki. Tab. XXIII. Cóż może być bardziej interesującego jak odtwarzanie życia w jego ciągle zmiennej formie, a najbardziej zmienną formę posiadają przecież ludzie i zwierzęta. Zmienność kształtu ludzkiego i zwierzęcego bogata jest tą różnorodnością tworów przyrody, jaką są najrozmaitsze zwierzęta, jakoteż rasy, typy i indywidualia ludzkie; bogactwo to powiększa się przez przymiot dany ludziom i zwierzętom t. j. ruch. Przez ruch najwioczniej ujawnia się samo życie zwierząt i ludzi, jego działanie, za-

mierzenia, chcenia a nawet ich myśli uczucia i charaktery. Twarz bowiem ludzka jest tą kartą, na której je czytamy, a czytamy je nie tylko dlatego, że ma taki lub innych kształt, ale że ma taki lub inny wyraz zależny od ruchów mięśni twarzowych, które pozostawiają stałe ślady w rysach twarzy, lub które na dłuższą lub krótszą chwilę zmieniają wyraz twarzy, tworząc t. zw. mimikę. Wiemy również, że charakter człowieka możemy poznać po jego ruchach np. po chodzie, najczęściej jest to rezultatem intuicji, a nie pełnej świadomości, którą jednak rozwijać należy. Ruchy często tłumaczą nam stan psychiczny danej jednostki, a więc jej smutek, radość, gniew, niecierpliwość, znużenie itp. Dlatego też sztuka plastyczna tak bardzo uwzględnia ruch, a artyści śledzą go i chwytają w najcharakterystyczniejszych momentach, chcąc dać przez to wierne wycinki życia.

Rysunek figury ludzkiej w realistycznych formach jest rzeczą trudną, gdyż poczucie ludzkie, intuicja, stawia tu duże wymagania: razi nas każda asymetria, każdy brak proporcji, brak podobieństwa. Poczucie to wysubtelniła u ogółu sztuka europejska, naturalistyczna. Człowiekowi dojrzałemu umysłowo nie wystarcza schemat dziecięcy, czy rysunek typowy, on stawia już większe wymagania: rysunek figury ludzkiej musi być przynajmniej realistycznie poprawny co do formy. Nie musi to być np. dzieło sztuki, kiedy chodzi o szkołę średnią, ale nie może to być karykatura postaci ludzkiej bez proporcji i charakteru. Forma może być prymitywną a nawet schematyczną ale logiczną, celowo skonstruowaną, zależnie od problemu który sobie postawimy. Problemy mogą się wysuwać liczne np. ogólne proporcje figury ludzkiej i jej kształt więcej lub mniej szczegółowy, t. j. realizm w stopniowaniu, dochodzący aż do naturalizmu; wyraz postaci w ruchu i wyraz twarzy (mimika, idealizm); typy i charaktery ludzkie (głowa); plastyka figury ludzkiej w najrozmaitszych położeniach (skrót), światłocien i kolorystyka aktu, głowy; wreszcie kompozycja figuralna obrazu. Jak widzimy wiele z tych problemów tylko w części dostępnych jest dla studjum szkolnego w ramach szkoły średniej. Zrezygnować z wielu zagadnień potrzeba, pozostając przy najprostszych i najpotrzebniejszych. Trudniejsze zagadnienia musimy pozostawić szkołom wyższym i zawodowym, jakoteż indywidualnemu zainteresowaniu zdolniejszych uczniów. Podobnie ma się rzecz i w stosunku do postaci zwierzęcych pod względem tych problemów. Odtwarzanie całkiem realistyczne postaci ludzkiej jest niemożliwe, gdyż w związku np. z rysami twarzy odtworzy się wyraz.



Niektóre z powyżej przytoczonych zagadnień mogą być częściowo dostępne dla ogółu przeciętnie uzdolnionej młodzieży klas wyższych szkół średnich. Inne tylko dla pewnej grupy więcej uzdolnionych, natomiast mniej zdolni i zainteresowani powinni dalej kontynuować studia martwej natury, rysunku architektonicznego lub pejzażu. Szczególniej w gimnazjach matematyczno-przyrodniczych i w seminarjach nauczycielskich niektóre problemy dotyczące rysunku figury ludzkiej i zwierząt przejść powinni wszyscy uczniowie, ze względu na przyszły swój zawód. Przyszły np. nauczyciel szkoły powszechnej powinien do pewnego stopnia opanować kształt figury ludzkiej, powinien wznieść się ponad poziom przeciętnego schematycznego rysunku dziecięcego, powinien nie tylko rozumieć charakterystyczne cechy zasadniczych momentów ruchu, ale też umieć je nakreślić choćby schematycznie. Niejednokrotnie przyszły wychowawca musi się posługiwać rysunkiem, może się więc znaleźć w takiej sytuacji, która będzie wymagała, aby posłużył się schematem figuralnym. Nawet samo prowadzenie nauki rysunku w niższych klasach szkoły powszechnej, gdzie dzieci tak często operują figurą ludzką i zwierzęcą, wymaga, aby sam nauczyciel znał się też na tem.

Jeżeli wyodrębniamy tak figurę ludzką jako studjum od studjum kształtu innych przedmiotów, czynimy to nie dlatego, aby odstąpić od zasady i postawić temat (model) jako główny cel nauki rysunku, ale dlatego że studjum figury ludzkiej i zwierzęcej jest nowym problemem rysunkowym, choćby ze względu na to subtelne poczucie kształtów figury ludzkiej u ogółu, ruch i wyraz tej postaci. Przytem dostosowanie materiału i techniki do tego problemu w nauce szkolnej jest również konieczne. Do kultywowania tego problemu, gdzie wchodzi w grę pewne wycucie, wyobraźnia i zrozumienie wymowy kształtu, słowem pewnego rodzaju ideologia, zdolną jest dopiero w całej pełni młodzież klas wyższych szkoły średniej, u której tego rodzaju zainteresowanie psychiczne zaczyna się przejawiać.

W studjum figury ludzkiej nie możemy hołdować tylko jednostronnemu pogładowi i opierać nauki na samem rysowaniu tylko z modelu, ani też na samem rysowaniu tylko z pamięci, czy z przypomnienia, jak chce Cornelius, aby zawsze tworzyć tylko z wyobraźni, gdyż wyobraźnia i pamięć mogą prowadzić do zmechanizowania schematu a następnie do szablonu i maniery.

Jako jeden z pierwszych tematów stawiamy sobie za zadanie rysunek człowieka w całej jego postaci (w ubraniu), w formach uproszczonych, wyrażający pewną pozę. Tab. XXIII. Model usta-

wiamy przed uczniami na 10—15 minut, w których uczniowie mają tę pozę narysować. Przedtem jednak omawiamy z uczniami ogólne proporcje ciała ludzkiego i kształty uproszczone postaci ludzkiej. A więc: że wysokość człowieka stojącego równa się jego szerokości przy rozpięciu ramion w linii poziomej, że połowa wysokości postaci ludzkiej wypada mniej więcej na kość łonową, że długość głowy jest około $\frac{1}{8}$ całej wysokości, że długość podudzia i stopy równa się długości uda z częścią pośladka, o czym możemy się przekonać przy przysiadzie, że długość ramienia dosięga do pasa, zaś przedramię samo jest krótsze, a wraz z ręką dosięga połowy kości udowej, że szerokość figury męskiej w ramionach jest większa niż w biodrach, natomiast szerokość figury kobiecej jest taka sama w ramionach jak w biodrach, że przegub w pasie wypada na punkt złotego podziału. Wreszcie, że postać ludzka w pewnej pozie powinna dawać wrażenie równowagi, a więc, że punkt ciężkości (środek ciężkości) figury ludzkiej musi być statycznie podparty. Na podstawie tych stosunków można stworzyć rysunkowo szkielecik figury ludzkiej. Postać zaś ludzką można upraszczać w ten sposób, że głowę należy ująć w jakiś charakterystyczny wielobok dla danej postaci, szyję w dwa odcinki równoległe, część tułowia do pasa w kształt pięcioboku lub trapezu o podstawie szerszej u góry, dolną część tułowia w mniejszy trapez o podstawie szerszej u dołu, z której wyrastają nogi, w podstawie stojącej (w spodniach) przedstawiają się jako rury szersze górną, wreszcie stopy jako kształty trapezoidalne lub trójkątne, ramiona zaś w ubraniu po przegub ręki jako formy cylindryczne, szersze u nasady, a ręce jako wieloboki. Po scharakteryzowaniu tak proporcji postaci, przystąpić należy do rysowania ołówkiem lub węglem wyżej podanego zadania, zaznaczając, że wszelkie szczegóły jak części twarzy, pojedyncze palce muszą być pominięte, i że wystrzeżać się należy linii krzywych.

Jako jedną z pierwszych póz możemy przyjąć pozę frontalnie stojącą z ramionami opartymi na biodrach, następnie tę samą pozę z przysiadem, potem pozy z profilu: klęczącą, siedzącą itp. Pozy te polecimy uczniom ujmować w formy uproszczone, jak to już omówiliśmy, przedtem jednakże mogą uczniowie te same pozy zaznaczyć sobie szkielecikiem na boku kartki, na której mają rysować, co znacznie następnie ułatwia rysunek. Początkowo zauważymy z uczniów chęć zaznaczania szczegółów i posługiwania się linią krzywą. Stosowania linii krzywych stanowczo musimy uczniom zabronić, a od szczegółów odzwyczajają się, gdy każemy postać zarysowaną zakresko-

wać w sylwetę. Po pozach powyższych, wyrażających pewien spoczynek, wprowadzamy pozy wyrażające pewien ruch, a więc: pozę niosącego konewkę, wylewającego wodę, strzelającego z broni, ćwiczącego przyborami gimnastycznymi. Tu musimy uczniów objaśnić, że ruch postaci chwyta oko ludzkie nie w każdym po sobie następującym momencie lecz w momentach najcharakterystyczniejszych, które są albo momentami początkowymi albo końcowymi, rzadko zaś w momentach pośrednich, chyba że dłużej trwają. Momenty więc, które oko chwyta powinny być charakterystyczne, a utrwalają się one dlatego najłatwiej w umyśle jako końcowe lub początkowe, bo ciało w ruchu przechodzi w spoczynek chwilowy, lub ze spoczynku chwilowego w ruch. Dobrze to np. obserwować możemy na wahadle: utrwalają się nam wtedy najlepiej momenty chwilowego spoczynku, największego wychylenia. Przy skoku konia przez przeszkodę obserwujemy przysiad przed skokiem, chwilowy spoczynek ciała w powietrzu, a wreszcie ruch końcowy dosięgania z powrotem ziemi. Człowiek lub zwierzę w ruchu wykonuje zawsze ruchy rytmicznie w szeregach obrazów powtarzających się, które trzeba wybrać i w tych samych momentach obserwować, wyobrazić je sobie, zapamiętać, a następnie prawie że z pamięci utrwalać. Zanim jednak to uczniowie potrafią, ustawiamy jak powyżej zaznaczono, figurę ludzką w pozie wyrażającej pewien ruch przez 5—10 minut, którą uczniowie szkicują tak jak i poprzednią pozę.

Następnie dopiero po dłuższym ćwiczeniu, gdy uczniowie nabędą wprawy w ujmowaniu postaci ludzkiej proporcjonalnie w formie uproszczonej i umięją wyrazić pewien ruch, przystępujemy do rysowania figury ludzkiej i zwierząt w rzeczywistym ruchu. Tab. XXIII. Czynimy to w ten sposób, że jeden z uczniów wykonuje przed uczniami pewien określony ruch np. chodzenia, biegu, rąbania itp. przez krótką chwilę, przez którą uczniowie ten ruch obserwują nie rysując go, a potem z pamięci dopiero szkicują. W ten sposób przygotowani uczniowie potrafią szkicować prawie każdy ruch ludzki. Możemy im polecić, aby przy każdej sposobności starali się obserwować i szkicować figurę ludzką (np. podczas ćwiczeń cielesnych) chociażby tylko w formie samego szkieleciku. Uczniowie czynią to bardzo chętnie, gdyż ich to interesuje. Teraz również potrafią szkicować zwierzęta w ruchu. Można to czynić w ten sposób, że wyprowadza się uczniów na wycieczkę i szkicuje się pasące się zwierzęta domowe, jak krowy, konie, kozy, gęsi itp. Ruch tych zwierząt jest dość powolny i łatwy do szkicowania. W zakładach szkolnych powinny być również klatki, w któ-

rych możnaby umieszczać żywe zwierzęta jak: króliki, koty, psy, kury itp. aby uczniowie mogli w sali podczas lekcji rysować. Wreszcie zajmować można z uczniami stanowiska obserwacyjne obok dróg, na których pokazują się ludzie i zwierzęta w ruchu, obok terenów pracy, aby można rysować pracujących. Możemy wreszcie polecić uczniom przy pomocy szkielecików całkowicie z pamięci. ujmować pewne charakterystyczne ruchy. Dobrem ćwiczeniem jest także chwytanie postaci zwierzęcej w ruchu przy pomocy pendzla, w ujęciu sylwetowym jednobarwnym, a następnie w plamach barwnych.

2. Rysunek głowy z gipsu.

Po rysunku uproszczonym całej postaci w ruchu należy przejść do rysunku głowy. Rysunek głowy ludzkiej musi być stosunkowo mniej uproszczony i będzie o tyle trudniejszy, że w nim musi się uwydatnić pewne podobieństwo do indywidualium rysowanego. Przeprowadzenie takiego rysunku wprost na modelu żywym byłoby dla uczniów przeciętnie uzdolnionych za trudne. Model żywy jest synkretem złożonym z różnych wartości plastycznych i psychicznych. umysł młodzieży nie jest na tyle dojrzały, aby konsekwentnie przeprowadzić analizę całego studjum i wydobyć tylko te wartości, które sobie w założeniu problemu stawiamy. Nawet dojrzałym artystom niezawsze to się udaje, cóż dopiero mówić o niewyrobionej młodzieży. Światłocien, koloryt, wyraz charakterystyczny, który zawsze intuicyjnie odczuwamy, bryłowość form i moc szczegółów to wszystko jest dostatecznym kompleksem, który młodzież dezorientuje. Dlatego uciekamy się na początek do form figuralnych, będących już wynikiem twórczej analizy i syntezy. Formy takie znajdujemy w rysunkach, obrazach i rzeźbach artystycznych.

Nie będę w tym wypadku przytaczał argumentów za wartością rysowania z tego rodzaju form, gdyż sądzę, że dostatecznie uzasadnili to tacy pedagodzy jak Misky i inni. Zaznaczę tylko, że rysunku tego, jak ja go rozumiem, nie uważam za kopjowanie. Przedewszystkiem uczniowie nie powinni rysować z rysunków i obrazów, bo to miałoby charakter kopjowania ze względu na technikę, którą mimowolnie musieliby naśladować. Rysunki i obrazy powinny tylko służyć jako podnieta do zamierzeń rysunkowych czy artystycznych. Natomiast rysować należy z rzeźb, lub odlewów gipsowych tych rzeźb. Tab. XXIV. Model tego rodzaju nie jest modelem martwym, jeżeli to jest dzieło sztuki, chociażby sztuki antycznej o charakterze prymi-

tywnym. A rysowanie zeń nie jest bezdusznym kopjowaniem, lecz odtwarzaniem formy tak samo jak rysowanie z modelu żywego. Przytem też musi być czynny rozum dokonujący pewnej selekcji, wyobraźnia odtwarzająca daną epokę, którą rozbudzić powinien nauczyciel słownem zobrazowaniem i scharakteryzowaniem modelu, wreszcie uczucie, które przepajało pracę autora, a obudzić powinno się też w pracy uczniów. Modeli takich nie brak i dotychczas w gabinetach rysunkowych, należą do nich rzeźby klasyczne, lepsze jednak — mojem zdaniem — są rzeźby średniowieczne, które mają więcej realnego charakteru i wyrazu np. rzeźby Wita Stwosza z Wawelu lub z kościoła Marjackiego, głowy z sali poselskiej na Wawelu. Jako pierwszych modeli użyjemy płaskorzeźby głów ujętych z profilu. Rysunek tego rodzaju płaskorzeźb ma na celu zapoznanie się z proporcjami i stosunkami poszczególnych części głowy ludzkiej. Zdarza się często bowiem, że uczniowie rysują za małą czaszkę w stosunku do twarzy i za dużą brodę i nos w stosunku do części czołowej. Rozkład więc proporcjonalny poszczególnych części twarzy i ujęcie całości jest pierwszym zadaniem w rysunku głowy. Rysunek nie powinien zaczynać się linią konturową o charakterze szczegółowym z pewnego punktu i po okrążeniu kształtu z przeciwległej strony go zamykać. Najpierw należy całość zblokować w figurę geometryczną; wiemy, że typy głowy bywają najrozmaitsze, robią one wrażenie np. czworoboku, pięcioboku, sześcioboku a nawet trójkąta. Blok ten należy sobie najpierw w miniaturze na rogu kartki zaznaczyć. Następnie w takim samym bloku naznaczonym na środku kartki, ale znacznie większym staramy się wyznaczyć charakterystyczne części twarzy również liniami prostymi, a więc najpierw linię podziału na część twarzową i czaszki, potem czoło, nos, usta, brodę, oczy, uszy i szyję. Posługujemy się tu zawsze liniami prostymi. W ten sposób powstanie ogólny szkic głowy, w którym dobre proporcje będą stanowić o podobieństwie rysunku do modelu. Następnym studjum jest wykończenie szkicu przez szczegółowe linie charakterystyczne dla danego indywidualium, które już syntetycznie powinny podkreślić całość, przez nadanie im odpowiedniej grubości, zależnie od wyrazistości szczegółów na modelu. Tak powstanie płaski rysunek głowy, w rysunku tym nie występuje zagadnienie światłocienia jako takie, tylko niektóre linie zaznaczyć należy wyraźniej podkreśloną wąską listewką cienia.

Następnie przechodzimy do rysunku głowy z wypukłorzeźby i wreszcie z pełnej rzeźby. Jako modele nadają się do tego rzeźby artystyczne pełne cech charakterystycznych i wyrazu, lub rzeźby

naturalistyczne, odlewy masek głów, które nauczyciel przy pomocy gipsu odpowiednio przemodeluje. Przemodelowanie powinno pójść w tym kierunku, aby upodobnić rzeźbę do wielościanu, przez uproszczone spłaszczenie powierzchni wygiętych i zaznaczenie pomiędzy poszczególnymi płaszczyznami krawędzi prostolinijnych, nie tracąc jednak typu danej głowy. Odbywa się to przez nalepienie gipsu na partjach upraszczanych. Na tak przemodelowanej głowie światłocien uwydatni się wyraziście, znikną nieznaczące przejścia pomiędzy światłem i cieniem, cała głowa nabierze zdecydowanego charakteru i łatwiej ją będzie wykonać w światłocieniu. Przemodelowanie powinno być jednak umiejętnie dokonane przez artystę. Do tego rodzaju rysunku możemy się już posłużyć czarną i białą kredką, wchodzi tu bowiem w grę światłocien. Rysunek postępuje temi samymi etapami co i poprzednio z tym jednak, że rysujące się powierzchnie cienia musimy kreską ograniczyć. Następnie przechodzimy do zaznaczenia światłocienia, aby nadać rysunkowi bryłowatość, którą posiada wypukłość. Miejsca najbardziej oświetlone zaznaczamy białą kredką, a cienie własne i rzucone kredką czarną, natomiast miejsca półjasne pozostają w tonie papieru.

Nie należy od uczniów wymagać, aby wszystkie szczegóły, które artysta uwidocznili również odtworzyli. Rysunek uczniów powinien być uproszczony, dawać ogólne wrażenie przedmiotu i zaznaczać wyraz jakoteż charakter odtworzony przez autora. Posługiwać się należy kreską lub plamą, lecz wykluczyć wszelkie wiszorowanie i wyglądanie. Unikać trzeba i zabraniać uczniom dążności naturalistycznych, które się często pojawiają, np. włosy niech uczniowie odtwarzają tak, jak je artysta ujął w masę czy w pukle, a nie tak jakby się uczniowi zdawało, że widziałby je na żywym człowieku. W ten sposób uwydatni się także charakter rzeźby i modelu gipsowego.

3. Rysunek aktów i popiersi z gipsu.

Sprawa rysowania nagiej, żywej figury ludzkiej w szkole średniej chociażby w ostatnich dwu klasach nie została dotychczas na korzyść tego rysunku rozstrzygnięta. Względy przyzwoitości i brak danych, że rysunek tego rodzaju mógłby być poważnie traktowany przez ogół młodzieży, nie dopuszczają studjum tego do szkoły ogólnokształcącej. Z drugiej jednak strony dzieła sztuki po muzeach jakoteż studjum sztuki klasycznej wymagają bliższego i nie tylko teoretycznego zapoznania się z tego rodzaju tematem.

Model żywy jest synkretem, całością zbyt złożoną, dzieło sztuki zaś akt w rzeźbie jest syntezą mniej złożoną, ale często zbyt stylizacyjnie czy indywidualnie ujętą. Wogóle naga cała postać ludzka przedstawia daleko większe trudności w rysunku niż sama głowa. Ciało ludzkie odznacza się pewną płynnością linii i powierzchni, trudną do ujęcia z braku wyraźnych punktów zaczepienia, jedna linia przechodzi prawie nieznacznie w drugą, jeden kształt wpływa z drugiego, ciągłe falowanie kształtu uwydatnia się szczególnie w torsie i odnóżach człowieka. Najwięcej jeszcze graniastą i charakterystyczną jest głowa. Bez należytej analizy nie znajdziemy tu wielu punktów zaczepienia dla rysunku. Przedewszystkiem uwzględnić musimy analizę anatomiczną. Budowę szkieletu ludzkiego poznają uczniowie na biologii, ale jeżeli chodzi o formę szkieletu, która wpływa na zewnętrzną formę kształtu człowieka, to uwzględnić to powinien nauczyciel rysunku. Kształt kości, ich połączenia i długości normują zewnętrzną formę kształtu ciała. Charakterystycznymi miejscami są staw barkowy, łokciowy i kość ręki u odnoży górnych, a staw biodrowy, kolanowy i kości stopy u odnoży dolnych. Czaszka wraz z kręgosłupem, klatką piersiową i miednicą stanowi ośrodek zewnętrznego kształtu, charakterystyczny i normowany zasadniczym swoim kostnym wyglądem. Również kształt mięśni, miejsca przyczepów, jakoteż powstających zgrubień przy skurczu, są niemniej miarodajne dla zewnętrznego wyglądu. Wreszcie skóra wraz z tkanką podskórną i części miękkie wyścielają powierzchnię i wyrównują zbyt nierówności i zagłębienia. Znajomość więc choćby ogólna tej strony ciała ludzkiego jest potrzebną wychowankowi mającemu zamiar rysować postać człowieka. Piękna, rytmiki i logiki znajdzie tu wiele, które go zainteresują i podniecą do studjum tego rodzaju.

Po tej teoretycznej analizie, możemy przystąpić do rysowania. Rysunek możemy poprowadzić na modelach gipsowych całego aktu męskiego i kobiecego, modele powinny być dobre i charakterystyczne na przykład model siłacza i model Wenery. Tablica XXIV. Modele naturalistyczne możemy podobnie jak przy rysunku głowy odpowiednio przemodelować. Modele gipsowe o tyle na początek są lepsze od żywych, że nie są tak złożone jak żywe i że zachowują bezwzględna nieruchomość, co przy początkowym rysunku uczniów jest bardzo ważne. Uczeń musi się najpierw oswoić z kształtem i musi mieć sposobność spokojnego rysowania tegoż. Rysunek powinien się zaczynać od ogólnego zblokowania figury, od skonstruowania jej od zewnątrz liniami prostymi. Uwzględnić przytem na-

leży rozmieszczenie rysunku na powierzchni kartki, proporcje pojedynczych części kształtów. Ogólny kształt całości i pojedyncze części ujmujemy w formy geometryczne podobnie jak ujmowaliśmy samą głowę, starając się przytem wyczuć zasadnicze bryły geometryczne. Dalej przeprowadzamy analizę więcej szczegółową kształtu, uwzględniającą podkreślenie bryły światłocieniem. Wreszcie następuje syntetyczne podkreślenie całości linią, jakoteż syntetyczne uwypuklenie bryły przez zaznaczenie światłocienia, który zależnie od nachylenia powierzchni do światła posiadał będzie różne natężenie.

Rysunki tego rodzaju możemy początkowo wykonywać samym ołówkiem na białym papierze, lub też czarną i białą kredką na papierze tonowym zaznaczając najsilniejsze światło białą kredką, pośrednie tony pozostawiając w jasności papieru, a ciemne nakładając czarną kredką. Powstanie wtedy rysunek czarno-biały uwydatniający nam należycie bryłowatość kształtu. Przy rysunku całości postaci możemy dokonywać studjów poszczególnych części, a więc studjum ręki czy nogi. Pamiętać o tem należy, że nie powinniśmy robić studjów części dla nich samych tylko, lecz dla całości, dlatego też studja części powinny znaleźć się na tym samym papierze. Studja poszczególnych części na osobnych kartkach dają niemiłe wrażenie jakby ambulatorjum chirurgicznego. Oprócz modeli całości postaci można w szkole posiadać modele popiersi nagich, odlewów dzieł sztuki, które młodzież powinna także rysować.

4. Rysunek głowy ludzkiej z natury.

Po rysunku głowy z modelu gipsowego i po rysowaniu całej postaci z takiego modelu, przystąpić można do rysowania głowy z żywego modelu. Rysunek głowy z żywego modelu jest rzeczą trudną ale bardzo interesującą. Natura żywego modelu, w której przejawia się pełnia życia, pociąga wrażliwe i plastycznie uzdolnione jednostki. Pełne bogactwo kształtów, barw i wyrazów odzwierciedlających psychikę ludzką, godną ciągłego poznawania i studjowania daje nam żywa głowa ludzka. Umiejętnego studjowania więc potrzeba, aby nie wpaść w dyletantyzm, manierę lub ekscentryzm. Z bogactwa całości trzeba wybrać część tylko najodpowiedniejszą dla ucznia, najelementarniejszą. Trzeba koniecznie zrezygnować z daleko idących założeń i pozostawić je szkołom wyższym. Celem studjum głowy z modelu żywego w szkole ogólnokształcącej niech będzie ujęcie jej w realistycznym rysunku konturowym, węglem, lub ołówkiem, w sylwecie lub światłocieniu.

Poznanie anatomicznej budowy głowy ludzkiej, a więc ogólne poznanie kształtu czaszki ludzkiej (przerysowywanie czaszki) muskulatury twarzy (patrz Rys. 33) i najważniejszych funkcyj tej muskulatury, jakoteż właściwości skóry, przyczyni się do głębszego odczuwania i logiczniejszego ujmowania głowy rysunkiem. Rysunek musi być synkretyczno-analityczno-syntetyczny. Pierwsze ustawienie modelu najlepsze będzie profilowe, i to pod światło naprzykład na tle okna. Wtedy zarysuje się głowa niemal w sylwecie, co też tak można potraktować. Tablica XXV. Najpierw bowiem uczeń musi zdać sobie sprawę z pierwszego wrażenia całości głowy i umieć scharakteryzować ją w geometrycznym wieloboku. Wrażenie to jako pierwszą notatkę zaznaczyć powinien uczeń na rogu kartki. Następnie jeszcze raz w formie większego bloku przenieść należy tę notatkę na środek kartki i teraz przeprowadzić podział bloku na plany wewnętrzne; więc wielkość samej czaszki, pokrytą włosami, i twarzy należy dobrze rozplanować i wyznaczyć, szczególnie na części twarzowej partję czoła ujętą łukami brwi i skroni, plan ucha i policzka; linię idącą od czoła do końca nosa połączyć należy z linią idącą do końca brody i rozpatrzyć należycie jaki kąt tworzą te dwa odcinki i jaki jest ich wzajemny stosunek długości, wreszcie linią szczęki dolnej zamknąć część twarzową. Rozplanowanie to należy dobrze skontrolować w stosunku do kierunków pionowych i poziomych, jakoteż długości odcinków, gdyż od tego zależy podobieństwo rysunku do modelu; do rozplanowania tego dołącza się czasem także szyja, kark i barki. Rozplanowanie to jest pierwszym etapem w rysunku głowy. Następnie przechodzimy do charakteryzowania szczegółów, a więc czoła jako niskiego, wysokiego lub wypukłego; nosa, który bywa najcharakterystyczniejszą częścią twarzy i od którego zależy jej wyraz i piękno. W ujmowaniu tych szczegółów szukać należy form geometrycznych. Zwrócić należy uwagę młodzieży na trzy typy nosów: nos o linii wygiętej ku zewnątrz (haczykowaty), nos o linii prostej i wreszcie nos o linii wygiętej w głąb (nos perkaty, zadarty). Układ ust bywa również bardzo różny, bywają usta o wardze górnej długiej lub krótkiej (w kierunku pionowym), silnie wygięte (klasyczne) lub też proste. Bardzo charakterystycznymi dla wyrazu twarzy bywają oczy, mówimy, że w oczach człowieka dusza jego się odbija; do wyrazu oczu przyczynia się cała ich oprawa, a więc łuki brwiowe, osadzenie ich głębokie lub płytkie pod łukami w jamach oczodołów, załamanie kości czołowej u nasady nosa, ujęcie gałek ocznych w powieki i osłonięcie ich rzęsami. Kształty tych szczegółów nadają

wyraz oczom. Niemniej charakterystyczne bywają uszy, które mogą być duże lub małe, odstające lub przylegające, o dobrze pofalowanej małżowinie lub płaskie, o kształcie zaokrąglonym lub prostokątnym (czworobocznym) Dobre ujęcie tych szczegółów w charakterystyczne linje odtwarza wyraz twarzy i jej podobieństwo. Rysunek tych szczegółów staramy się dać także jak najbardziej uproszczony, pomijając wszelkie drobnostki, o których np. wiemy, a które swoją wartością nie zaznaczają ogólnej charakterystyki.

Przechodząc często od ogólnego rozplanowania do rysowania szczegółów, nie możemy pominąć linii krzywych, tylko trzeba ich jak najwięcej początkowo unikać, a raczej posługiwać się krótkimi odcinkami prostymi lub słabo wygiętymi łukami. Kreski te mają stawać się coraz więcej wyraziste i wytwarzać łączność ze sobą tak, aby powstał kontur syntetyczny całości jakoteż i poszczególnych części. Włosy na czasce należy ujmować w całe partje; a więc traktować je masowo nie tak, jak zaznacza się czasem dążność rysowania pojedynczych włosów; skonstruować należy walory jasności tych partyj przez zacieniowanie, zakreskowanie. Podobnie należy zakreskować części ubrania, gdy są ciemniejsze od części twarzy. Obok całości można dokonywać studjów poszczególnych części, detali np. nosa, oczu, ust, uszu, jednak tylko na tym samym papierze obok studjum głównego całości głowy, aby uniknąć wrażenia anatomicznych fragmentów. Inne wrażenie bowiem robią te części rysowane w sąsiedztwie całości, są bowiem wtedy zawsze częścią syntezy, częścią całości i pod tym kątem je rozpatrujemy.

Po rysunku głowy z profilu przechodzimy do rysunku głowy en face, lub en cadr. Tab. XXV. Najpierw blokujemy całość w wielobok podobnie jak przy rysunku z profilu. W rysunku en face musimy uwydatnić symetrię twarzy, jakoteż podział jej pionowy na części. Oczy mniej więcej przypadają na połowę wysokości głowy. U dzieci przeważa górna część twarzy powyżej oczu co do rozmiarów, u mężczyzn dorosłych dolna. Grecy dzielili twarz na cztery części, lecz znane są również podziały na trzy równe części. Podziały te są względne i nie dadzą się ściśle stosować. Wiedzieć o nich można, ale rysować należy na oko wrażeniowo, kontrolując stosunki i proporcje. Tok rysunku jest taki sam jak przy rysunku z profilu, tylko detale występują z innej całkiem strony np. oczy, nos, usta, rysują się frontalnie, nos traci nieco na charakterze, jest trudniejszy do narysowania, ale zato zyskują oczy i usta, uszy są również mniej charakterystyczne. Rysując głowę, lepiej jest ją nieco skarykatu-

rować niż idealizować, upiększać, więcej bowiem znajdziemy w niej wtedy naturalnego charakteru i wyrazu niż w idealizacji. Idealizacją taką w połączeniu z psychiczną zadumą odznaczają się posągi greckie, wszystkie głowy są tam przeważnie ładne, jakby wśród mieszkańców Grecji nie było brzydkich twarzy, natomiast posągi i popiersia Rzymian odznaczają się realizmem rysów, są znakomitemi portretami tego rodzaju. Jako modele szkolne najlepiej nadają się sami uczniowie; wśród uczniów w klasie trafiają się głowy charakterystyczne, typowe. Młodzież bardzo chętnie pozuje, jeżeli widzi, że praca ma poważny charakter.

Rysunek głowy z modelu żywego można urozmaicać przez założenia światłocieniowe. Wiemy, że w promienistym świetle słonecznym lub w świetle reflektora elektrycznego światła i cienie na głowie ludzkiej występują bardzo wyraźnie, tworząc wprost charakterystyczne plamy. Dobry rysunek konturowy całości głowy i plam światłocieniowych, nałożony tuszem lub ciemną farbą, daje sylwetowe czarno-białe ujęcie głowy. Ujęcie takie posiada wartości dekoracyjne. Obok tego ujęcia sylwetowego można rysunek światłocieniowy w słońcu lub przy reflektorze traktować jako rysunek bryłowy. W tym wypadku natężenie światłocienia w poszczególnych miejscach musi być zróżnicowane, zależnie od nachylenia poszczególnych powierzchni głowy do światła i całość wyczuwana jako bryła wielościenna. Przytem szczegóły w cieniu, choć nie uwydatniają się zbyt wyraziście, ale też nie giną. Całość rysunku głowy zyskuje wtedy na charakterystyce i bryłowości.

Obok tego światłocieniowego studjum można się też pokusić o studjum karykatury i mimiki. Są osobniki, które łatwo mogą przyjmować pewien wyraz twarzy np. gniewu, śmiechu, zachmurzenia, radości, szyderstwa itp. Wyraz tego rodzaju, wywołany sztucznie przez ucznia, należy polecić uczniom wprawionym już w rysowaniu głowy uchwycić. Wyrazy tego rodzaju długo trwać nie mogą, ale powtórzone parokrotnie wystarczą do zanotowania ich szkicowo. Przede wszystkim należy starać się pierwsze wrażenie takiego wyrazu odtworzyć, które zawsze jest najcharakterystyczniejsze i najżywsze. Trafiają się również uczniowie o satyrycznym usposobieniu, lubiący karykaturować profesorów i współkolegów, czem nie należy się gorszyć i zabraniać tego, lecz nawet zachęcać, a baczyć tylko na to, aby karykatura nie przerodziła się w złośliwą i urągliwą satyrę. Tego rodzaju problem wprowadza trochę życia i humoru w naukę szkolną, co ze względów pedagogicznych jest pożądanym i korzystnym.

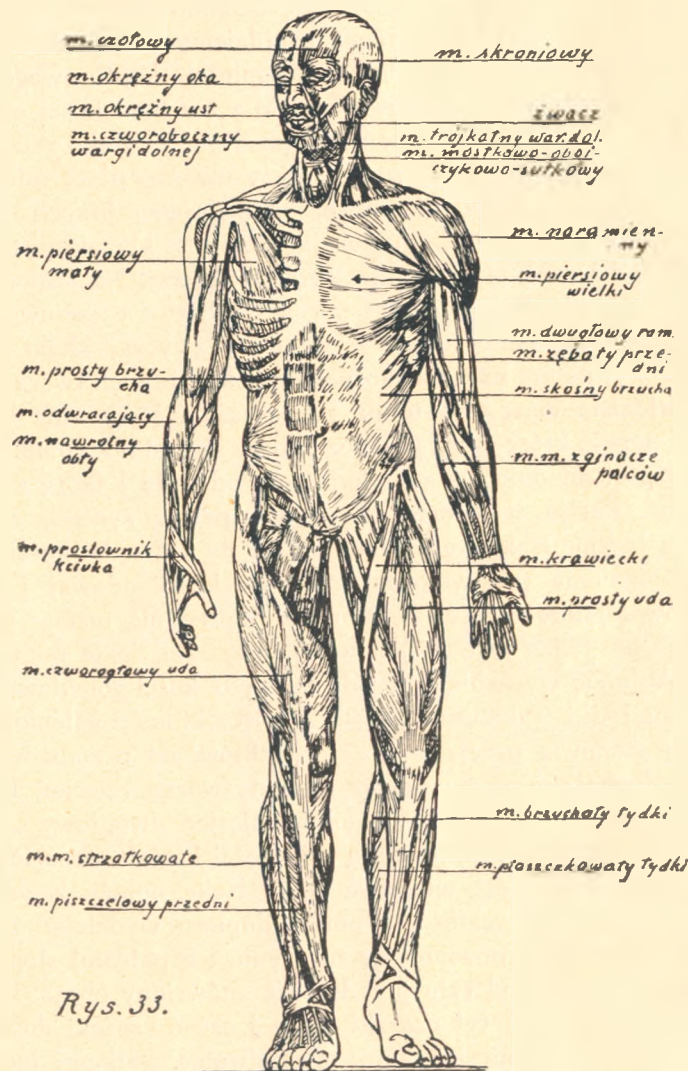
5. Rysunek półaktu i aktu z natury.

Rysunek aktu z natury w szkole średniej ogólnokształcącej nie jest wprowadzony, natomiast traktuje się go szerzej w szkole zawodowej. Jednak wobec szeroko stosowanego dziś wychowania fizycznego, gdy uczniowie ćwiczą często tylko w majteczkach na wolnym powietrzu, rysowanie aktu współkolegów w tym prymitywnym stroju nie powinno stanowić żadnych zastrzeżeń. Owszem może ono przyczynić się tylko do głębszego zrozumienia piękna ciała ludzkiego i jego pielęgnacji przez ćwiczenia fizyczne. Hasło: „w zdrowym ciele zdrowy duch” i „być pięknym i dobrym” powinno być bliskiem młodzieży szkolnej nie tylko teoretycznie ale i praktycznie. Młodzież najwyższych klas szkoły średniej, szczególnie młodzież mająca wyrobione poczucie estetyczne, potrafi poważnie zainteresować się tego rodzaju tematem. Tab. XXVI. W każdym razie, jeżeli nie studja całego aktu, to studja półaktu są możliwe. Nawet przejście od rysunku głowy z natury do aktu powinno przez półakt prowadzić. Pozowanie przez współkolegów dobrze zbudowanych rzecz znacznie ułatwia. Trudniej przeprowadzić to w szkołach żeńskich, ale i tam kostjum trykotowy sprawę do pewnego stopnia umożliwia.

Przedewszystkiem w dobieraniu póz trzeba zachować takt i umiar. Pozy powinny być całkiem spokojne, niewymuszone i nie teatralne. Przy akcji poza stojącą lub siedzącą, zaznaczająca swobodny ruch, potrafi więcej zainteresować i posiada więcej cech piękna niż wszelka dramatyczna gestykulacja. Ręka oparta na biodrze lub swobodnie opuszczona da nam możność swobodniejszego studjowania piękna torsu i nie odrywa naszej uwagi od tegoż tak jak ruch jakiś gwałtowny. Podobnie jedna noga wysunięta naprzód i oparcie ciała na drugiej więcej przemówi do nas powagą i dostojnością ruchu niż jakiś rozkrok lub przysiad. Trzeba się z tem liczyć, że postać ludzka przy każdej pozie po jakiejś chwili opada (osiada się), a najczęściej opada postać przy pozach dramatycznych. Lepsze są więc i z tego powodu pozy spokojne, niewymuszone. Młodzież szkolną należy przestrzec, aby się z tem liczyła i starała się jak najprędzej postać skonstruować, zapamiętać i oddać pierwsze wrażenie. Jest to możliwe i dość łatwe, gdyż pierwsze wrażenie pozostaje dość długo w wyobraźni młodzieży niezatarte, jako cecha świeżości jej umysłu.

Rysunek aktu lub półaktu postępuje takimi samymi etapami jak rysunek głowy z natury. O trudnościach rysunku tego rodzaju

mówiliśmy przy rysunku aktu z gipsu. Tu trudności te jeszcze bardziej się powiększają z powodu większej różnorodności zjawisk, ale też emocja rysunkowa zwiększa się: młodzież ma przed sobą żywego

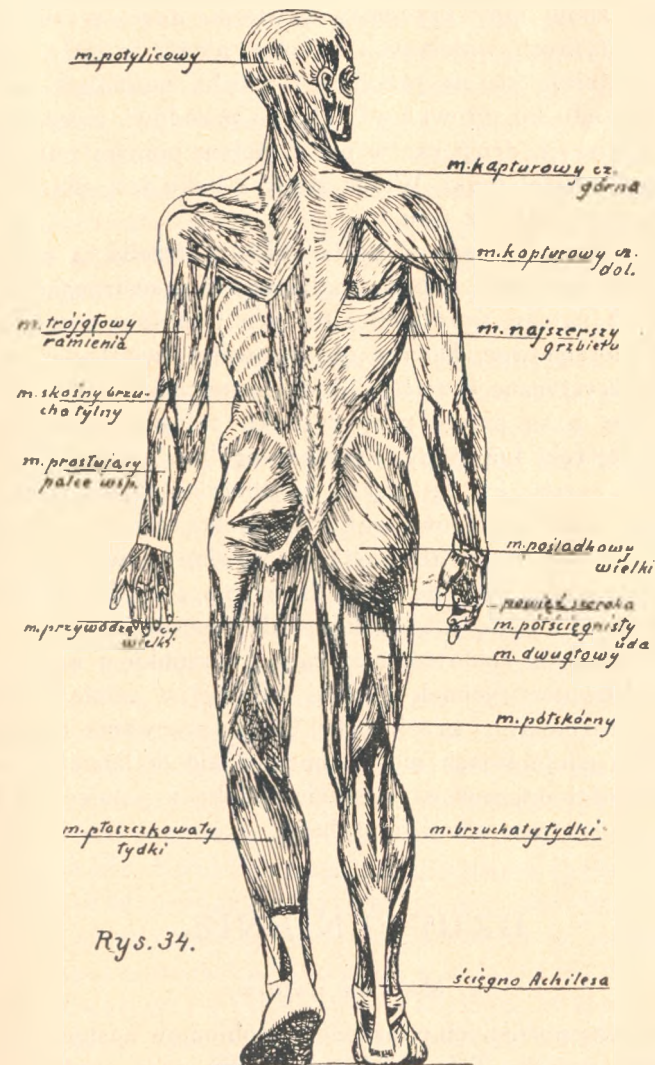


człowieka, tę najbardziej interesującą postać w przyrodzie. Współzawodnictwo wysiłku ujęcia godne jest przedmiotu. Formę należy zewnętrznie zablokować i przejść do analizy kształtów w obrębie bloku. Głowę traktuje się tylko jako część całości i więcej uwagi ponadto

nie należy jej poświęcać, wystarczy jeżeli będzie dobrze zaznaczony kształt ogólny i ogólne podobieństwo. Najwięcej uwagi należy poświęcić torsowi i stosunkowi odnóży do torsu. Tors musi stanowić bryłę dobrze zbudowaną i jako bryłę geometryczną należy go rozpatrywać. Jako punkty zaczepienia znajdziemy od przodu stawy barkowe i kości obojczykowe. Widok części mięśnia kapturowego i mięśni szyji łączących wyrostki sutkowe czaszki z końcami kości obojczykowych da nam połączenie głowy z torsem. Rys. 33. Jako rzucające się w oczy partje na torsie z przodu, należy uważać płaty mięśni piersiowych i krawędź klatki piersiowej oddzielającej brzuch od piersi. Grecy linię tę idealizowali opuszczając dołek na końcu mostka, przez co uzyskiwali wrażenie większej szerokości piersi. Na klatce piersiowej uwydatnić się mogą również mięsień zębaty i częściowo mięsień szeroki plec. Mięśnie brzuszne z przodu zazwyczaj słabo się uwydatniają z wyjątkiem mięśnia skośnego z boku i brzuch tworzy miękką czasem fałdzistą masę. Na torsie zaznaczają się wyraźne brodawki sutkowe i pępek, które mogą również dobrze służyć jako punkty orientacyjne. Kości miednicowe zamykają tors od dołu i łączą z nim odnóża dolne. Partja ta tworzy od przodu pewną syntezę z nogami i trzeba ją łącznie traktować. Kłęby bioder na krawędzi kości miednicowej, zagłębienia pachwinowe, wyrostek kości udowej i mięśnie uda stanowią jakby całość, związaną z poprzednią formą. Punktem wytycznym na nodze jest rzepka w kolanie, dalej idzie podudzie, na którym rysuje się wyraźnie z przodu krawędź kości goleniowej i kontury mięśnia łydki. Tak zwane „kostki”, wyrostki kości goleniowej i piszczelowej stanowią przejście do stopy, która od przodu ma zarys trójkątny. Przejście od torsu do ramion tworzy mięsień barkowy deltoidalny, potem uwydatnia się silnie mięsień dwugłowy „biceps”, dalej mięśnie przedramienia nadają tej części kształt wrzecionowaty, której zakończeniem jest właściwa ręka. Rękę należy zawsze najpierw zblokować jako całość, a potem dopiero wydzielać poszczególne palce, podobnie powinno się to czynić i z palcami stopy.

Postać człowieka od tyłu przedstawia znów inny obraz. Rys. 34. Na głowie widać tylko tył czaszki, uszy i część szczęki dolnej. Na karku uwydatnia się mięsień kapturowy dwoma wałkami łączącymi czaszkę z plecami. Na plecach mięsień kapturowy występuje w całej pełni; łopatki swemi trójkątnymi formami wybiegają na zewnątrz ku mięśniowi barkowemu, deltoidalnemu; mięśnie szerokie plec zamykają po bokach kształt, który przedstawia się dość płasko i szeroko; kość krzyżowa z kłębkiem bioder i półkulami mięśni poślad-

kowych tworzy tu osobną całość, łączącą się z torsem przy pomocy mięśnia szerokiego plec i skośnego mięśnia brzuszno: stąd wrażenie większej długości torsu z tyłu niż z przodu. Natomiast przejście mię-



Rys. 34.

dzy mięśniami uda a podudzia, t. j. łydką, jest znacznie łagodniejsze i mniej charakterystyczne niż z przodu; wrzecionowaty kształt łydki przechodzi w ścięgno Achillesa rozszerzające się u pięty na kości skokowej. Na kości ramieniowej poniżej mięśnia deltoidalnego uwy-

datnia się mięsień trójgłowy, poniżej zaś tego wyrostek kości łokciowej tworzy łokieć. Wrzecionowate przedramię kończy się znowu wyrostkiem kości łokciowej. Ręka w normalnym ułożeniu dłonią zwrócona jest do torsu, a grzbietem nazewnątrz. Postać ludzka widziana z boku znów inny przedstawia widok. Jest on syntezą części przednich i tylnych widzianych z boku, niema tu już osi symetrii, które uwydatniają się na przodzie i z tyłu, natomiast cały kształt faluje od przodu ku tyłowi i od tyłu ku przodowi, zwężając się wydatnie raz w szyji, drugi raz w pasie, potem poniżej pośladka, poniżej kolana i poniżej łydki. Widok stopy z boku jest charakterystyczniejszy niż z przodu i z tyłu.

Chcąc dobrze narysować postać ludzką, trzeba ją należycie ujmować w ogólne formy, dobrze analizować i przestrzegać proporcji. Imać się też należy wszelkich istotnych punktów zaczepienia, pomijając powierzchowne. Dobrze obserwowany światłocień uwydatnia nam charakterystyczne kształty. Studja samych rąk i nóg mają wielkie znaczenie, a są często przy rysunku całości zaniedbywane np. rysunek samej ręki lub stopy. Ręce szczególnie dodają dużo wyrazu całej postaci, gesty ich są często odzwierciedleniem wewnętrznego stanu duszy. Stąd też mowa rąk tak wielką gra rolę w obrazach Leonarda da Vinci. Studja te cząstkowe powinny również być robione obok całości postaci, więc nie same dla siebie, lecz dla całości.

Kto dał sobie radę z rysunkiem aktu postaci ludzkiej, ten po pewnym studjum da sobie również radę z rysunkiem każdej postaci zwierzęcej. Również rysunek postaci ludzkiej w odzieży stanie się dlań więcej zrozumiałą i przejrzystą. Ciągłe rysowanie i studjowanie przy pewnych zdolnościach może doprowadzić do znacznej wprawy i nawet możliwości operowania postacią ludzką z pamięci w związku z pomysłami i kompozycjami figuralnymi.

UZUPEŁNIENIE.

1. Martwa natura.

Jako synteza poznanych poprzednio problemów nasuwa się tu studjum martwej natury. Tab. XIII i XIV. Do tego studjum nadają się najrozmaitsze przedmioty jako to: owoce, jarzyny, nieżywe zwierzęta, naczynia, małe przedmioty użytkowe itp. Studjum tego rodzaju najbardziej było rozwinięte w sztuce flamandzkiej, dziś znane jest powszechnie i uprawiane nietylko w zakładach naukowych za-

wodowych, ale także nie gardzą niem i artyści. Studjum to stawia różne zagadnienia do rozwiązania, a więc zagadnienie kompozycyjne, gdzie chodzi o ugrupowanie całości, o związanie poszczególnych przedmiotów w harmonijną całość, rysującą się rytmicznie pod względem zestawionych kształtów. Dalej zadanie kolorystyczne, gdzie należy się liczyć z doбором przedmiotów barwnych, tworząc różne harmonje barwne już to żywe już to stonowane, gdzie jeden kolor przeważa, reszta jest jakby tylko urozmaiceniem, tworząc często najrozmaitsze tonacje tęczowe, szare, zielone, purpurowe, smutne, wesołe, subtelne, delikatne, jakby najrozmaitsze gamy barw. Niemalą rolę odgrywają tu też refleksy barwne t. j. odbijanie się barw przedmiotów jednych na drugie. Innem zagadnieniem jest tu znów światłocień; wiemy, że oświetlenia wewnątrz bywają najrozmaitsze, zależnie od ogólnego oświetlenia silnego lub słabego, słonecznego, promienistego lub światła rozprósnego, a oświetlenie martwej natury zależne jest także od jej ustawienia we wnętrzu w miejscu więcej lub mniej oświetlonym. W ten sposób bardzo ciekawe nastroje można otrzymywać, zestawienia zbyt kontrastowe można harmonizować przez zatopienie w półcieniu, przedmioty jaskrawe zasuwając w cień innych przedmiotów. Przedmioty z połyskiem lub załamujące i przepuszczające światło ożywiają bardzo całość. W tego rodzaju problemach tkwi całe życie, są one jakby symbolami stanów psychicznych, stąd też niewłaściwą w języku polskim posiadają nazwę martwej natury, daleko lepsza jest ona w innych językach np. niemieckim, gdzie nazywa się *Stilleben* (ciche życie). Często jakiś przedmiot stylowy o wartościach artystycznych wnosi już pewien nastrój np. jakiś stary zegar, waza lub lichtarz; rozumie się, że w tym wypadku trzeba zachować dużą ostrożność w zestawianiu poszczególnych ze sobą przedmiotów, aby nie psuć nastroju. Odbywać się to powinno pod kierunkiem nauczyciela. Samo założenie uwzględnienia bryłowości przedmiotów jest tu też bardzo ważne. Jak widzimy wysuwają się już tutaj zagadnienia artystyczne, które w mniejszym lub w większym stopniu mogą być przez uczniów uwzględnione, w każdym zaś razie studja tego rodzaju mogą przynieść uczniom wiele korzyści. W doborze materiału i techniki należy uczniom dość dużą swobodę pozostawić, natomiast zwracać uwagę należy na poprawność rysunku, wierność i zestrojenie barw, a przestrzegać jednolitości ujęcia pod względem techniki. W zestawieniu grup należy zacząć od rzeczy łatwych, grup bardzo pojedynczych i przedmiotów barwnych, prostych. Bardzo wdzięcznym tematem są owoce i jarzyny szczególnie na jesieni, barwność ich

a zarazem różnorodność kształtów daje bardzo ładne zestawienia. Niestety jarzyny i owoce prędko wędną, dlatego w warunkach szkolnych, szczególnie szkół ogólnokształcących, przy dwugodzinnych lekcjach trudne są do opracowania. Zatem w szkołach ogólnokształcących można mówić tylko o fragmentach studjum martwej natury, które poprzednio poznano. Natomiast studja tego rodzaju można przeprowadzić w całej pełni w szkołach zawodowych, gdzie są one bardzo ważnym czynnikiem artystycznego kształcenia: budzenia smaku, poczucia kolorytu, formy itp.

2. Rysowanie i malowanie w pełnym powietrzu.

(plener, perspektywa powietrza, odbicia).

Z tego rodzaju zagadnieniami można praktycznie zapoznać uczniów szczególnie utalentowanych, natomiast uczniom przeciętnym wskazać teoretycznie na przejawy impresjonizmu. Tab. XV. Impresjonizm w sztuce pojawił się w 1860 r. propagowany przez Manetą i współtwórców na wystawach paryskich, w Polsce dopiero przed rokiem 1890. Impresjonizm zrywał stanowczo z dawnymi szkołami malarskimi, opierającymi swą twórczość na wiernych i mozolnych studjach natury, ujmowanych w koloryt antycznych dzieł. Stawiał sobie za zadanie malowanie w barwach czystych, widzianych w pełnym, otwartym powietrzu, widzianych w słońcu. Jest rzeczą stwierdzoną, że przedmioty nawet najczarniejsze w pełnym powietrzu nigdy nie będą zupełnie czarne, zawsze mają swój barwny ton, który im nadaje powietrze, światło słoneczne i przedmioty otoczenia. Również także przedmioty białe nigdy nie są czysto białe, ani w częściach oświetlonych przez słońce, ani w cieniu. Zatem cień przedmiotów barwnych nie jest nigdy tą samą barwą więcej nasyconą lub zczernioną co w części oświetlonej, lecz jest barwą przekształconą w wyrazie kontrastu barwy lokalnej, lub przekształconą w wyrazie refleksu, rzucanego przez sąsiednie przedmioty. Impresjonizm postawił sobie za zadanie to właśnie kontrastujące wrażenie barwy w pełnym powietrzu lub słońcu z całą siłą odtwarzać tak, aby obraz grał tęczami barw, robił wrażenie kolorystyczne i dawał wrażenie prawdy przyrodniczej tylko przez ogólne scharmonizowanie barwne. Rozumie się, że w tem stanowisku impresjonistów tkwi pozornie pewna przesada, nigdy nie widzimy świata tak barwnym, jak nam go malują impresjoniści, i naodwrot nigdy też nie możemy przyrody ująć tak wiernie, jak ona w rzeczywistości się przedstawia, przesa-

dzamy więc w charakterystyce cech zasadniczych, eliminujemy wszelkie niedopowiedzenia ich, półsłowa, a szukamy pełnego wyrazu malarskiego. Nie zgadza się to może z zasadami czystego naturalizmu, ale odpowiada zupełnie i jest najwłaściwsze dla założeń artystycznych. Wierne odtworzenie natury — w całym tego słowa znaczeniu — jest niemożliwym dla człowieka, i nie pomogą tu żadne sosy monachijskie, rubensowskie, czy rembradtowskie, trudno się na nie mozolić. Ale też nie wolno zapoznawać prawdy mimo całej zmienności obrazu przyrody, zależnego od indywidualnego patrzenia, od efektów barwnych oświetlenia i innych zmiennych czynników. Inną jest ta sama okolica nie tylko na wiosnę, w lecie, jesieni lub zimie, ale też inną jest co dnia, inną jest o poranku, w południe lub wieczorem, inną w słońcu, a inną w dzień pochmurny. Różne nastroje uwydatniają się w przyrodzie jak i w duszy człowieka. Nastroje te wydobyć i uwydatnić stało się hasłem impresjonistów.

Impresjonizm mimo wielkiej opozycji, wielu wrogów i stawianych mu trudności, wyszedł wreszcie z walki zwycięsko i wpłynął wydatnie nie tylko na rozwój literatury i muzyki, ale też wprowadził przełom w nauczaniu rysunku w szkołach ogólnokształcących. Nonsensem okazało się wreszcie przerysowywanie i przemalowywanie wzorków, studjowanie kształtu i światłocienia na podstawie martwych brył geometrycznych i gipsów. Na to miejsce wchodzi rzeczywisty naturalny model w postaci konkretnych przedmiotów otoczenia, tak martwych jak i żywych. Studjowanie zjawisk optycznych uwydatniających się na rzeczywistych przedmiotach staje się celem nauczania. Metody nauczania rysunku stale się odtąd doskonaliły, nauka staje się przystępną dla wszystkich, wchodzi w korelację z innymi przedmiotami, jest ich uzupełnieniem, staje się również przedmiotem ogólnokształcącym. Można powiedzieć, że impresjonizm wybił w szkole okno na świat.

Rysunek i malowanie przyrody wymagają nie tylko umiejętnego chwytania kształtów i barw, ale i umiejętnej obserwacji opartej i ukształconej na wiedzy w przedmiotach realnych. Ciało ludzkie ma swoje naturalne zabarwienie, swoją karnację, ale całkiem inaczej przedstawia się ta karnacja w mieszkaniu, inaczej na otwartym powietrzu, a jeszcze inaczej w słońcu; skontrastowanie i zrefleksowanie w tym ostatnim wypadku będzie najsilniejsze. To samo staje się z każdym innym przedmiotem. Czynnikiem mającym także swój wielki wpływ na kształt, barwę i światłocień jest powietrze jego większa lub mniejsza czystość, jego większe lub mniejsze nasycenie

parą wodną i grubość jego warstwy. W czystym pogodnym powietrzu oko niewprawione zdaje się tych różnic nie dostrzegać, ale dostrzegają to tak zwani poiteliści, którzy pojedynczymi plamkami barwnymi zaznaczają atmosferę t. j. to, że w niej kontury przedmiotów dalszych coraz bardziej się zacierają, przedmioty są coraz bledsze, więcej błękitnawe i jakby rozedrgane w powietrzu. Jest to t. zw. uwzglę-



Rys. 35

dnianie perspektywy powietrznej. Kierunek padania światła na przedmioty i jego natężenie również nie małą odgrywa rolę w plastyce. Inaczej przedstawiają się przedmioty widziane na światło, czyli oświetlone z poza nas, a inaczej pod światło, czyli oświetlone przed nami. W pierwszym wypadku całość przedstawia się jako znacznie jaśniejsza, w drugim widzimy całe masy cienia do nas zwróconego, obramowanego tylko jasnym konturem partyj oświetlonych, jednak wrażenie naświetlenia jest tu znacznie silniejsze. Podobnie przedmioty widziane na tle jasnym, tle nieba, rysują się znacznie ciemniej niż

na tle ziemi. Śnieg w zimie wydaje się bardzo jasnym, jednak na tle pogodnego nieba, na drzewach, jest zawsze ciemniejszy. Ciekawe są także efekty i nastroje oświetlenia sztucznego.

Perspektywa odbicia wprowadza również wiele nowych zjawisk. Rys. 35. Już linijnie wymaga pewnego wyjaśnienia i zrozumienia np. dlaczego w wielu wypadkach widzimy tylko wierzchołki drzew, dachy domów lub szczyty wież odbite w wodzie, choć przedmioty te stoją niemal tuż nad brzegiem? Dlaczego na falach wody przedmioty wydają się nam dłuższe niż w rzeczywistości, dlaczego patrząc na wysokie przedmioty odbite w wodzie, wierzchołki ich zdają się zbiegać do jednego punktu? Światłocien i koloryt przedmiotów odbitych w zwierciadłach i w wodzie, jest również inny niż w rzeczywistości. Przedmioty dobrze oświetlone odbite w zwierciadle wydają się nam całkiem wyraźne jak w rzeczywistości, jednak oko wprawne zauważy, że są znacznie słabsze, nieco zatarte, jakby mdłe i nigdy ich z tą wyrazistością malować nie należy obok rzeczywistych. Przedmioty odbite w wodzie wydają się nam znacznie ciemniejsze niż w rzeczywistości, zatarte w kształcie, zmienione w barwie. Dlatego zaś wydają się one ciemniejsze, bo odbijają się w wodzie ich części mniej oświetlone, części cienia; obraz ich bywa słabszy, gdyż wiele promieni przenika w głąb wody, a tylko część ich odbija nam obraz od jej powierzchni; zabarwienie przedmiotów odbitych zmienia się, gdyż nadaje im swoisty ton albo woda o pewnym zabarwieniu, albo grunt prześwietlający przez wodę. Obserwacja i studja w pełnym powietrzu są bardzo ciekawe i kształcące.

Impresjonizm wprowadził nowe wartości do sztuki plastycznej, lecz u przesadnych i jednostronnych interpretatorów doprowadził do zaniedbania rysunku, kompozycji a zarazem do jednostronnych ekscentrycznych wykreceń. Powstają też odłamy kubistów, ekspresjonistów, futurystów, którzy stawiają sobie za zadanie malowanie według pewnych tylko założeń w ujęciu, np. ujęcie bryłowatości i światłocienia (kubiści), oddanie czystego wrażenia i wewnętrznych przeżyć (ekspresjoniści), szukają absolutnej kompozycji barwnej bez kształtów (absolutne malarstwo), rozbijają konkretne przedmioty na elementa dekoracyjne i kompozycje, mające dać nieokreślone wrażenie i wypełniać powierzchnię obrazu (futoryści), transponują wrażenia muzyczne na plastyczne (orfiści) itp. Ekscentrycznym i jednostronnym prądom przeciwstawiają się poważnie formiści, żądający należytego rysunku, poprawnej kompozycji, nie zapoznając jednak zdobyczy kolorystycznych impresjonizmu.

SZTUKA DZIECKA

CZĘŚĆ II.

VI. SZTUKA DZIECKA.

„Dziecko jest małym malarzem” — „dziecko posiada swoją sztukę” — tak głoszą najnowsze badania nad twórczością rysunkową dziecka. Mieści się w tem dużo prawdy. Jednak twórczość plastyczna dziecka nie jest twórczością w znaczeniu twórczości ludzi dojrzałych, tak jak umysłowość dziecka nie jest umysłowością ludzi dojrzałych. Świat umysłowy dziecka jest światem innym, światem którego do niedawna prawie że nieznaliśmy. Wyobrażaliśmy sobie dziecko, jako małego człowieka ze wszystkimi przymiotami duszy ludzi dojrzałych, tylko jakby w miniaturze. Wszystkie cechy, które posiadają ludzie dojrzały, wszystkie cechy dobre, a przede wszystkim złe przypisywano dziecku. To też stosowano do dziecka te same środki wychowawcze co i do starszych w postaci różnych kar cielesnych: chłosty, aresztu, wyzwisk itp. Wychowywanie i nauczanie dzieci było zazwyczaj surowe u wszystkich narodów. Nie zastanawiano się nad tem, że dusza dziecka nie posiada tego ukształtowania co człowiek dorosły, że inaczej ono patrzy na świat i inaczej wyobraża sobie życie i wiele jeszcze rzeczy nie rozumie, a czyni złe nie ze świadomości, lecz najczęściej z niewiedomości. Podobnie też nie rozumiano zdolności i twórczości plastycznej dziecka. Wyobrażano sobie, że dziecko tak samo patrzy jak dorosły i tak samo wyobraża sobie zjawiska świata otaczającego, a brak mu tylko wprawy technicznej, aby się mogło tak samo wypowiadać. W związku z tem stosowano fałszywe metody wychowawcze i dydaktyczne nietylko w rozwijaniu werbalnem, ale i plastycznym dziecka. A szczególnie rozwój fizyczny, jakoteż plastyczny w zupełnem prawie był zaniedbanu. Wychowywanie takie w rezultacie paczyło i degenerowało ludzkie jednostki.

Nauczanie rysunku opierało się do niedawna jeszcze na ćwiczeniach techniczno-konstrukcyjnych. Pamiętamy jeszcze te zeszyty rysunkowe z kropkami i te wzory do kopjowania ornamentów wydawane przez „metodyków”, a kopjowane wpierw przez nauczyciela na tablicy, a potem przez uczniów w zeszytach. Pamiętamy te podręczniki opisujące szczegółowo, jak się którą kreskę rysuje i jak się jaką figurę geometryczną buduje a w niej ornament. Pamiętamy te szkice

lety druczane bryły geometrycznych i na biało pomalowane bryły geometryczne, a wreszcie gipsy, odlewy motywów i ornamentów renesansowych, na których studjowano perspektywę i światłocień. Wreszcie pamiętamy te liczne wzory ornamentów stylowych różnych epok i krajów, które należało ściśle skopjować i przemalować. Pamiętamy wiele innych dziś już do przeszłości należących „metod nauczania rysunków”, do których trzeba było mieć talent?!

Potem przyszedł drugi liberalniejszy okres „nauki rysunku”, okres który wywalczył impresjonizm, rysunku z modelu t. j. rysowania i malowania konkretnych przedmiotów natury i rękodzieła. W okres ten jednak wciskają się dawne przyzwyczajenia w postaci modeli, które są kopjami miniaturowymi budowli i sztucznymi preparatami natury (owoce, jarzyny z masy papierowej). Rysunek z modelu, rysunek z natury, stał się zasadą nowej metody nauki rysunku, którą tak uogólniono, że stosowano ją równie z dobrą wiarą do młodzieży starszej, jakoteż i do małych dzieci. A dodać trzeba, że nie jakiś problem plastyczny, lecz temat (przedmiot) był głównym celem. Nie stopniowano trudności i nie ujmowano systematycznie nauki według jakiegoś założenia np. kształtu, światłocienia lub barwy, lecz według tematów t. j. modeli martwych, modeli z natury i modeli żywych. Potracono o problem perspektywy i utykano na nim jako na orzechu zbyt twardym. Nie uwzględniano tematu w związku z narzędziem (materjałem) i techniką. I stosowano przeważnie metody intuicyjnego opanowywania formy.

Największym zaś błędem tego okresu było to, że nie uwzględniano psychiki dziecięcej, jej specyficznych właściwości i stawiano tak samo przed dzieckiem model i wymagania wobec modelu, jak i przed uczniami starszymi. Nie wiedziano o tem, że dziecko z modelu nie potrafi tak korzystać jak dorosły. Trzeba było dopiero badań psychologicznych i metod statystycznych, aby się przekonać, że dziecko inaczej patrzy, a raczej inaczej wyobraża sobie przedmioty i świat otaczający je.

Pracę tę zapoczątkowali artyści, nauczyciele rysunku i psycholodzy i prace te wydatnie wpłynęły też na rozwój metod nowoczesnego wychowania. Z prac tych należy wymienić jako jedną z pierwszych broszurkę Konrada Rizzi z roku 1887 wydaną w Bolonji pod tytułem „Sztuka dziecka”, w niej zwrócił on uwagę na te t. zw. przez ogół „bazgroty dziecięce” i dopatrzył się w nich takich wartości, że nie zawahał się nazwać je sztuką. Następnie zainteresowanie rysunkami dzieci rozpowszechnia się w całej Europie i Ameryce i w zwią-

zku z tem ukazuje się coraz więcej publikacyj omawiających ten temat. Jednakże to nie wpływa jeszcze należycie na zmianę metod nauczania rysunku w pierwszych latach nauczania w szkołach elementarnych. Dopiero w roku 1905 ukazuje się praca prof. Kerschensteinera w Monachjum p. t.: „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung”, (Rozwój uzdolnień rysunkowych), która ustaliła niektóre zasadnicze zapatrywania co do rysunków dzieci. Wyniki tej pracy zostały oparte na metodzie statystycznej, do której użyto 300.000 rysunków dzieci z różnych klas i szkół w wieku szkolnym. Najważniejszą zasługą Kerschensteinera jest to, że stwierdził, iż dziecko do lat mniej więcej dziesięciu rysuje przeważnie z pamięci i że rysunki dziecka w tym okresie, mają charakter schematyczny. To ostatecznie obaliło metodę bezwzględnego stosowania modelu przy nauce rysunku w tym okresie wieku szkolnego dzieci. Jednak nie odrazu zasada ta została uznana i zastosowana w metodzie nauczania, a i dziś stosowanie jej pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Następni badacze kontynuowali dalej badania nad rysunkiem dziecka i odkrywali nowe psychologiczne podstawy tegoż. Jako nowe dalsze zdobycze tego rodzaju przejawiały się badania nad rysunkami dzieci w wieku przedszkolnym, do których przyczynili się znacznie Luquet i Krötsch. W Polsce znano niektóre z tych prac badaczy i nowe poglądy na prowadzenie nauki rysunku wygłaszane przez obcych metodyków, wydano kilka podręczników do nauki rysunku w szkołach powszechnych, średnich i zawodowych¹⁾, jednak nie ukazała się w tym czasie żadna poważniejsza praca pedagogiczno-psychologiczna o rysunkach dzieci. Dopiero w roku 1927 wychodzi praca prof. Szumana p. t.: „Psychologia twórczości rysunkowej dziecka”, która ujmuje syntetycznie to, co zagranicą w tej sprawie zrobiono i zarazem wyświetla nam wiele nowych zjawisk opartych na własnych badaniach autora. Zasługą prof. Szumana jest przede wszystkim to, że wykazał dobitnie, wartości estetyczne i kompozycyjne mieszczące się w rysunkach dzieci, że na rysunek dziecka patrzy jak na swojego rodzaju twórczość plastyczną, nazywając te bazgroty dziecięce „sztuką dziecka”. Niewątpliwie praca prof. Szumana przyczyni się do zbudowania nowych metod nauczania rysunku o swoistym polskim charakterze, o ile rozwój tej nauki nie będzie hamowany przez nieżyczliwe prądy i przez brak zrozumienia podstaw psychologicznych i metodycznych nauki rysunku, plastyki w szkole.

¹⁾ Pierwszymi pionierami nowych metod nauki rysunku byli w Polsce: Jan Gołębiowski, Stanisław Matzke i Wanda Grot-Mazowiecka.

1. Psychologia rysunku dziecka.

W rozwoju psychologicznym dziecka powtarza się rozwój ludzkości, dlatego znajdujemy w nim wiele analogji z kulturą ludów pierwotnych, szczególnie zaś z kulturą archaiczną. Rozwój kultury archaicznej możemy śledzić na podstawie zabytków pozostałych po człowieku pierwotnym z czasów przedhistorycznych, przeważnie na podstawie wykopalisk i na podstawie zabytków z okresów starożytnych, w szczególności dziejów Egiptu, ludów Małej Azji i Grecji. Są to przeważnie zabytki z zakresu plastyki, wśród których niepoślednie miejsce zajmują rysunki i dekoracje. W dziełach tych znajdujemy wiele cech, które przejawiają się w sztuce dziecka. Dzieł tych nie można jednak utożsamiać z dziełami dziecka. Umysł bowiem człowieka pierwotnego jest umysłem dojrzałym w stopniu naturalnym tak, jak i jego ciało, jako człowieka dojrzałego jest w pełni formy ludzkiej rozwinięte. Natomiast umysł dziecka jest embrjonem, przechodzącym różne stadja rozwoju, zanim zupełnie rozwinię się i dojrzeje. Dziecko przychodząc na świat posiada organizm już ukształtowany, choć nierozwinięty, który przeszedł okresy rozwoju embrjonalnego, wszystkie zmysły zdolne są reagować na podniety świata zewnętrznego choć w minimalnym zakresie, ale umysł jest embrjonem w jednym z najpierwotniejszych okresów, zaczyna on się dopiero rozwijać. Nieda się zaprzeczyć, że posiada on pewne predyspozycje, pewne złoża warstw podświadomych, pewne potencjonalne ukryte siły dziedziczne, złożone jakby w nasieniu właściwości i cechy przyszłej rośliny, ale jest embrjonem bez wyrazu, kulą akrystaliczną w znaczeniu formy, zerem, do którego można dodawać poszczególne cyfry, aby powstały liczby wyższego rzędu. Umysł dorosłego człowieka pierwotnego, w ogólnym tego słowa znaczeniu, jest dojrzałym w stopniu naturalnym, wszystkie zmysły wraz z pełnym rozwojem fizycznym są należycie rozwinięte, człowiek taki odbiera wrażenia pełne, posiada wyobrażenia i pojęcia ukształcone, pogląd na zasadnicze warunki życia racjonalny. U dziecka władze te zaczynają się kształcić i rozwijać, a rozwijają się stopniowo wraz ze stopniowo postępującym rozwojem fizycznym.

Zmysł wzroku u noworodka reaguje najpierw na jasność i ciemność, nie odróżniając kształtów ani barw; poznać to możemy po zwięzaniu się i rozszerzaniu źrenicy oka pod wpływem światła lub cienia, natomiast nie prowadzi noworodek oczami za przesuwaniem przed jego oczami przedmiotami. Po kilku dniach zdaje się dopiero

reagować na ukazujące się mu przedmioty, wtedy dopiero widzi kształty, ale zapewne jako plamy zamglone o niewyraźnych konturach. Później dopiero plamy te stają się coraz wyraźniejsze, ale w każdym razie zupełnie dla dziecka niezrozumiałe. Z plam tych jaśniejszych i ciemniejszych zaczyna stopnio wyróżniać barwę i to zapewne najpierw czerwoną, inne natomiast przedstawiają się mu jako walory jasne i ciemne, wnosić to można stąd, że dziecko najzwyczajniej reaguje na przedmioty czerwone, jakoteż wniosek taki wysnuwać można na podstawie analogji z budowy oczu zwierząt niższego rzędu, które nie reagują wogóle na inne barwy prócz czarnej i białej, niektóre zaś dodatkowo tylko na barwę czerwoną. Stopniowość w rozwijającej się u dziecka wrażliwości na barwę przypuszczać możemy również z przejawiającego się zanikania wrażliwości na barwy u człowieka dorosłego o zmierzchu. Barwy, które człowiek przy wstającym zmroku najdłużej rozróżniać potrafi, są zapewne najpierwszymi, które porafi wyróżniać jako dziecko. Najpierw niknie człowiekowi o zmroku barwa niebieska, która jaśnieje, robiąc wrażenie biało-szarej, następnie fioletowa i zielona, wreszcie żółta, pomarańczowa i czerwona. Podobnie w kształtach przedmiotów wyróżnia dziecko wzrokiem najpierw kontury okrągłe i prostolinijne, następnie plamy jako mniej lub więcej skryształizowane formy geometryczne, a więc koło, owal, czworobok, trójkąt i wielobok. Z różnicy tych kształtów i barw nie zdaje sobie jednak dziecko świadomie sprawy, nie umie ich oznaczać i nazywać, ma tylko intuicyjne poczucie ich różnorodności, wskutek zachodzącej zmienności wrażeń, jakich doznaje na ich widok. Z czasem dopiero zaczyna dziecko świadomie je rozróżniać, nazywać i rysować. Najpóźniej reaguje dziecko w swych rysunkach na światłocien i kształt bryłowy.

Wogóle później zaczyna dziecko rysować niż mówić. Rysować zaczyna dziecko około drugiego roku życia. Jest to I. *okres rytmicznego bazgrania*. Rysowanie to wynika z impulsów rozwojowych, w tem z impulsu ruchu i impulsu zabawy, które są przyczyną rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka. To też dziecko niema zamiaru wtedy rysowania czegośkolwiek, ale raczej chce się bawić i macha przytem całą ręką w takt rytmiczny, a że powstają tak nakreślone łuki, bawi go to jeszcze więcej. Zmienia następnie długość i kierunek łuku, nie odrywając ręki od papieru czy podłogi, na której pisze, potem dopiero przez krótsze oderwane ruchy znaczy kreski i kropki. Rys. 36, górna połowa. Okres ten trwa przez 1 do 2-ich lat. W okresie tym nie uwydatnia się zamierzona świadomość narysowania

jącymi tylko rzekome podobieństwo z kształtem rzeczywistym. To też ręce są tu zaznaczone pojedynczymi kreskami prostymi, co nie oddaje ich grubości, ilość palców nie jest właściwa, brak jakichkolwiek proporcji. Schemat ten jest goły, ubogi. Postać ludzka rysowana jest z przodu z uwzględnieniem zasady symetrii, zwierzęca natomiast z boku, tj. z profilu z uwzględnieniem charakterystycznych części np. ogona, rogów. Zaznaczyć jednak należy, że u dzieci normalnych umieszczanie rąk i nóg na tułowie człowieka i części twarzy na głowie, a nóg i ogona na tułowie u zwierząt jest lokalnie poprawne, choć rysunki głów tych stworzeń niczem się od siebie nie różnią. Rys. 37. Podobnie powstają schematy innych przedmiotów jak domków, drzew, kwiatów, sprzętów i naczyń. W schematach domków uwzględnia dziecko najpierw zrąb jako prostokąt (Rys. 39.), później dodaje dach, jako trójkąt lub trapez, w ścianach najpierw oznacza drzwi i okna, a na dachu komin; u drzew rysuje pień, koronę jako kulę, lub pojedyncze gałęzie, często u dołu pnia rysuje korzenie; u kwiatów łodyżkę, ośrodek i płatki korony; u sprzętów i naczyń zasadnicze części składowe. Wszystkie te schematy są bardzo prymitywne, ubogie — jednakże świadczą już o wysiłkach umysłowych, których dziecko dokonało i o pokonaniu pierwszych trudności technicznych.

Niektórzy pedagodzy odróżniają już w tym okresie u dzieci schematy syntetyczne i analityczne, które łączą z typem umysłowości wrażeniowo-wzrokowym i wyobrazeniowo-umysłowym. Pod schematami syntetycznymi rozumie się schematy postaci, czy przedmiotów martwych, które mają charakter sylwety nie rozczłonkowanej na zasadnicze części składowe. U dziecka schematy te przejawiają się w ten sposób, że dziecko rysuje jakąś postać np. zwierzę, wyznaczając kształt jedną kreską ciągłą t. j. konturem. W przeciwieństwie do tego rodzaju schematów stoją schematy narysowane w ten sposób, że dziecko składa kształt z pojedynczych części jednak zasadniczych jak: głowa, tułów, odnóża, rysowanych jako mniej lub więcej charakterystyczne formy geometryczne. Pierwszy sposób rysowania przypisuje się typom wrażeniowo-wzrokowym t. j. eidetykom, wzrokowcom, odznaczającym się pamięcią wzrokową; drugi sposób rysowania przypisuje się wyobrazeniowcom t. j. typom umysłowym, które wrażenia wzrokowe analizują na części składowe i kojarzą następnie w syntetyczną całość, są to rzekomo typy o słabej pamięci wzrokowej, a bujnej wyobraźni. Przyjąć tu raczej należy pewien objaw synkretyzmu, który u typów wzrokowych przejawia się wydatniej w sche-

matkach ujmujących konturem syntetycznym całą postać, u wyobrazeniowców zaś w schematach ujmujących konturem syntetycznym główne części postaci. Szczegóły zaś tak w jednym jak i drugim wypadku muszą być osobno dorysowane, a analiza kształtu logicznie dokonana. Stwierdzić jednak należy, że nie istnieją typy czysto wzrokowe lub czysto wyobrazeniowe, że przymioty te u każdego dziecka przejawiają się równocześnie tylko z większą przewagą w jednym lub drugim kierunku. Rys. 37 „koń ciągnie wóz”. U dzieci mało zdolnych obydwie te, właściwości są słabe. Dlatego różnice te jako rzekomo impresjonistyczne i ekspresjonistyczne nie wpływają tak dalece na metodę nauczania rysunku stosowaną wobec jednych i drugich dzieci. Stwierdzić należy, że różnice te w ciągu nauki szkolnej wyrównują się, wyobrazeniowcy kształcą swoją pamięć wzrokową, a wzrokowcy swoją wyobraźnię i zdolności analityczne. W wysokim stopniu wpływa na to racjonalnie prowadzona nauka rysunku, mająca na względzie rozwój obu tych władz umysłowych.

Następnie wkracza dziecko w III. *okres rozwoju rysunku schematycznego*, który trwa mniej więcej u dzieci normalnych do roku dziesiątego lub dwunastego życia. Schemat jest już początkowo zbudowany, ale jest on bardzo ubogi do tego stopnia, że np. pomiędzy schematami zwierząt niemożliwym jest wyróżnić jakiś gatunek: czy pies, czy krowa, czy koń, czy kot, wszystko to są identyczne schematy (Rys. 37.) i gdyby nam dziecko nie powiedziało, co rysuje, lub co narysowało, tobyśmy sami tego wiedzieć nie mogli. Ale u dziecka schematy te nie są symbolami jakichś rzeczy, lub pojęciami o szerokim zakresie, to są ludzie konkretni, indywidualni, dziecko nazwie nam je: tatuś, mamusia, wujcio, Jaś, Hania itp. Podobnie określi nam i zwierzęta lub kwiaty. Dziecko rysuje konkrety, ale w formie uogólniczej, nie są to więc pojęcia.

Przy tej prymitywnej formie dziecko normalnie się rozwijające nie pozostaje, stara się przecieżyć uwydatnić cechy gatunkowe, lub cechy indywidualne i to jest motorem rozwoju schematów rysunkowych. Najpierw wystarcza dziecku do tego jakiś charakterystyczny szczegół lub część składowa np. psa i świnkę zaznaczy ogonkiem zakręconym do góry, krowę i kozę rogami itp. Używa też w tym celu akcydensów t. j. przedmiotów nie będących składowymi częściami budowy postaci, np. psa oznaczy obrożą i łańcuchem, konia chomątem, siodłem, lub jeźdźcem, mamę lub Kasię spódniczką, parasolką, kapeluszem, chustką, tatę lub braciszka spodenkami, kapeluszem, czapką, laską, fajką itp. Cech tych charakterystycznych

i akcesorjów przybywa z wiekiem coraz więcej, ale również nie pozostają w tyle proporcje danego kształtu. Koń zaczyna się wyróżniać od innych zwierząt podłużną głową, długą szyją pokrytą grzywą, wysokimi nogami, chwaścistym ogonem; krowa krótszą głową, dużym tułowiem, krótkimi nogami, wymieniem i długim miotełkowatym ogonem. Również i kształty innych stworzeń, jakoteż sprzętów zbliżają się coraz bardziej w proporcjach do rzeczywistych. Schemat analityczny, gdzie postać jest złożona z pojedynczo rysowanych części o formach geometrycznych przechodzi u większości dzieci w schemat syntetyczny, gdzie cała postać lub kilka jej składowych części ujmowane bywają jedną linią konturową. W schemacie postaci ludzkiej za-



czyna się zjawiać profil głowy. Rys. 38. Coraz bardziej zaczynają się uwydatniać szczegóły odzieży, a odnóża rysuje dziecko podwójną linią, zaznaczając u rąk normalną ilość palców, odkąd umie rachować. Wreszcie zjawiają się chęci zaznaczenia ruchu postaci żyjących. Rys. 38, ostatnie postacie. Zrazu są to usiłowania niedołążne, przejawiające się podniesieniem całego ramienia u człowieka, rozstawieniem nóg pod kątem ostrym u zwierząt i postaci ludzkiej widzianej z boku, a potem dopiero uwydatnia się zgięcie w stawach łokciowych i kolanowych odnóży ludzkich, podobnie następuje uwydatnienie zgięć u odnóży zwierzęcych, wreszcie pojawia się przechylenie całego tułowia i zgięcie w pasie.

Cały ten okres rozwoju rysunku schematycznego przechodzi dziecko zdolne często samodzielnie bez jakiegokolwiek pomocy star-

szych. Dziecko rozwija się umysłowo, mnożą się jego wiadomości o przedmiotach świata otaczającego je, obserwuje otoczenie, dowiadyje się wielu nazw i te wiadomości stara się oddać w rysunku. Rysunki dziecka w tym okresie jak i w poprzednim opierają się wyłącznie na tem, co dziecko wie i pamięta, są też przez badaczy nazwane rysunkami ideoplastycznymi. Bezpośredniego, rzeczywistego widoku przedmiotu dziecko nie odtwarza, nie umie doraźnie obserwować i korzystać zaraz z tych obserwacji, aby konstruować kształt rysunkowo, byłby to trud ponad siły dziecka. Powoli tylko wytwarza sobie coraz dokładniejszy obraz każdej rzeczy i powoli rozwija pierwotny, goły schemat rysunkowy. W pracy tej dochodzi samodzielnie do pewnego poziomu zależnie od zainteresowań i uzdolnień przyrodzonych, i na tym poziomie często się zatrzymuje, nie rozwijając się dalej. Wtedy następuje t. zw. automatyzacja schematu, wystarczająca dziecku do wypowiedzania się, podobnie jak narzecze lub gwara niższych sfer społecznych, która również zawiera tylko ograniczony światopogląd i zasób słów, a bywa łatwo przez dziecko danej sfery opanowana. Jest to moment niebezpieczny dla rozwoju danej jednostki, jeżeli pojawi się zbyt wcześnie. To zatrzymanie się na pewnym poziomie często dość niskim samodzielnego rozwoju, wskazuje wyraźnie na potrzebę nauki rysunku, potrzebę dalszego kierowania i pomagania samodzielnemu rozwojowi rysunkowemu dziecka.

Następnie IV. *okres rozwoju rysunku dziecka jest okresem rysunku typowego* (Rys. 38, ostatnie postacie), okresem w który samodzielnie tylko nieliczne jednostki bardziej uzdolnione rysunkowo wchodzi. Okres ten charakterystyczny jest tem, że teraz dopiero zaczyna dziecko z bezpośredniej obserwacji przedmiotów wyciągać doraźne korzyści rysunkowe. Zaczyna obserwować naturę dla jej kształtu i rysowania, zaczyna się nią bliżej interesować, co uwydatnia się w jego rysunkach. Rysunki te zbliżają się coraz więcej do natury, nie są wierne naturalistycznie, nie odtwarzają nam charakterów i indywidualności, ale dają nam dość wierny obraz typów ludzkich, gatunków zwierząt i roślin, rodzajów sprzętów, budowli, narzędzi i naczyń. Jest to początek okresu fizjoplastyki, w który dziecko w czasie od 10 do 12 roku życia wkracza. Okres trudny do samodzielnego rozwoju rysunkowego dziecka, w okresie tym wiele dzieci nie prowadzonych przez umiejętnych pedagogów, rysowników, zniechęca się do rysowania, najpierw zaniedbuje rysunek, a następnie go porzuca. Przyczyną tego jest porównywanie prac swoich z przedmiotem w rze-

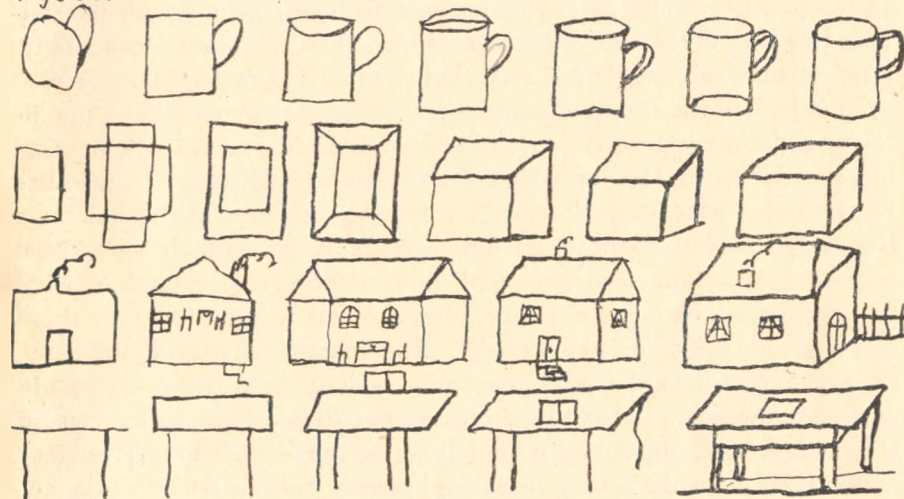
czywistości, lub z obrazami naturalistycznymi i fotografiami, które dziecko ma sposobność w otoczeniu swoim widzieć. Wskazuje to na potrzebę systematycznego prowadzenia nauki rysunku na stopniach nauki szkolnej odpowiadającej temu wiekowi dzieci, i opierania jej na modelu t. j. widzianym i obserwowanym przedmiocie, a uwzględniającej zasadnicze problemy plastyczne.

Rysunek jest dla dziecka jednym ze sposobów wypowiedzania się. Dziecko żyjąc i rozwijając się psychicznie posiada w wyobraźni swój własny świat, różny od obrazów świata i celów jakie mają w życiu starsi, nie rozumiejąc dobrze ich zabiegów, prac, wzajemnych stosunków i sposobu myślenia. I naodwrot ludzie starsi nie rozumieją najczęściej życia dziecka, nie znają jego świata zainteresowań. Świat dziecka jest tylko w części światem realnym, w gruncie rzeczy jest to świat groteskowy, świat bajki. Charakterystycznym dla dziecka jest wyobrażanie sobie, że wszystko na świecie żyje, że wszystkie przedmioty mają duszę, myślą i widzą. Jest to objaw animizmu spotykany także u ludów pierwotnych. To również jest przyczyną szczególniejszego zainteresowania się dziecka zjawiskami świata otaczającego. Dziecko wyobraża sobie również osoby starsze jako wszechmogące, które mogą rozkazywać wszystkiemu i wszystko może być im posłuszne. Dziecko marzy o takiej wszechmocności i bawi się w nią. Rysunek obok mowy jest jednym z najgłówniejszych sposobów wypowiedzania się myśli dziecka i przez rysunek też możemy również ten świat dziecięcy poznawać, wnikać weń. Zachodzi tu też duża analogia między okresami w rozwoju mowy dziecka, a okresami w rozwoju rysunku. Okresowi rytmicznego bazgrania dziecka odpowiada okres krzyku i gaworzenia, rytmicznego wydawania głosek nieartykułowanych, okresowi symbolizmu w rysunku dziecka odpowiada okres sylab i wyrazów skróconych, okresowi tworzenia się schematu rysunkowego okres wyrazów-zdań i tworzenia się zdań prostych, okresowi rozwoju schematu ideoplastycznego, okres myślenia egocentrycznego, okresowi rozwoju rysunku fizjoplastycznego, okres rozumowania społecznego i myślenia abstrakcyjnego. Tematami rysunków dziecięcych są najczęściej luźne przedmioty otoczenia, lecz są też jakby sceny rodzajowe, opowiadania w których dziecko obserwuje czynności osób i zwierząt, stara się je ująć w logiczny obrazek, nie pomijając także siebie jako współfaktora. Mama gotuje, tata pali fajkę, siostrzyczka bawi się lalką, kotek pije mleko, koń ciągnie wóz itp. są to zjawiska, które dziecko interesują i o których dziecko opowiada rysunkiem. Ale nie obojętne są też dziecku tematy fantastyczne, opowiadkowe,

którymi dziecko, mające już pewien zasób wyobrażeń, żywo się interesuje, mogą to być obrazy świata nadzmysłowego, dotyczące pojęć religijnych, wierzeń, legend, baśni, opowiadania bajeczne dziejów, zdarzenia historyczne, bitwy, podróże przygody myśliwych itp.

Znamiennym jest również problem przestrzeni przejawiający się w rysunkach dzieci. Dziecko ujmując początkowo rysunkiem wszystkie kształty przedmiotów płasko t. j. bez uwydatniania bryłowości tych przedmiotów. Rys. 39. Dziecko nie uwzględnia również początkowo w swoich obrazkach głębokości przestrzeni (terenu). Rys. 40. a i b. Uwzględnia tylko dwa wymiary szerokość i długość, jest to technicznie

Rys 39.



łatwiejsze, gdyż i papier, na którym rysuje, ma te same rozciągłości. W rysunkach swoich dziecko posługuje się linią ograniczającą t. j. konturem, rzadziej zakreskuje ono swój rysunek w sylwetę. Świadczy to jednak o zdolności asocjacyjnej umysłu dziecięcego, zdolności wypowiedzania kształtów przy pomocy linii lub sylwety, transpozycji na te formy, z których one w rzeczywistości się nie składają. Ułatwiają to dziecku: jego stan psychiczny i właściwości zmysłu wzroku. Dusza dziecka jest w stadium rozwijania się, zasób przeżyć dziecka i jego doświadczeń jest mniejszy, to powoduje braki i uproszczenia w wyobrażeniach, a następnie w rysunkach. Dziecko wytwarza w swym umyśle obrazy uproszczone świata otaczającego, które jako schematy rysunkowe służą mu do wypowiedzenia tego, co wie o danej rzeczy. Dziecko stara się zawsze ująć przedmiot od

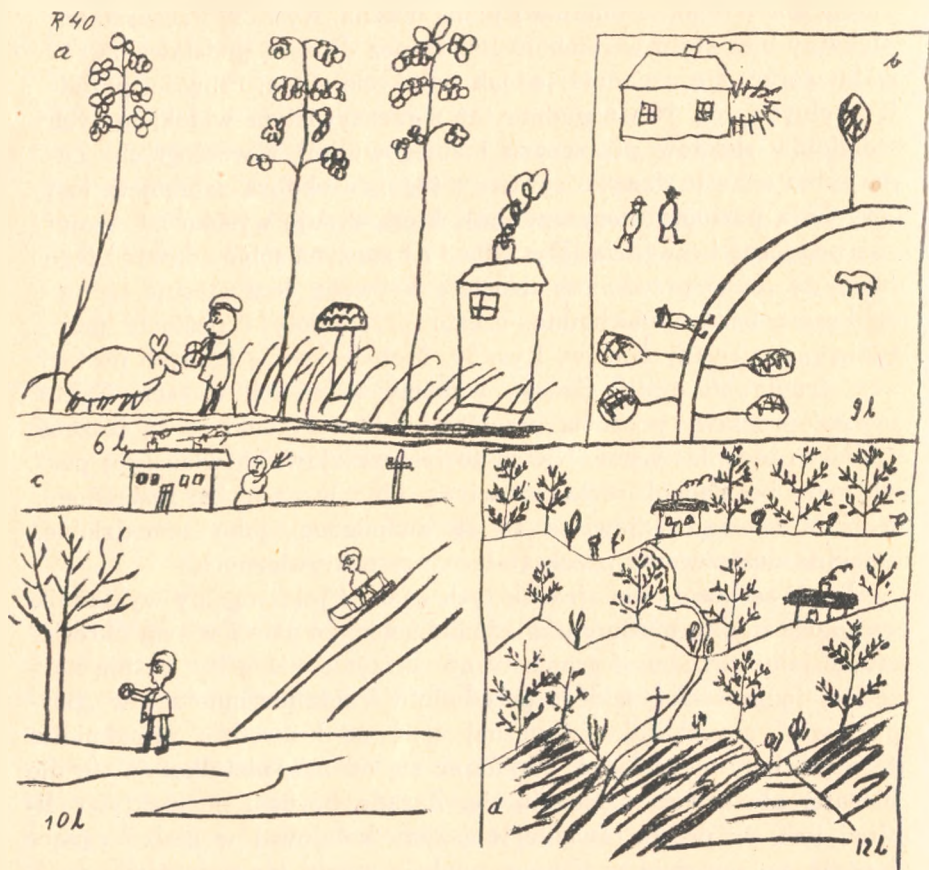
strony najcharakterystyczniejszej, a więc człowieka rysuje najpierw z przodu, a zwierzę z boku, garnuszek i stołek z boku, a stół z przodu jakby w rzutach pionowych. Łatwość konturowego i sylwetowego ujmowania przedmiotów zawdzięcza też dziecko płaskości obrazów rysujących się na siatkówce oka, i ich pierwotnemu charakterowi sylwetowemu w okresie niemowlęctwa. Postrzeżenia przestrzeni tworzą się na podstawie wrażeń dotykowo mięśniowych i wzrokowych. Posiadają one w odróżnieniu do innych, charakter przestrzenny, dzięki któremu możliwe jest tworzenie się wyobrażeń i pojęć o przestrzeni. Ruch, zmiana miejsca, pozwalają je sprawdzać i wzbogacać. Wzrok jest o tyle subtelniejszym organem poznania przestrzeni, że pozwala ją oceniać bez ruchu całego ciała, lecz do tego trzeba wzrok ukształcić. Dziecko nie czyni tego jeszcze świadomie. Żywość czuć dotykowo-ruchowych, łatwiejsze zapamiętywanie ich, powoduje, że dziecko rysuje to, co wie o przedmiocie, jak sobie go wyobraża, a nie to, jak przedmiot w przestrzeni widzi. Oko ludzkie jest aparatem mierniczym, który najłatwiej ocenia dwa wymiary: długość i szerokość w płaskiej płaszczyźnie pionowej frontalnie do oczu zwróconej. Tem tłumaczyć należy dążność do umiejscawiania wszystkich wyobrażeń wzrokowych w jednej wizualnej płaskiej płaszczyźnie frontальной. Stąd też wynikają kombinacje różnych wyobrażeń w płaskich rysunkach dzieci. Tak rysuje dziecko kwiatek promienisty margaretki lub inny, rysując koronę kwiatka widzianą z góry a łodyżkę z boku, tak rysuje postać człowieka z przodu, wykręcając mu dłonie i stopy, tak rysuje w drugim stadium rozwoju pudełko prostopadłościennie (Rys. 39.) rozkładając naokoło ściany frontальной ściany boczne jakby siatkę tej bryły, podobnie też rysuje dom, rysując ścianę frontální, a obok niej po obu stronach ściany boczne i przyczółki dachu, tak rysuje wózek jako prostokąt widziany z góry, a po obu jego bokach kółka widziane z boku, tak rysuje garnuszek, rysując spód z boku, a otwór z góry (Rys. 39.) i tak rysuje okolice, rysując na niej drogę, jako kręty pas równoszeroki do którego w prostopadłym kierunku obalone są drzewa. Rys. 40. itp. Umieszcza też postacie i przedmioty na jednej linii podstawowej. Tak rysowali Egipcjanie postacie ludzkie, rysując głowę z profilu, piersi z przodu a nogi i stopy z boku, tak rysowali stawy jakby widziany z góry, a drzewa obalone prostopadle do jego obwodu, postać zaś do połowy zanurzoną w wodzie na tle zwierciadła wody w ustawieniu pionowym.

Z czasem zaczyna dziecko baczniej przyglądać się przedmiotom, jak one w przestrzeni wyglądają, ma to już miejsce około 9-tego

roku życia. Dostrzega wtedy, że otwór szklanki, beczki, cebrzyka, choć jest w rzeczywistości kołem, wygląda jak koło spłaszczone, rysuje więc górną krawędź naczynia w kształcie średnio szerokiej elipsy, pozostawiając jeszcze dolną krawędź jako prostą poziomą. Dostrzega wtedy, że u pudełka prostopadłościennego, szafy, skrzyni, może być równocześnie widziana ściana frontální i najwyżej dwie ściany boczne, u domu ściana frontální i jedna boczna. Rys. 39. Przekształca prostokątny blat stołu w romboid lub trapez dłuższą podstawą zwrócony ku górze, nie uzgadnia jednak należycie z tem długości przednich i tylnych nóg. Nie uzgadnia też z rzeczywistym widokiem tych przedmiotów skrótów płaszczyzn i zbiegów linii równoległych. Zaczyna sobie zdawać dziecko sprawę z tego, że okolica zamknięta jest u góry linią poziomą (horyzontálną), którą rysuje wysoko na swojej kartce podgórną krawędzią (Rys. 40 c i d) zaczyna sobie zdawać z tego sprawę, że jedne przedmioty drugie zakrywają, lecz stosuje tę metodę krycia bardzo niechętnie, często przedmioty i postacie przeglądają przez ściany domów. Rys. 39. Metodę krycia jednych postaci przez drugie stosowali Grecy, widzimy to na ich wazach. Są to pierwsze przejawy poczucia przestrzeni, lecz rysunki te są jeszcze zasadniczo ideoplastyczne. Nie są to jeszcze zjawiska właściwej perspektywy, bo naogół różne części są błędnie ze sobą zestawione, ale bądź co bądź zjawiska te są znamienne, jako samodzielne, intuicyjne dostrzeżenie przekształceń perspektywicznych.

Jeżeli zechcemy dla zjawisk tych znaleźć jakiś ogólny wykładnik psychologiczny, to musimy uświadomić sobie, że dzieci w tym okresie, rysując jakiś przedmiot graniasty np. skrzynię, szafę itp. rysują najczęściej jedną ścianę takiego przedmiotu frontalnie inne zaś w „perspektywie” ale charakterystycznej tem, że krawędzie przedmiotu, które powinny się zbiegać, oddalając się od nas, nietylko, że się nie zbiegają, ale nawet rozbiegają się. Zasadą bowiem perspektywy liniowej jest, że proste równoległe (szyny kolejowe) w głąb biegnące zbiegają się pozornie w jednym punkcie, punkt ten najczęściej znajduje się w dali na horyzoncie. W powyżej opisanym przypadku rysunków dziecięcych dostrzegamy odwrotność tej zasady, krawędzie równoległe przedmiotów zbiegają się w kierunku osoby ucznia. Zjawisko to jest bardzo charakterystyczne, wskazuje nam ono na to, że dziecko kieruje się wrażeniem rozszerzania się przestrzeni wokół swojej osoby, wyobraża sobie siebie jako punkt centralny, od którego przestrzeń się powiększa t. j. rozchodzi się na wszystkie strony. Jest to objaw charakterystyczny egocentryzmu myślenia dziecięcego

i podporządkowania temu zjawisk optycznych otoczenia, połowicznego uświadamiania sobie przekształceń perspektywicznych. Do tej zasady możemy też odnieść rysowanie naczyń okrągłych walcowatych w ten sposób, że rysują dzieci górną krawędź naczyń jako owal, elipsę, a dolną w połowie widoczną, jako linię prostą. Egocentryzm myślenia dziecięcego przejawia się nie tylko w rysunkach dzieci, lecz



także i w innych zajęciach i w mowie. Dziecko bawiąc się interesuje się przeważnie sobą, mówi do siebie, monologuje i mówi najczęściej o sobie, patrzy na wszystkie rzeczy ze swojego punktu widzenia. To też i w rysunkach dzieci ten punkt widzenia uwydatnia się: dzieci rysują wszystkie przedmioty jakby z góry widziane, nawet takie, które górują bardzo nad nimi, np. krawędzie dachów wysokich domów rysują tak, jakby wznosiły się ku górze, a nie opadały ku dołowi w miarę oddalania się. Normalnie jednak zjawisko to dla punktu

widzenia człowieka jest odwrotne, krawędzie górne wysokich domów pozornie opadają ku dołowi, schodzą ku linii horyzontu.

Aby przedmiot dobrze narysować na papierze lub namalować tak, aby robił wrażenie bryły trójwymiarowej umieszczonej w przestrzeni, trzeba ćwiczyć wzrok, umiejętność rysowania i posiadać wiedzę zasad rysunku przestrzennego (perspektywicznego). Wzrok decyduje o poczuciu przestrzenności w rysunkach i w malarstwie. Właściwości zmysłu wzroku dające nam wrażenia przestrzenne wpływają z zarysowywania się różnych wielkości plam tych samych lub podobnych przedmiotów zależnie od ich dalszego lub bliższego położenia w przestrzeni, mówimy, że przedmioty dalej położone maleją. Porównując obrazy takich przedmiotów dochodzimy do ustalenia odległości „na oko”. Dalej właściwość akomodacji soczewki oka t. j. spłaszczenia się jej i uwypuklenia, zależnie od tego jaki przedmiot chcemy wyraźniej widzieć (na który baczniejszą zwracamy uwagę), czy dalej położony czy bliżej, ma może najbardziej podrzędne znaczenie w ocenianiu przestrzeni, jest nawet zapewne przyczyną złudzeń oddalenia. Natomiast właściwość dwuocznego widzenia bardzo wydatnie przyczynia się do oceniania bryłowości przedmiotów i ich wzajemnego pomiędzy sobą oddalenia, jakoteż oddalenia od patrzącego. Przedmioty wypukłe, bryłowe, widziane dwoma oczami, obejmujemy z dwóch punktów widzenia, z dwóch stron i przez to oceniamy lepiej ich bryłowość. Niezależnie od tego, patrząc na dwa w różnej odległości będące od nas przedmioty, oceniamy kąty odchylenia, jakie wykonują gałki oczne, patrząc raz na jeden, drugi raz na drugi przedmiot. Opiera się to na wrażeniu ruchowo-mięśniowym (kinestetycznym) gałek ocznych, jest to coś w rodzaju podświadomej trygonometrii, z czego mniej lub więcej dobrze lecz intuicyjnie zdajemy sobie sprawę. Inne oceny przestrzeni na podstawie zbiegu linii równoległych, skrótów płaszczyzn, różnych nachyleń linii poziomych w głąb biegnących itp. są już więcej wyrozumowane i opierają się na badaniach teoretycznych, popartych ogólnymi spostrzeżeniami wzrokowymi. Oprócz tych spostrzeżeń wydatnie wpływają na ocenę przestrzeni poznanie i uświadomienie sobie zasad perspektywy powietrza i barwy. Dlatego poprawny rysunek przestrzenny, któryby wywoływał iluzję rzeczywistości, któryby dawał złudzenie bryłowości przedmiotu, a jednak mieścił się tylko na dwuwymiarowej płaszczyźnie, jest trudny do urzeczywistnienia. Dzieci nie dochodzą do niego samodzielnie. Do takiego rysunku ludzkość dochodziła powoli, krok za krokiem, nie znano go w starożytności, nie znano w wie-

kach średnich, chociaż usiłowano stworzyć, dopiero renesans zdołał go skutecznie. Dziecko nie zna metod pośrednich: perspektywy równoległej, która do niego doprowadziła. Skoro dziecko dochodzi do okresu fizjoplastycznego między 10 a 12 rokiem życia i zaczyna obrazy świata rzeczywistego porównywać ze swymi rysunkami, przekonuje się, że przedmioty w przestrzeni inaczej wyglądają. Próbuje samo temu zaradzić, lecz to bez wiedzy, bez znajomości zasad nie da się zrobić, więc podpatruje rysunki zdolniejszych dzieci, obserwuje obrazy i fotografie, jednak gubi się wreszcie w chaosie i zarzuca rysunek. Dziecko jako indywiduum nie ma tej systematyczności i wytrwałości w badaniu, nie stosuje umiejętnej metody jak ludzie dorośli i nie może dojść samodzielnie do takich samych rezultatów. Dlatego rysunki dzieci w tym okresie (o ile nauka nie jest należycie prowadzoną), przedstawiają dziwną mieszaninę wyobrażeń ideoplastycznych i dostrzeżeń fizjoplastycznych. Zjawiska przestrzenne nie są podporządkowane ogólnym zasadom, brak uzgodnienia szczegółów z całością. Dziecko rysuje blat stołu w pewnym skrócie, krawędzie równoległe w głąb biegnące pod jakimś kątem nachylenia, albo równoległe, albo zbieżne ku przodowi, a książkę na nim leżącą jako stojącą, naczynia na nim jako rzuty pionowe, nogi tylne dociąga do różnego poziomu. Rys. 39. Domek rysuje uwidaczniając ścianę frontalną i np. prawą ścianę boczną, a schody przed domkiem z uwidoczną lewą ścianą boczną. Ulicę lub aleję rysuje jako słabo w głąb zbieżny pas, a domki przy niej lub drzewa odchylone od środka nazewnątrz, okna na ścianach bocznych jak otwory prostokątne. Okolicę dzieli dwoma lub trzema horyzontami na szeregi planów wznoszących się ponad sobą (Rys. 40 d), które łączy wijącą się drogą lub rzeką, uwzględnia jednak w tym wypadku czasem słabe zmniejszanie się budynków, drzew, figur ludzkich i zwierzęcych, horyzont ostatni jest zazwyczaj bardzo wysoki, a okolica widziana jakby z lotu ptaka. Takie i tym podobne rysunki cechują okres przejściowy dziecka pomiędzy okresem ideoplastycznym i fizjoplastycznym.

Nieumiejętność oddawania przestrzeni trójwymiarowej w rysunku wynagradza sobie dziecko innego rodzaju czynnościami, a w szczególności lepieniem z gliny, budowaniem w wilgotnym piasku, struganiem z kory lub miękkiego drzewa zabawek, budowaniem z klocków lub kamyków budowli. Szczególniej lepienie z gliny najróżnorodniejszych przedmiotów sprawia dziecku dużą radość, gdyż jest to materiał podatny, dający się łatwo ugniatać i zachowujący kształt ulepiony w stanie wilgotnym, a jeszcze lepiej w suchym lub

wypalonym. Małe dziecko miażdży i rozgniata glinę, nie tworząc żadnych konkretnych kształtów — podobnie jak w okresie bazgrania kreśli najrozmaitsze zwoje i linje, nie rysując nic konkretnego, gdyż samo ugniatanie sprawia mu dotykową i ruchową przyjemność. Potem zaczyna bryłkom przez siebie ulepionym nadawać nazwy, podobnie jak w początkowym okresie tworzenia schematu kreskom i kropkom. Następnie dopiero formuje kulki, w które wbija patyczki, określając to jako postacie; do tego samego celu mogą dziecku służyć owoce i jarzyny. Ma to podobieństwo z rysowaniem głowonogów. Wreszcie zaczyna dziecko wytwarzać schemat postaci bardzo prymitywnej i często jeszcze niekompletny, w schemacie tym nie może pozwalać sobie na oznaczanie szczegółów tego rodzaju, jak palce, uszy itp., lepi zasadnicze bryły z kulek, wałeczków, lub wyciąga je z jednego kawałka gliny. Schematy te może rozwijać i uzupełniać, o ile ma do tego sposobność i nie jest zniechęcane. Lepienie z gliny, budowanie w piasku, stawianie klocków ma wielkie znaczenie, podobnie jak rysowanie, w rozwoju umysłowym dziecka i w jego sprawności fizycznej.

Bryłowość podkreśla też dziecko w rysunkach swoich światłowieniem, ale ma to miejsce często dość późno, w okresie rysunku typowego, jest nieśmiałe, mało logiczne i odnosi się tylko przeważnie do cienia własnego. Natomiast poczucie kolorytu naogół u dzieci polskich jest duże. Dzieci lubią barwy o ile mają kredki lub farbki, malują chętnie. Początkowo stosują barwę dla urozmaicenia, lecz nie bez pewnej logiki, starają się zawsze uwzględnić barwę lokalną przedmiotów: trawa i liście zawsze są zielone, śnieg biały, niebo niebieskie, słońce żółte, rola brunatna, maki i róże czerwone itd. Koloryt dzieci jest zazwyczaj jaskrawy, żywy, ale trafiają się i szlachetne zestroje barw. W tym rysunki dzieci podobne są także do rysunków ludów pierwotnych lub malowanek i wycinanek ludowych.

W samodzielnych rysunkach dziecięcych przejawiają się duże wartości estetyczne i kompozycyjne, stąd też rysunki te nazwano sztuką dziecka. Kto umie patrzeć na rysunki dziecka bez uprzedzenia, kto ma wyrozumiałość wobec jego nieudolności, kogo nie rażą niedokładności i brak poprawności linii i kształtów, ten dopatry się w rysunkach dzieci piękna i sztuki. Już sama naiwność linii, ujmujących kształt w formy świeże, mające wiele wdzięku i możliwości rozwoju, jest tą cechą dodatnią rysunków dziecięcych, która i w sztuce współczesnej bywa uwydatniana¹⁾. Wielkie bogactwo mieści się też

¹⁾ Rysunki główek Wyspiańskiego.

w pomysłowości układów i budowie obrazków dziecięcych: tyle przedmiotów i szczegółów wprowadza dziecko w swoje rysunki, malowanki, że niejednokrotnie prace dzieci starszych i artystów wydają się nam ubogie i puste wobec bogactwa tych dziecięcych pomysłów. Przekonać się można o tem, porównując rysunki starszych chłopców i dziewczątek z rysunkami dzieci. Tamtych cechuje pewna niezadradność, jakby wyjałowienie duchowe, staranność o poprawność linii, i idącą zatem niepewność i brak wiary w swoje poczynania; te z całą naiwnością i zapałem biorą się do opracowania tematu i osiągnają też bajkowe rezultaty. Młodzież starszą i dorosłych cechuje więc pod tym względem wyjałowienie. To też stwierdzonem zostało, że w okresie lat 12—16 rysunki dzieci nawet dobrze rysujących pogarszają się, jeżeli nauka rysunku nie jest należycie prowadzoną. Przejawiają się też w rysunkach dzieci wartości dekoracyjne i rytmiczne. Komponując jakąś scenę fantastyczną lub pejzaż, rozplanowują dzieci powierzchnię kartki, szeregują przedmioty podług ich wielkości lub znaczenia, tworzą często plany mające oznaczać głębię. Szczegółami wypełniają puste miejsca, naginając lub przedłużając gałęzie, aby owocami i liśćmi wypełnić np. obraz owocobrania; liście drzew układają na gałązkach w równych odstępach (Rys. 40. d), nadając im uproszczone kształty i przestrzegając rytmiki; często do takiego obrazka dodają u dołu pas dekoracyjny z krzaczków stylizowanych kwiatów. Przy użyciu barwnych kredek lub farbek powstają pod ręką dziecka wprost przepyszne obrazki-kobierce, jakby perskie dywany. A sceny dramatyczne np. napad zbójców, bitwę, polowanie, potrafią dzieci oddać z tak silnem wrażeniem momentu dramatyczności, jakiego nie odtworzą starsi, gdyż brak im tej żywości zainteresowania, odczucia grozy nastroju, romantyzmu, tej dziecięcej ekspresji. Ten sam temat potrafią dzieci najróżnorodniej interpretować, zależnie od właściwości umysłu i obrazów środowiska w którym żyją. A dodać należy, że każde dziecko ma swój sposób wyrażania kształtu jakby swój styl, czy stempel: postacie u jednych dzieci są smukłe, subtelne, u drugich pokraczaste, przysadkowate, u innych więcej umiarowe itp. Nawet przekształcenia afektywne, tak częste w sztuce egipskiej czy romańskiej, wprowadza dziecko w swoich obrazkach, powiększając kształt osób głównych akcji, ważnych, przewyższających ogół przymiotami fizycznymi albo duchowymi. Również dekoracja i ornamentyka nie jest dziecku obca, tylko że brak mu przedmiotów i tematów do ozdabiania. Na podstawie badań stwierdzono, że linearny i geometryczny ornament przeważa w rysunkach

dzieci od 6—8 lat, następnie do roku 10-go przeważają motywy figuralne, zwierzęce lub ludzkie, a wreszcie od 12 roku życia przejawiają się częściej motywy roślinne i ornament staje się bardziej bogaty. Dekoracja dziecka ma wiele cech wspólnych ze sztuką symboliczną ludów pierwonych i dzikich, gdzie występują uproszczone formy kształtów. Różnica na tem polega, że w dekoracji dziecka występują odrazu surowe formy schematyczne i brak jest tego momentu wstecznego od naturalizmu do symbolizmu, jaki się w sztuce pierwotnej przejawiał.

Sztuka dziecka jest tylko w pewnem ograniczonym znaczeniu sztuką. Brak jej jest tego wyrobienia technicznego, które znamionuje sztukę dojrzałych artystów, brak jej również tej siły wyrazu, który artysta potrafi uwydatnić w swej sztuce czy to ruchem, czy mimiką człowieka lub zwierzęcia, brak głębszego i logiczniejszego skonstruowania i sharmonizowania elementów składowych, uwydatniających się w rysunkach dzieci, tak pod względem psychologicznym jak i formalnym. Brak w sztuce dziecka również głębszych założeń kolorystycznych i tematowych, nie mówiąc już o pleneryzmie i impresjonizmie. Sztuka dziecka jest sztuką surową, poniekąd barbarzyńską.

Okresy rozwoju rysunku dziecięcego, które poprzednio opisano, nie mogą dotyczyć wszystkich dzieci bez wyjątku odnośnie do wieku. Są dzieci szczególnie uzdolnione, dla których okresy te skracają się bardzo znacznie, i są dzieci umysłowo upośledzone, dla których okresy te przedłużają się niepomierne tak, iż np. niektóre z dzieci nigdy nie wchodzą w okres rozwoju schematu, pozostając na poziomie okresu tworzenia się schematu. Dzieci umysłowo upośledzone przedstawiają zjawisko anormalne, którem zajmuje się pedagogja specjalna. Natomiast dzieci szczególnie uzdolnione są zjawiskiem normalnem, gdyż przechodzą kolejno wszystkie okresy rozwoju rysunkowego tylko w znacznie szybszem tempie. Dzieci wyjątkowo zdolne okres rozwoju rysunku schematycznego kończą często w 7 r. życia. Przejawia się też u dzieci pewna korelacja między ogólnem uzdolnieniem i wybitną inteligencją, a uzdolnieniem do rysunku. Rola, jaką odgrywa pamięć i wyobraźnia w rysunku dzieci, przedewszystkiem to warunkuje. Poczynione badania statystyczne w tym kierunku, stwierdziły w przeszło 50% dzieci ogólnie uzdolnionych, uzdolnienie zarazem wybitne do rysunku.

U dzieci wyjątkowo zdolnych do rysunku, oprócz pamięci wzrokowej, wyobraźni i zdolności łatwego kojarzenia wyobrażeń, rozumowania, przejawiają się też wydatniej inne władze duchowe tak

bardzo naogół niedoceniane. Są to władze odczuwania poza kształtem zewnętrznym przedmiotu jego właściwej treści, jego swoistego życia, jego głębszej konstrukcji i celowości, stąd budzi się u takich dzieci szczególnie zainteresowanie się kształtem i zarazem zamiłowanie do rysunku. Władzą tą jest intuicja, jest to władza pełnego poznania, przez długi czas niedoceniana i zapoznawana przez filozofję racjonalistyczną i materialistyczną, aż do czasów Bergsona, filozofa francuskiego. Władzą tą obdarzone są wydatniej jednostki szczególnie uzdolnione. Natomiast przeciętny ogół nie posiada jej w tym stopniu, to też zadawała się powierzchownym poznaniem rzeczy, jej strony użytkowej, sądząc, że pozatem nic więcej w niej niema, dlatego poznaje rzeczywistość niedokładnie mimo zdrowych zmysłów i bystrości wzroku. Stąd wynika też u ogółu jednostronne wykształcenie i jednostronne nastawienie psychiczne na stronę użytkową przedmiotów t. j. utylitaryzm życiowy, który prawdziwego życia nie stanowi i nie daje prawdziwego zadowolenia. W rzeczach i kształtach natury tkwi piękno, które należy odczuwać i rozumieć, na które należy być wrażliwym, aby móc żyć pełnym życiem. Jednostronna nauka szkolna nie uwzględniająca tych wartości i chłodna spekulacja umysłowa mogą tylko szkodzić intuicji, co jest przyczyną, że ogół dzieci starszych traci ochotę do wypowiadania się rysunkiem, natomiast dzieci młodsze w okresie ideoplastyki między rokiem 4. a 10. życia, bardzo chętnie rysują i wypowiadają się graficznie, niema bowiem w tym czasie u nich miejsca na materialistyczne rozumowanie. Tylko starsze dzieci wyjątkowo zdolne nie zrażają się przemądrzałą krytyką dorosłych, nie potrafi ona ochłodzić ich zapału i zamiłowania, gdyż wnikając w kształt i poznając treść jego, poznają coraz bardziej prawdę i zdobywają coraz większy horyzont na świat i życie, a zarazem coraz większą sprawność praktyczną. Rysunek dziecka jest źródłem kontemplacji, a zarazem indywidualnego poglądu na świat, urabiania się indywidualnego charakteru, oraz podstawą indywidualnej twórczości i działania.

W twórczości plastycznej dziecka możemy rozróżnić cztery zasadnicze przejawy, jakby cztery odrębne cele i sposoby wypowiadania się, które możemy określić jako: ekspresję, reprodukcję, kompozycję i dekorację. W pierwszym bowiem rzędzie rysunek dziecka jest pewnego rodzaju twórczością, w której dziecko wypowiada swoje przeżycia psychiczne, jest to tak zwana ekspresja. Ekspresja przejawia się również bardzo wydatnie w sztuce współczesnej pod mianem ekspresjonizmu. Drugim przejawem w rysunkach dzieci jest

doskonalenie się schematów odtwarzających kształty przedmiotów świata widzialnego, jest to reprodukcja czyli odtwarzanie zjawisk świata rzeczywistego. Trzecim zjawiskiem jest budowanie kształtów nowych na podstawie poznanych form i w związku z poznana techniką, jest to kompozycja. Wreszcie uwydatniają się także bardzo wyraźnie w twórczości plastycznej dziecka potrzeby i dążności zdobnicze, dekoracyjne.

Zjawiska te są podstawą rozwoju inteligencji plastycznej i kultury estetycznej dziecka i w nauce szkolnej powinny być w szczególności uwzględnione. Nie należy jednak wyobrażać sobie, że każdy z tych rodzajów wyodrębnia się od drugich w zupełności i nie jest od nich zależny. Wyodrębnienie to należy uważać jako cechę zasadniczą w związku z pewnym wyraźnym przejawem, co nie wyłącza cech innych pokrewnych. W ekspresji mogą się mieścić wartości i przejawy reprodukcji, podobnie dekoracja może się przejawiać na podłożu ekspresji, reprodukcja może się uwydatnić w kompozycji i konstrukcji, i naodwrot. Wszystkie jednak przejawy tych czterech rodzajów powinny być znane nauczycielowi, aby umiał stosować w każdym wypadku odpowiednią metodę nauczania. Powodując się temi względami, rozkładałam ćwiczenia praktyczne w związku z nauką rysunku w szkole powszechnej, w ułożonym przeze mnie rozkładzie materiału, na cztery powyżej wymienione działy, rozdzielając zarazem materiał naukowy na poszczególne lata nauki szkolnej i miesiące.

2. Rozkład szczegółowy materiału naukowego.

Klasa I. (oddział)

Miesiące szkolne	Ekspresja na podstawie własnych przeżyć i opowiadań	Reprodukcja z pamięci i z pokazu	Kompozycja w związku z techniką i materiałem	Dekoracja w związku z wypowiedzianiem się i rytmiką
IX	Jak dzieci idą do szkoły? Jak się uczą? Jak się bawią?	Rysunek dowolny celem poznania poziomu rysunkowego rozwoju i zamilowania tematowych?	Rytmiczne zarysowywanie kartek ołówkiem (rysikiem na tabliczce) lub kredką celem zapoznania się z materiałem.	Rozpoznawanie barw przy pomocy papierów kolorowych: barwy zasadnicze i pochodne tj. kolory tęczy
X	Wypowiadanie się w związku z pogadankami i opowiastkami np. „Lis i kruk“ lub zbieranie owoców.	Rysunek z pamięci lub z pokazu owoców: gruszki, jabłka, śliwki, winogrona — lub rysunek dowolny jak wyżej.	Toczenie kulki i kuleczek z gliny lub plastyliny i urabianie kształtów owoców kulistych.	Rysunek kwiatków w doniczkach kredkami lub ołówkiem.
XI	Wypowiadanie się w związku z pogadankami, opowiastkami n. p. „Co robi mama w domu?“	Rysunek z pamięci postaci ludzkich: mama, tata, siostrzyczka, braciszek, wujcio, babcia i t. p.	Rytmiczne zarysowywanie kartek w takt liczenia lub wierszyków kreskami prostymi i krzywymi.	Rysunek dziewczynki w ładnej sukience i ładnie ubranej.
XII	Jak dzieci lepią bałwana ze śniegu, ślizgają się, saneczkują?. Oglądanie dobrych ilustracji bajek.	Rysunek z pamięci lub z pokazu: laski, parasola, bata, cepów, kosy, widel i t. p.	Toczenie waleczka z gliny lub plastyliny i zwijanie kółek, łańcuszków, liczb, węża, obwarzanków i t. p.	Szeregowanie kwadracików dwubarwnych i kółeczek z papieru i zdobienie krawędzi ścian pudełka do liczmanów.

I	Wypowiedzenie się w związku z opowiadaniem i pogadankami. Bajka o lisie i wilku. Bajka o śnieżyczkach	Rysunek z pamięci domków, chat i kościółka z otoczeniem dowolnym w porze zimowej.	Lepienie z gliny lub plastyliny koszyczków i jarzyn: marchewki, rzepy, buraka, ogórka, ziemniaka i t. p.	Rysunek choinki ze świeczkami i ozdobami.
II	Wypowiedzenie się w związku z pogadankami i opowiastkami. Legenda o Matce Boskiej Gromnicznej.	Rysowanie czworonożnych zwierząt domowych z pamięci lub na podstawie przypomnienia.	Gięcie kształtów zwierząt domowych z drutu, jakoteż łamigłówek z drutu.	Kombinowanie rozetek z kwadracików i kółek o dwu barwach i zdobienie nimi środków ścian pudełek do liczmanów.
III	Bajka o bocianie i lisie. — Pogadanki o powrocie ptaków przelotnych. Oglądanie dobrych ilustracji bajek.	Rysunek z pamięci lub z pokazu: noża, widelca, łyżki, miotły, szczotki, grzebienia.	Toczenie z gliny walca i formowanie: wałka do ciasta, konewki, wiaderka, ula i t. p.	Rytmiczne szeregowanie barwnymi kredkami kresek, krzyżyków, kółeczek, kropek.
IV	„Dzieci karmią drób“ w związku z tem rysowanie drobiu domowego. „Kotek pije mleko“ — „Pies gryzie kość“.	Rysunek sprzętów kuchennych i naczyń: stół, stołki, ławka, wieszak z naczyniem, garnki na kuchni.	Składanie z papieru konika, pieroga (czapeczki) i wycinanie łamigłówek z papieru.	Dzieci rysują ładnego baranka wielkanocnego kredkami w otoczeniu gałązek.
V	„Dzieci zbierają kwiatki na łące“. Jak się dzieci bawią na wiosnę? Bawią się w koniki, jeżdżą wózkami, taczkami	Rysowanie z pamięci lub z pokazu: stokrotki, tulipana, narcyza, bratka.	Dzieci wiją wianki w związku z wycieczką i zbieraniem kwiatów, rozpoznają barwy różnych kwiatów.	Rysunek ładnego domku z ogródkiem i kwiatami.
VI	Co dzieci widziały w zwierzyńcu? nad rzeką? w lesie? Wycieczki dzieci do tych miejsc i pogadanki.	Rysunek z pamięci lub z pokazu nakryć na głowę.	Wyszarpowanie lub wycinanie z barwnego papieru kształtów domków, drzew, zwierząt i układanie w grupy.	Dzieci wycinają z barwnego papieru kwiatki, serduszka i listki i zdobią zeszyty szkolne.

Oglądanie ilustracji bajek.

Klasa II. (oddział)

Miesiące szkolne	Ekspresja na podstawie własnych przeżyć i opowiadań	Reprodukcja z pamięci i z pokazu (unaocznienie)	Kompozycja w związku z techniką i materiałem	Dekoracja w związku z wypowiedaniem się i rytmiką
IX	Wypowiadanie się w związku z opowiadaniem i pogadankami n. p. „Chory kotek”. Oglądanie dobrych ilustracji bajek.	Rysunek z pokazu liścia: wierzby, bzu, topoli, lipy.	Kształtowanie z gliny lub plastyliny: pieska, kotka, konika. Komponowanie z kasztanów i patyczków dziwacznych postaci i zabawek (okulary, waga, koszyczek) i t. p.	Wycinanie z kasztana, ziemniaka, korka lub gumy stempla o znamieniu płaszczynowym i tworzenie zdobin na papierze.
X	Wycieczka do lasu i opowiedzenie bajki o „Jasiu i Małgosi u czarownicy”, po powrocie rysunek. Zbieranie szyszek, i patyków o dziwnych kształtach i kory.	Rysunek z pamięci lub z pokazu: tabliczki, zeszytu, książki, torby szkolnej.	Rysunek podziału godzin przy pomocy linijki, ołówka lub kredek.	Ozdabianie ramki naokoło podziału godzin stemplem.
XI	Wypowiadanie się w związku z pogadankami i opowiadkami. Co robi tato?	Rysunek z pamięci kamienicy, kościoła, szkoły.	Formowanie graniastosłupa z gliny lub plastyliny, odcinanie tafelek i formowanie korytko, ławki, stolika, ulla.	Rysunek dziwnych rzeczy z kraju leniuchów (Schlaraffenland) lub domku czarownicy z pierników.
XII	Opowieść o św. Mikołaju. Rysunek: „Św. Mikołaj chodzi do dzieci”.	Rysunek na podstawie pokazu śniegowca lub buta.	Rytmiczne zarysowywanie kartki barwnymi kredkami w różnych nateżeniach (walorach, cieniowanie.)	Rysunek barwn. kredkami św. Mikołaja w pięknym ornamencie lub piernika ze św. Mikołajem.

I	Chłopcy chodzą po kołędzie z gwiazdą lub ze szopką.	Rysunek z pokazu kółka od wózka, wprawianie się w rysowaniu kółek i kłębow dymu.	Dzieci komponują z szyszek kory, patyków (nazbieranych w lesie) dziwne postaci zwierząt i ludzi.	Rysunek pięknej szopki z aniołami, gwiazdą i pastierzami lub trzema królami.
II	Bitwa śnieżkami (kulkami śniegu).	Rysunek z pokazu: lejka, litra, blaszanej konewki, cebrzyka (rzuty proste).	Lepienie domku, chatki lub budy dla psa. Lepienie balwana ze śniegu.	Rozpoznawanie barw różnych papierów kolorowych (barwy brązowe i brunatne)
III	Jak ludzie pracują w polu lub w ogrodzie? Lub wjazd P. Jezusa do Jerozolimy.	Rysunek z pamięci lub na podstawie unaocznienia bociana, jaskółki, wrony, sroki, gołębia.	Formowanie naczyń n. p. garnuszek, dzbaneczek, filiżanka, konewka i t. p.	Układanie z barwnych (3-4 barwy) prostokątów, kółek i trójkątów motywów pasowych i rozetowych i nalepianie na zeszytach celem ozdoby.
IV	Opowiadanie o Krakusie i smoku i rysowanie tego opowiadania. Oglądanie dobrych ilustracji z dziejów bajecznych Polski (Andrioli).	Rysowanie z pamięci, autobusu, pociągu osobowego lub ciężarowego.	Wycinanie z barwnych papierów pojedynczych części smoka i komponowanie całości.	Rysunek straszego smoka barwnymi kredkami.
V	Jak dzieci pielęgnują kwiaty? lub Aniołowie u Piasta.	Rysunek z pamięci podlewaczki, parasola otwartego.	Formowanie kwiatków z listkami na płytach: stokrotka, knieć błotna, tulipan, bratek.	Wytłaczanie na płytkach z gliny lub plastyliny przy pom. stempli z patyczków motywów pasowych.
VI	Jak dzieci się bawią: „Kotek i myszka”, lub puszczanie latawca.	Rysunek z pokazu zegara ściennego lub kieszonkowego z uwzględnieniem tarczy.	Lepienie z papieru wspólnego latawca i puszczanie go, w związku z tem robienie wiatraczków z papieru.	Zbieranie kwiatków polnych i wicie ładnych wianków (ozdabianie głowy).

Oglądanie dobrych ilustracji bajek.

Klasa III. (oddział)

Miesiące szkolne	Ekspresja na podstawie własnych przeżyć, opowiadań i czytania.	Reprodukcja z pamięci, z pokazu i z modelu.	Kompozycja w związku z techniką i materiałem	Dekoracja w związku z wypowiedaniem się i rytmiką.
IX	Co dzieci robiły podczas wakacji? (kąpiel, gra w piłkę, zbieranie grzybów i jagód). Rysowanie tych przeżyć.	Rysunek z pamięci domu, w którym uczeń (nica) mieszka.	Podział prostokąta w szachownicę o polach kwadratowych i zamalowanie pół dwoma kontrastowymi barwami, kredkami lub f. wodnymi.	
X	Dzieci idące do lasu lub parku jako temat rysunkowy.	Rysunek z modelu własnego liścia topoli, osiki, dębu, bluszczu. Rysunek z przypomnienia: młotka, pałki, siekiery, siekacza, topora.	Kształtowanie liści i owoców (jarzyn) na płytkach z gliny lub plastyliny.	
XI	Rysunek na podstawie bajki: „Dobry syn“.	Rysunek na podstawie pokazu lichtarza ze świecą, latarki lub lampionu. Rysunek z pamięci: kominiarza, krakowiaka lub górnika (typ).	Podział prostokąta pasami w kratę wielobarwną kredkami.	Cmentarz w dzień zaduszny oświetlony świecami i lampionami lub pojedynczy nagrobek.
XII	Rysunek pochodu Trzech Króli do szopki betlejemskiej.	Rysunek z przypomnienia sklepu z wystawą lub wejścia do sklepu. Rysunek z pamięci: kominiarza, krakowiaka lub górnika (typ).		

I	Jak sprzedają i kupują w sklepie?	Rysunek z pamięci: Listonosz idzie z listem lub policjant z karabinem. Rysunek z pokazu zabawki: wózek z konikami lub koła od wózka.	Podział prostokąta na kwadraty stojące na wierzchołkach i wypełnianie dwoma barwami szachownicowo.	
II	Jak dzieci sankują się? Jak jeżdżą na nartach? Napad Tatarów.	Rysunek z pam. lub z pok. saneczek, łyżew, podkowy lub podkówek.		Wytłaczanie na płytkach z gliny lub plastyliny motywów rozetowych stemplem płaszczyznowym lub odcinkowym.
III	Rysunek na podstawie bałady: „Powrót taty lub Szklana góra“.	Rysunek na podstawie pokazu czajnika, filiżanki lub imbryka.	Podział kwadratu liniami prostymi i wyznaczenie w nim gwiazdy nieskomplikowanej cztero lub ośmiopromiennej.	Zakreskowanie gwiazdy w kwadracie barwnymi kredkami lub nałożenie farbami wodnymi.
IV	Świecenie jądła wielkanocnego lub śmigus.	Rys. z modelu własnego gałązek z baziami. Rys. z pam. lub z pokazu zająca, królika, kota.		Rysunek barwny ładnych pisanek.
V	Rysunek bajki w kilku obrazkach p. t. „Czerwony kapturek“. Rybak lub chłopiec łapie ryby.	Rys. z mod. wł. bratka, fiołka, konwalji lub zawilca.		Dekoracja teczki na rysunki motywami stemplowymi z kwiatków i liści.
VI	Rysowanie powiastki p. t. „Pustelnik i niedźwiedź“.	Rys. z pokazu wagi ręcznej. Rys. z wyobraźni maczugi, kotła obozowego i t. p.		Rysunek bajecznego i fantastycznego kwiatu paproci.

Oglądanie obrazów z dziejów Polski: Chrzest Polski, Napad Tatarów, Krzyżacy, Kazimierz Wielki, Jadwiga i Jagiełło. (Gersona lub Matejki).

Klasa IV. (oddział)

Miesiące szkolne	Ekspresja na podstawie własnych przeżyć opowiadań i czytania.	Reprodukcja z pamięci, z pokazu i z modelu	Kompozycja w związku z techniką i materiałem	Dekoracja w związku z wypowiedaniem się i rytmiką
IX	Jak budują dom, kamienicę? — zobrazowanie typów robotników i ruchu przy pracy.	Rysunek wiadra lub kowalicy z pokazu, ujęcie dowolne płaskie lub przestrzenne (objaśnić na obręczy). Ćwiczenia w kreśleniu rozmachowem elipsy.	Poznanie od 6-8 farb wodnych, pierwotnych i pochodnych i ćwiczenia techniczne pendzlem.	
X	Zbieranie owoców w sadzie lub kopanie ziemniaków.	Rys. z mod. wł. liścia akacji, róży lub jesionu. Rys. z pamięci: wieśniaka, mieszczanina, pana, damy i chłopki (typy).	Rys. koła cyrklem i podział powierzchni prostymi, wytworzenie gwiazdy sześciopromiennej i założenie pól trzema barwami pierw. lub poch.	Założenie pól gwiazdy sześciopromiennej trzema barwami zasadniczymi.
XI	Szaruga jesienna w związku z piosenką: „Przez zagony przez pole.“	Rys. z pokazu szyszek drzew szpilkowych i owoców.	Formowanie brył graniastych z gliny lub plastyliny: graniastosłupa, sześcianu, ostrosłupa.	
XII	Zdobywanie i obrona zamku n. p. „Obrona Częstochowy“.	Rys. z pamięci lub z pokazu stołu, stolka, ławy w ujęciu dowolnym płaskim lub przestrzennym (objaśnić przekształcenia na prostokacie).		Wyciskanie przy pomocy stempla w bryłach z gliny uformowanych ornamentów wypełniających w związku z konstrukcją bryły.
I	Wieczór wigilijny — wrażeń z przeżycia, dowolny wybór momentu.	Rys. z modelu parasola otwartego lub dzbana.	Rysunek koła cyrklem i podział obwodu na ośm równych części, wytworzenie gwiazdy ośmiopromiennej.	
II	Jazda saną — zobrazowanie ruchu koni.	Rysunek piłki stolarskiej i pralki z modelu wspólnego. Rysunek z pamięci koguta, kaczki, kury, gęsi, indyka (typ).	Montaż konstrukcyjny na podstawie wyciętych motywów ilustracyjnych z czasopism.	Założenie pól koła i gwiazdy ośmiopromiennej sześcioma barwami tęczy z uwzględnieniem walorów (jasności) tych barw.
III	Chłopiec bawi się z psem — zobrazowanie ruchu.	Rysunek budki dla ptaków z pokazu, dowolne ujęcie. Rys. z pamięci kota, psa, krowy, owcy, kozy (typ).	Ćwiczenia techniczne w mieszaniu barw pierwotnych na sucho i mokro, zapoznanie z barwami kontrastującymi.	
IV	Jak orzą w polu, sieją, lub sadzą ziemniaki.	Rys. z modelu łopaty, motyki. Rys. z pokazu nożyczek i kleszczy.	Lepienie lub rysowanie chorągiewek polskich i francuskich lub proporzyczek włońskich.	
V	Pochód uroczysty w dniu 3. Maja.	Rys. z modelu własnego stokrotki, narcyza lub bratka i rys. chrapąszcza majowego.		Rys. ładnej karuzeli lub huśtawek (temat dekoracyjno-ekspresyjny).
VI	Zabawy dziecięce w lecie n. p. Chłopcy bawią się w koniki (ruch).	Rys. z pokazu lub z modelu motyla bielinka, pokrzywnika, cytrynka lub modraszka (typ).		Rys. fantastycznego motyla i malowanie go barwami kredkami lub f. wod.

Pokaz i omówienie obrazów malarzy polskich (Gerson, Matejko, Kossak) z dziejów Polski: Koronacja Bolesława Chrobrego. Wjazd do Kijowa. Uczta u Wierzyńki. Przysięga Kościuszki. Kościuszko pod Racławicami.

Klasa V. (oddział)

Miesiące szkolne	Ekspresja na podstawie własnych przeżyć, opowiadań i czytania	Reprodukcja z pamięci, z pokazu i z modelu	Kompozycja w związku z techniką i materiałem	Dekoracja w związku z pismem, obrazem i ornamentem
IX	Jak pasterz pasie krowy lub gęsi? Jak uczeń (nica) pisze zadanie, uczy się? (typy)	Rysunek kierunkowy z modelu przedmiotów płaskich umieszczonych na tablicy w różnych nachyleniach. Rysunek z modelu własnego liści: kasztana, klonu, jaworu.		Zapoznanie dzieci z dużym alfabetem pisma ołówkowego o formach geometrycznych. celem podpisywania rysunków.
X	Typy karykaturalnych postaci: longinusa, grubasa, karzełka i t. p.	Rysunek frontalny szafy, drzwi, pieca lub okna z modelu — dowolone samorzutne ujęcie ścian bocznych przestrzenne. Malowanie sylwet jarzyn i owoców w barwach natural. z pok. lub z pam.		Cwiczenia w rozmieszczaniu napisów i podpisywaniu rysunków poznanym alfabetem.
XI	Rysunek ułana (ów) na koniu — wojska polskiego w szeregach (artylerji).	Rysunek z modelu wspólnego flaszki i karałki (gąsiora), charakterystyka różnic. Rysunek z pamięci lub z pokazu karabina, szabli, czaka ułańskiego z roku 1830/31.	Rysunek przy pomocy cyrkla rozety w kole i nakładanie (lawowanie) jej barwami złamanemi.	
XII	Jak myśliwy poluje na zające, kuropatwy? — Jak rozwożą i składają węgiel, drzewo?	Rysunek z pokazu rondla, beczki, cebrzyka, wiadra, konewki.	Rysunek sześcianu i ostrosłupa prostego w perspektywie równoległej, liniijnie i połączenie tych brył w domek lub kapliczkę.	
I	Kulig lub ślizgawka (zobrazowanie).	Rysunek z modelu dzbana, wazy lub lampy naftowej w ujęciu płaskim. Rysunek z pokazu kłódki, klucza, paletki.		Podpisywanie teczki na rysunki alfabetem ołówkowym przy pomocy barwnych kredek z uwzględnieniem prostokątnego zblokowania napisów.
II		Rysunek z modelu wsp. ptaka wypchanego lub zwierzęcia czworonożnego (dyktat). Rysunek z pamięci miotły, szczotki do zamiatania i t. p.	Rysunek w perspektywie równoległej graniastosłupa prostego i ostrosłupa i połączenie tych brył w wieżę zegarową z uwzględnieniem logiki światłocienia kreskami.	Projekt afisza na wystawę naczyń w ujęciu płaskim, kompozycja prosta a dekoracyjna.
III	Pasowanie na ryceza lub „Bajka o zaklętej królowie”.	Rysunek bociana z modelu lub rysunek piłki stolarskiej, pralki (dyktat).		Dekoracja teczki na rysunki motylem lub kwiatem fantastycznym spinającym napisy.
IV		Rysunek frontowy skrzypiec zawieszonych na ścianie — model wspólny. Rysunek z pamięci zastawionego świeconego na stole.	Podział prostokąta na trójkąty równoboczne i nałożenie pól trzema barwami pierwotnymi lub pochodnymi.	
V	Zobrazowanie sportów n. p. gra w piłkę koszykową, p. nożną, wyścigi piesze.	Rysunek z pokazu świdra korbowego, struga i t. p. Rysunek frontowy z modelu (widoku przedm. rzeczywistego) domu, szkoły, przyczółka chaty.	Rysunek walca i stożka prostego w perspektywie równoległej i połączenie tych brył w wieżę okrągłą lub w kapliczkę z uwzględnieniem światłocienia kreskami.	
VI	Jak kosiarze na łące koszą trawę.	Rysunek sylwet pokrojów drzew obserwowanych z natury a rysowanych z pamięci: świerka, jodły, sosny, topoli włoskiej, brzozy, lipy.		Projekt na dekorację serwetki na stół, obrusika lub makatki do kuchni motywami roślinnymi.

Pokaz i omówienie obrazów: Cyrk rzymski, Pochodnie Nerona, Koronacja cesarza, Życie w klasztorach, Chrzest Litwy, Grunwald, Batory pod Pskowem (Siemiradzki, Matejko i t. p.).

Klasa VI. (oddział)

Miesiące szkolne	Ekspresja na podstawie własnych przeżyć i czytania	Reprodukcja z modelu, z pokazu i z pamięci	Kompozycja w związku z techniką i materiałem	Dekoracja w związku z pismem, obrazem i ornamentem
IX		Wycieczka celem obserwacji alei drzew, ulicy lub toru kolejowego, omówienie zjawisk perspekt. zbieżnej a następnie rysowanie z przypomnienia tych tematów w klasie.		Malowanie posadzki prostokątnej lub kwadratowej z płytek: w dwóch barwach kontrastowych złamanych — ornament ośrodkowy — perspektywa równoległa.
X		Obserwacja korytarza szkolnego lub sali szkolnej i rysowanie tych zjawisk persp. na miejscu bez wymierzania lecz z podaniem sposobu ujęcia przez nauczyciela.		Podpisywanie teczki na rysunki alfabetem ołówkowym przy pom. pióra Redis — lub rysowanie i dekorowanie podziału godzin.
XI		Obserwacja i rysowanie dużych przedmiotów graniastych w persp. zbież. szafy, pieca, paczki, odrzwi, okien. Malowanie liści jesiennych z natury techniką napawania (na mokro).	Rysunek litery I, H, L itp. jako form bryłowych (graniastosłupowych) w perspektywie równoległej z uwzgl. światłocienia masowo farbą (cień własny).	
XII	Św. Marcin na koniu, zobrazowanie opowieści.	Rysunek konturowy krążków kołystych ułożonych poziomo i nast. kwadratów ułożonych na krążkach. Rysunek pam. klombu okrągłego z drzewem w środku lub sadzawki z wodotryskiem.	Jak wyżej.	
I		<i>Rysunek naczyń pojedynczych a okrągłych (doniczki, miski, garnka) ustawionych poniżej horyzontu, model własny z uwzględnieniem światłocienia kreskami. Rys. pam. narzędzi stolarskich, ciesielskich.</i>		<i>Kreślenie motywów pasowych i ośrodkowych (rozetek) piórem Redis (ćwiczenia) lub kreślenie tego rodzaju mot. barwną kredką.</i>
II	Zobrazowanie turnieju średniowiecznego.	Rysunek konturowy zeszytów, kopert i książek leżących na pł. poz. równoległe krawędzią do czoła, mod. własny. Rysunek pam. narzędzi ślusarskich i kowalskich.	Rysunek litery O i C jako form bryłowych graniastych (pierścieni) w perspektywie równoległej z uwzgl. światłocienia masowo farbą (cień własny).	
III		Rysunek pudełek graniastych na pł. poz. równoległe zwróconych ścianą do czoła, mod. własny, z uwzględn. światłocienia kreskami. Rys. pam. sprzętów dom. (stoły, stolki itp.) w tem samym ustawieniu.		Komponowanie szyldzików rzemieślniczych i kupieckich w związku z symbolami i napisami w ujęciu płaskim.
IV	Ilustracja wiersza „Paweł i Gawel”.	Rysunek pudełek graniastych na pł. poz. w ustawieniu przekątne z uwzględn. światłocienia kreskami. Rysowanie lub malowanie w sylwetowym ujęciu z pamięci drobiu domowego.		Dekoracja teczki na rysunki (ramki) motywami poprzednio przerobionymi.
V		Rysunek kapliczki lub wieży czworobocznej z dachem ostrosłupowym na podstawie widoku rzeczywist. Rysunek kwiatów w perspektywie, mod. własny.	Rysunek liter D, P i t. p. jako form bryłowych w perspekt. równoległej z uwzgl. światłocienia farbą i układanie skrótów tytułów stow. i instytucyj.	
VI		Rysowanie gałązek z liśćmi w ułożeniu naturalnem w perspektywie. Rysunek dużego krzyża przydrożnego lub nagrobka z krzyżem.	Uformować z gliny, gipsu lub plastyliny wazon, wazkę lub kropielnicę. Komponowanie proporczyków harcersk. z symbolami.	

Pokaz i omówienie obrazów: Polonia, Lituanja, Wojna, (Cykle Grotgera) — Somosjera, Odwrót Napoleona z Rosji (Kossak W.).

Klasa VII. (oddział)

Miesiące szkolne	Ekspresja na podstawie własnych przeżyć i czytania	Reprodukcja z modelu, z pokazu i z pamięci	Kompozycja w związku z techniką i materiałem	Ekspresja w związku z pismem, obrazem i ornamentem
IX		Rysunek kościółka lub szkoły w perspektywie zbieżnej z modelu (z widoku rzeczywistego). Rysunek gałązek z owocami z natury z uwzględnieniem światłocienia kreską.	Skomponowanie z pamięci na podstawie dwóch rzutów prostego nagrobka z krzyżem w perspektywie równoległej z uwzględnieniem światłocienia.	
X	Pieczenie ziemniaków w poluna podstawie własnego przeżycia na wycieczce. Wesele jedzie lub pochód weselny.	Malowanie barwnych pudełek (skrzyń, pudła) graniastych o jednolitem zabarwieniu z uwzględn. światłocienia w barwie. Malowanie zwijającej się na powietrzu i falującej chorągwi polskiej, francusk.		Rozmieszczanie napisów na teczce rysunkowej z zastosowaniem pisma ołówkowego lub piórowego przy prostym trzymaniu pióra (pisaka).
XI		Malowanie jarzyn i owoców o jednolitem zabarwieniu z uwzględn. masowem światłocienia w barwie. Rys. ptaków i czworonogów z modeli wypchanych lub żywych w klatce.	Skomponowanie w persp. równ. pojedynczych wyrazów z uwzgl. św. ć. (np. Baczność! Wystawa, Cześć, Zawody itp.) w łącz. z montażem fotograf.-konstruk.	
XII		Malowanie barwnych, matowych naczyń glinianych na barwnej podstawie z uwzględn. światłocienia w barwie.		Skomponowanie afisza na wystawę drobiu lub galanterji z napisami brylowemi w ujęciu przestrzennem. Ćwiczenia w wypisywaniu adresów na pakietach pisakiem lub piórem <i>tuż</i> .
I	<i>Ilustracja do jednej z ballad A. Mickiewicza.</i>	<i>Rysunek światłocieniowy grupy małych przedmiotów lub pojedynczych sprzętów z uwzględnieniem światłocienia ołówkiem lub piórem.</i>		Komponowanie monogramów o kształcie prostym lub symboli rzemiosła i handlu, w związku z szyldzikami i wywieszkami.
II		Rysunek czarno-biały na tonowym papierze przedmiotów matowych. Rysunek z pamięci własnej izby mieszkalnej.		Ćwiczenia w wypisywaniu i dekorowaniu zaproszeń i programów na wieczorek, poranek lub zabawę piórem (pisakiem) skośnie trzymanem.
III		Rysunek czarno-biały na tonowym papierze naczyń z połyskiem. Rysunek koszyka z pokazu techniką światłocieniową.	Uformować z gliny, plastyliny lub gipsu nagrobek lub piec o kształtach prostych, geometrycznych.	
IV		Malowanie gałązek z liśćmi w ułożeniu natur. z uwzgl. światłocienia. Malowanie motyli w plamach barwnych.		Dekorowanie teczki na rys. motywami kwiatowemi wypełniającemi prostokąt między napisami — przykłady z dekoracyji ludowych.
V	Zobrazowanie pochodu w dniu 3 Maja lub procesji w dzień Bożego Ciała.	Malowanie kwiatów, owoców i gałązek z uwzględn. światłocienia w plamach.	Skomponowanie nowoczesnej budowli na podstawie grupy brył graniastych w perspekt. równ. według przykładów ilustracyji.	
VI		Rysunek drzew i pól z natury ołówkiem w św.-cień. lub malowanie tychże kreskami lub f. wod.		Skomponowanie afisza na wystawę kwiatów lub wyst. szkolną. Dekorowanie ramki teczki na rys.

Pokaz i omówienie obrazów malarzy polskich: Hold pruski, Sobieski pod Wiedniem, Kazanie Skargi, Rejtan, Bitwa pod Olszynką, Powstanie styczniowe, Legjony polskie w 1914. roku.

3. Uzasadnienie rozkładu materiału.

Program nauki rysunku dotychczas jeszcze obowiązujący jest programem w wielu punktach już nieaktualnym, zasadniczo jednak program ten jest racjonalnie zbudowany, gdyż opiera się na psychologii rysunku dziecka, dlatego naogół program ten i dzisiaj jeszcze nie jest anachronizmem. Władze nasze mają zamiar wprowadzić nowy program, którego projekt specjaliści już rozpatrywali, może będzie on miejscami jaśniejszy i lepiej wystylizowany, jednak i on musi być oparty na psychologii twórczości rysunkowej dziecka i zasadniczo musi uwzględniać te same przejawy i okresy rozwoju tej twórczości co program dawniejszy. Nowy program może się różnić od dotychczasowego programu w pewnych szczegółach i innego rodzaju naswietleniach, psychologicznych podstaw zmienić nie może. Jedną z zasadniczych cech rysunku dziecka jest istnienie okresu ideoplastycznego, który trwa mniej więcej do 10 roku życia, poczem następuje okres fizjoplastyczny. Okresowi ideoplastycznemu odpowiada przede wszystkim rysunek wyobraźniowy, a więc pamięciowy, ekspresyjny, oparty na tem, co dziecko wie i wyobraża sobie o przedmiotach, zjawiskach świata otaczającego, oparty na tem, co dziecko tworzy sobie w swojej wyobraźni i fantazji. Z okresu tego przechodzi jednak dziecko stopniowo w okres fizjoplastyczny, zbliża się coraz bardziej do ujmowania rzeczywistego wyglądu przedmiotów i zjawisk, do ujmowania realistycznego kształtów i korzystania z bezpośredniego ich widoku przy rysowaniu. Ujawnia się przytem dążność do odtwarzania bryłowości i przestrzeni, i jak pierwszemu okresowi odpowiada zasadniczo płaskość ujęcia, tak drugiemu przestrzenność (perspektywa). Program dotychczasowy uwzględnia te właśnie zjawiska, i program w przyszłości uwzględnić je musi z pewną jednak modyfikacją. Wynika stąd, że do 10-go roku życia musi przeważać rysunek ideoplastyczny, pamięciowy, płaski, od 10-go roku życia rysunek fizjoplastyczny, oparty na modelu i uwzględniający bryłowość, przestrzeń, perspektywę. Te zasady są uwzględnione w moim rozkładzie materiału. Tylko podział na grupy ujmujące pojedyncze klasy (oddziały) należałoby w dotychczasowych programach zmienić. Klasa 1 i 2 ze względu na specjalną psychikę dziecka w tym okresie, uwzględnioną już w zakresie innych przedmiotów, powinny tworzyć grupę I. — klasa zaś 3, 4 i 5 uwydatniające najwięcej cech przejściowych grupę II. — klasa 6 i 7 jak dotychczas grupę III. To uwydatniam również w moim rozkładzie materiału, ujmując szczególnie

klasę 1 i 2 pod innym kątem widzenia, pod kątem nauki-zabawy. Opuszczam rzeczy dzisiaj już nieaktualne, jak rysunek rozmachowy, dający względne wartości wprawy technicznej, wprowadzając na to miejsce ćwiczenia techniczne celem zapoznania się z techniką związaną z używaniem jakiegoś nowego materiału i narzędzia, czego dzieci jeszcze nie poznały, lub nie miały jeszcze sposobności należycie poznać, a niezajomość czego hamuje naturalny rozwój rysunkowy dziecka. Wprowadzam w kompozycji wykreślanie figur geometrycznych i elementarny podział tych figur przy pomocy narzędzi: linijki i cyrkla, gdyż uważam, że to wiąże się również z techniką i należy do elementarnych zasad wiedzy rysunkowej. Nauka rysunku wiąże się z geometrią i opiera się na znajomości elementów geometrycznych, co stosował już w swojej pedagogji Pestalozzi. W dalszej konsekwencji tego wprowadzam perspektywę równoległą, co uzasadniam w osobnym ustępie części pierwszej podręcznika i co w praktyce mojej okazało się bardzo dodatnie. Perspektywa ta ma związek z reprodukcją, ułatwia bowiem zrozumienie zjawisk przestrzennych, uzgadnia szczegóły z całością, kształci wyobraźnię plastyczną i łączy się z ćwiczeniami dekoracyjnymi.

Tematy ekspresyjne rozciągam jeszcze na klasę 6 i 7, co urywało się w dotychczasowym programie na klasie 5. Zwrot ku rysunkowi fizjoplastycznemu nie powinien wykluczać kształcenia wyobraźni twórczej. Zaniechanie tego rodzaju tematów przyczynia się do zupełnego wyjałowienia tej wyobraźni ze szkodą psychiki dziecka, na co wskazują psychologowie (prof. Szuman). Rysunki tego rodzaju w tym okresie mogą być jeszcze bardzo kształcące i ciekawe, i dają niejednokrotnie sposobność wyróżnienia szczególnych typów uzdolnień i upodobań.

W reprodukcji zachowuję zasadniczo dotychczasowe rodzaje ćwiczeń t. j. rysunek z pamięci, z pokazu i z modelu, wprowadzając jednak normy zmierzające do kontroli tego rodzaju rysunków, szczególnie z zakresu rysunku pamięciowego, przyczyniające się zarazem do rozwoju rysunku pod względem formalnym, opierając je na badaniach psychologicznych. Nie ograniczam dziecka wyłącznie do ujęć płaskich, aż do klasy 5 włącznie, gdyż ujęcia przestrzenne i bryłowe przejawiają się już wcześniej samorzutnie, intuicyjnie w rysunkach dzieci z pamięci, z pokazu i z ekspresji. Należy zatem iść równoległe z naturalnym rozwojem dziecka i nie hamować go, lecz w odpowiedni sposób współdziałać w tym rozwoju. W rysunkach z modelu zachowuję to samo stopniowanie ujęć płaskich i przestrzennych jak w do-

tychczasowym programie, uważając, że rozpatrywanie zjawisk przestrzennych, bryłowych (perspektywicznych) we właściwym znaczeniu powinno mieć miejsce dopiero w klasie 6 i 7; nie można tu jednak stosować uzasadnień liniowych, a nauka powinna mieć charakter doświadczalny, oparty na spostrzeżeniach i rozumieniu tych zjawisk.

Ćwiczenia dekoracyjne nie uważam za specjalnego rodzaju ćwiczenia w zakresie jedynie samego ornamentu. Wartości dekoracyjne uwydatniają się i w rysunkach dzieci o charakterze ekspresyjnym, szczególnie w niższych klasach szkoły powszechnej, w czym przejawia się jakby pewien rodzaj dekoracji obrazowej. Toteż oprócz ćwiczeń ornamentalnych, kładę szczególny nacisk na dekorację obrazową w związku z życiem szkoły i przejawami życia w społeczeństwie. Uważam, że dekoracja tego rodzaju jest bliższa psychice dziecka, pobudza aktywność dziecka i rozumienie praktycznego znaczenia nauki rysunku. Nie obojętna tu jest także nauka pisma i jego form ozdobnych, lecz prostych. Nie uważam, aby dział ten wyłącznie miał na względzie kształcenie poczucia piękna, co powinno wpływać z wszystkich kategorii ćwiczeń rysunkowych. W każdym dziale znajduje się sposobność do kształcenia różnych władz psychicznych.

4. Ekspresja.

Celem ćwiczeń rysunkowych pomieszczonych w tym dziale jest pielęgnowanie twórczości przejawiającej się w swobodnym, subiektywnym wypowiedzianiu się dziecka na najrozmaitsze tematy, które budzą szczególne jego zainteresowanie. Tab. XXV. Mamy tu na myśli wypowiedzianie przeżyć wewnętrznych dziecka, wiążących się z jego specjalną psychiką, której kanwą jest wyobraźnia i fantazja, a której podmiotami psychologicznymi są opowiadania, oglądanie obrazów, obserwacja zdarzeń i własne rzeczywiste zdarzenia, przeżyte przez dziecko. Zdać jednak musimy sobie sprawę z psychiki dziecięcej, musimy poznać świat dziecka, aby należyta stosować metodę. Metody bowiem wychowywania i nauczania dzieci, szczególnie w okresie pierwszych lat nauczania muszą być pajdocentryczne t. j. muszą brać pod uwagę świat duszy dziecka, jego pojęcia, zainteresowania, jego naturalny rozwój.

Dziecko żyje bowiem w innej rzeczywistości, niż codzienna, szara rzeczywistość ludzi dorosłych, rzeczywistość troski o byt, znojnego trudu, udręczeń psychicznych i przykrości. I dorośli uciekają od życia w świat ułudy, który jest lepszym światem, osiągając choć chwilowe ukojenie i zapomnienie. Krainą tą jest dla nich sztuka i zabawa.

Dziecko zaś żyje prawie stale, poza chwilowymi momentami łączącymi się z fizjologicznymi przykrościami i potrzebami, w świecie ułudy, w świecie marzeń. Dziecko wyobraża sobie rzeczywistość jako nieistniejącą, a świat swoich marzeń, jako rzeczywistość spełniająca jego życzenia. Idealizuje więc rzeczywistość, upiększa ją sobie własną fantazją i bawi się nią, stwarzając sobie rzeczywistość swojego marzenia. Jest to niejednokrotnie czarowny kraj bajki, który daje dziecku jego szczęście, którego zapoznawać i niszczyć nie powinniśmy, gdyż w nim przysposabia się dziecko do przyszłego życia, w nim rozwija się jego fantazja, wola, pomysłowość, uczucia i siły twórcze. Dziecko wyobraża sobie, kijek, na którym hasa, że jest rzeczywistym konikiem, że kołyska lub koryto jest rzeczywistym okrętem, że paczka czy pudełko jest domem, w którym żyją jego lalki, że ogrody, pałace i zamki z piasku lub gliny są rzeczywistymi tworam. Nie przywiązuje jednak do tych tworów większej wagi, nie zajmuje się nimi zbyt długo, burzy je i na nowo odbudowuje, dziecko bawi się formami, lecz uwzględniając prawa fizyczne i logiczne, rozwija się, kształci, zapoznaje się z nimi nietyle rozumowo, co intuicyjnie, praktycznie. Do zabawy pobudzają dziecko impulsy rozwojowe tkwiące w rozwijających się instynktach życia.

Rysowanie jest jedną z najprzyjemniejszych zabaw dziecięcych. Świat tworzony w obrazkach rysowanych przez dzieci jest światem wyobraźni dziecięcej, w nim znajduje dziecko swoją radość, przekształcając rzeczywistość ideoplastycznie. Dziecko bawi się tu zajęte sobą i przedmiotem swojej zabawy, nie zważając na otoczenie, na rzeczywistość. Egocentryzm myślenia uwydatnia się tu bardzo wyraźnie. Rysowaniem bawi się dziecko podwójnie, gdyż jest ono w tem zarazem aktorem i widzem. Kreśląc sobie ludziki, postacie zwierzęce, sprzęty, widoki, współdziała z nimi, wypowiada swoje wewnętrzne przeżycia, obserwuje je, krytykuje i rozmawia z nimi. Zabawa dziecka przechodzi stopniowo w pracę, kształci je i rozwija. Zabawie tej należy pomóc, należy współdziałać z dzieckiem, a szkoła poza domem w pierwszym rzędzie jest do tego powołana. W ten sposób szkoła stanie się radosną, twórczą, aktywną i stanie się wreszcie szkołą pracy, przygotowującą do życia. W rysunkach dziecka, któremi się dziecko wypowiada, przejawia się ta sama ekspresja, jaka się przejawia w twórczości plastycznej malarza, artysty, który ujmuje twory swojej wyobraźni, swoje przeżycia, w widzialne obrazy. Dziecko lubi opowiadać rysunkiem, lubi ilustrować, lecz do tej czynności trzeba pobudzić je i zachęcić.

Stąd wynika potrzeba podniet psychologicznych. Podniety te stwarzane bywają w pogadankach z dziećmi, w opowiadaniach zmyślonych, bajkach, w oglądaniu obrazków i czytaniu. Podniety te jednak z wiekiem muszą przystosowywać się do umysłowego rozwoju dzieci. Tematy opowiadań, obrazki i czytanie, muszą wznosić się na coraz wyższy poziom, mieć na celu nie tylko zabawę, ale i rozwój psychiczny dziecka. Muszą dążyć do kształcenia uczuć estetycznych i moralnych i wreszcie do rozumienia dzieł sztuki i potrzeby współżycia z niemi: kontemplacji.

W wypowiedziach się dzieci na te tematy przejawiają się jednak pewne formy jako elementy form rzeczywistych widzianych. A zatem twórczość ta przejawia w sobie pewne wartości odtwórcze, reprodukcyjne. Wartości te u jednostek szczególnie uzdolnionych mogą dojść z czasem do poziomu artyzmu. U jednostek normalnie uzdolnionych nie dochodzą do tego poziomu, jednakże dbać trzeba o ich rozwój, szczególnie w okresie ideoplastycznym i doprowadzić je można do cech przejawiających się w charakterze rysunków typowych. Dlatego rysunek ekspresyjny, ideoplastyczny ucznia, nie może być rysunkiem całkiem swobodnym, którym nauczyciel niewieleby się interesował pod względem formalnym. Lekcje rysunku ekspresyjnego nie mogą być lekcjami wypoczynku dla nauczyciela, gdzie pozostawiłby on dzieciom zupełną swobodę, zajmował się czym innym, lub był biernym tylko widzem twórczości dziecięcej. Nauczyciel musi współdziałać i współpracować z uczniami, musi im pomagać w przypomnianiu sobie potrzebnych kształtów i uwydatnianiu pewnych cech odpowiadających stopniowym normom rozwoju rysunkowego dzieci. Nauczyciel musi znać psychologię twórczości rysunkowej dzieci i wiedzieć czego, w jakim okresie, może od dzieci wymagać. Musi jednak uwzględniać też indywidualny rozwój rysunkowy dzieci, który często bardzo jest niejednorodny, lub przejawia się w swoistych formach i normy musi tu przystosowywać do indywidualium.

W rozkładzie materiału w klasie 1 i 2 wprowadzam przeważnie tematy bajeczne, łatwe, które dziecko, ilustrując, bawiłoby się. Motyw zabawy-nauki musi być tu szczególnie wydatnie podkreślony. Wprowadzam tu również tematy z najbliższego otoczenia dziecka i z jego własnych przeżyć, do których odczucia należy dziecko pobudzić pogadankami i opowiadkami. Tematy te są poniekąd reprodukcjami momentów życiowych obserwowanych lub przeżywanych przez dziecko, muszą jednakże tworzyć pewnego rodzaju skomponowane organizacje obrazowe, mają więc charakter ekspresyjny. W tej

grupie tj. w klasie 1 i 2 możemy stawiać normy dotyczące się ogólnego wyglądu schematów rysunkowych dzieci. Schematy te powinny być logicznie budowane, nie może tu chodzić jeszcze o proporcje i podobieństwo, lecz o to, aby poszczególne części składowe były na swoim miejscu, logicznie się ze sobą zrastały np. głowa z szyją, odnóża z tułowiem. Dążyć do tego należy, żeby schematy te były zupełne t. j. aby w nich nie brakowało zasadniczych części składowych i koniecznych a charakterystycznych szczegółów. Schematy gołe powinny się stopniowo uzupełniać i przyoblekać np. w wypadkach oczywistych, grubość odnoży powinna być zaznaczona podwójną linią, zwracać należy uwagę na ilość palców u rąk, schematy ludzkie powinny być okrywane odzieżą. Pomagać się powinno dzieciom przy przeprowadzeniu rysunku postaci ludzkiej z widoku z przodu, do widoku z boku, naprowadzając je pytaniami i unaoczniając położeniem. W całości obrazka powinno się przejawiać logiczne zestawienie schematów wyrażające scenę obrazka, nie można tu jednak wymagać uwydatniania przestrzeni, a ograniczać się należy do uwzględniania ogólnej proporcji i wielkości pojedynczych schematów do siebie. Należy dozwalać dzieciom stosować różne materiały, a więc ołówki, kredki, glinę, plastylinę itp.

W grupie drugiej obejmującej klasę 3, 4 i 5 uwzględniam jeszcze tematy bajkowe nieco poważniejsze, które możnaby i dalej jeszcze kontynuować, zależnie od upodobań dzieci, lecz wprowadzam już tematy obyczajowe, ilustrujące różnego rodzaju uroczystości i zwyczaje. Dalej uwzględniam także tematy rodzajowe, ilustrujące różne przejawy życia ludzkiego związane z pracą i zabawą. Wreszcie należy także sięgnąć do tematów historycznych, szczególnie ojczystych, opierając je nie tylko na tekstach, ale i ilustracjach dawnych urządzeń społecznych i kulturalnych. Tu już oprócz opowiadań i pogadek jako bezpośrednia podnieta psychologiczna powinno wystąpić czytanie.

Przy opracowaniu tych tematów pod względem formalnym musimy już zwrócić uwagę na proporcje w budowie schematów tak ludzkich, jak zwierzęcych, jakoteż schematów innych przedmiotów. Proporcje ciała ludzkiego i zwierząt powinny stopniowo odpowiadać w przybliżeniu kształtom rzeczywistym tak w całości, jak i w szczegółach. Tak np. głowa konia powinna się zbliżać wydłużonym wyglądem do rzeczywistej, szyja stosunkowo powinna też być długa, z charakterystyczną grzywą, tułów średnio długi i gruby, wałkowaty, ma opierać się na cienkich, długich nogach, zakończonych kopytami, z tyłu ogon chwaścisty, szczegóły tego rodzaju jak uszy

i oczy powinny być umieszczone na właściwym miejscu. Podobnie kształty innych zwierząt stopniowo powinny zbliżać się do rzeczywistego wyglądu. Proporcje ciała ludzkiego należą też do tych zasadniczych norm wielkości i charakterystyki poszczególnych kształtów i ich wzajemnych stosunków np. głowa nie powinna być za duża w stosunku do całego ciała, nogi nie za długie w stosunku do tułowia i głowy (mniej więcej połowa ciała), długość rąk odpowiadająca mniej więcej długości tułowia, rozmieszczenie części twarzy, dłoni i palców, jakoteż stóp powinno być właściwe. Wyjątek stanowią w tych proporcjach celowe przekształcenia afektywne o wyrazie karykatury np. longinusy, brzuchacze, karły, wielkogłowy itp. Nauczyciel musi również zwracać uwagę na ustosunkowanie wielkości jednych postaci do drugich i do innych przedmiotów np. stosunek człowieka dorosłego do dziecka, domu do kościoła i wysokiego drzewa, krowy do koguta, kury do kurcząt itp. Również cechy charakterystyczne i akcesoria jak odzież, uprzęż powinny w rysunku zbliżać się do wyglądu rzeczywistego, nie mogą to już być symbole w postaci nieokreślonych kresek, lub form geometrycznych. Tu otwiera się wdzięczne pole do współpracy nauczyciela rysunku z uczniem, tu ciąży na nim obowiązek, aby zapobiegać zastoju wynikającemu ze słabego zainteresowania się kształtami, ospałości i lenistwa umysłowego, przejawiającego się w opanowaniu słabo rozwiniętego schematu i łatwości posługiwania się nim, w tak zwanej automatyzacji.

Pracując dalej nad rozwojem schematu rysunkowego dziecka, musi nauczyciel dążyć do tego, aby dzieci od schematu analitycznego przechodziły coraz więcej do schematu syntetycznego, łącząc, tam gdzie to jest możliwe, poszczególne części wspólną linią konturową np. głowę z szyją i tułowiem itp.

Na tym stopniu zajmie się też nauczyciel zjawiskami ruchu figur ludzkich i zwierzęcych, jakoteż niektórych schematów martwej przyrody (nachylanie się drzew pod wpływem wiatru, unoszenie się dymu itp.). Tę naukę o ruchu musi nauczyciel zacząć od kończyn, wskazując na przykładach przez unaocznienie przy pomocy żywego modelu np. ucznia lub siebie na zjawiska ruchu całych kończyn, następnie załamywania się odnoży górnych i dolnych, przednich i tylnych w stawach łokciowych i kolanowych, wreszcie na zmianę położenia tułowia pod wpływem ruchu np. przy upadku, biegu. Rozumie się, że mają być brane pod uwagę tylko zasadnicze ruchy i ich schematyczne ujęcia, a więc rzucanie, bicie, chód, bieg, galop, klęczenie,

kopanie, przewracanie się itp. w związku z czynnościami i pracami ludzi i zwierząt.

W związku z opowiadaniem historycznym nauczyciel powinien pokazywać dobre ilustracje tak, aby dzieci wyrobiły sobie pojęcie nie tylko o stosunkach i warunkach społecznych danej epoki, ale o najważniejszych strojach, zbrojach, urządzeniach i o sposobach pracy, walki i ruchu charakteryzującego wieki przeszłe i ich życie.

Co do ilości obrazków ilustracji, to może ona obejmować jeden obraz najcharakterystyczniejszy, ześrodkowujący wszystkie charakterystyczne momenty, lub rozpadać się na poszczególne sceny akcji zależnie od treści i miejsca opowiadania.

Wreszcie uwzględniam także i w grupie 3-ciej t. j. klasie 6 i 7 ekspresję rysunkową dzieci, zważając, że zainteresowanie tego rodzaju tematami nie powinno wygasać, a dobrze prowadzony poprzednio rodzaj tego rysunku powinien rozbudzić do niego zamiłowanie dzieci, nie pozwalając na przedwczesne wyjąłowanie uczuć i zniechęcenie do tego rodzaju wypowiedziania się. Rezultaty można tu jeszcze otrzymywać bardzo ciekawe, a wymagania normować należy do poziomu wyglądu typowego choć elementarnego schematów, nie zrażając się nawet pewnym prymitywizmem. Uczniom zaś szczególnie uzdolnionym nie należy stawiać ograniczeń i nie hamować ich polotu.

Po wykonaniu jakiegoś rysunku ekspresyjnego wskazaniem jest urządzić z dziećmi wzajemne oglądanie i ocenianie rysunku, co przyczynia się do kształcenia smaku estetycznego i zamiłowania do sztuki plastycznej. Urządza się z dziećmi jakby wystawę własnych prac i pod kierunkiem nauczyciela, omawia się wartości dodatnie tych obrazków. Niemniej potrzebnym jest w tym samym celu oglądanie i omawianie obrazów o wartościach artystycznych. Oglądanie oryginałów niezawsze jest dostępne i możliwe dla dzieci, jednak współczesna technika reprodukcyjna umożliwia oglądanie takich obrazów w dobrych odbitkach barwnych.

5. Reprodukacja.

Odtwarzać, reprodukować przedmioty i zjawiska świata otaczającego możemy różnorodnie; odtwarzanie to może być bardzo subiektywne, indywidualne, lub więcej rzeczowe, realistyczne. Tab. XXVIII. Rzeczowość w odtwarzaniu może się posuwać aż do naturalizmu t. j. dokładności i wierności równej fotografii. Nie jest to jednak zasadniczym celem sztuki plastycznej, a tem mniej może być

celem nauki rysunku w szkole. W nauce szkolnej chodzi o podobieństwo ogólnego kształtu przedmiotu i charakterystycznych szczegółów. Stopnie tego podobieństwa mogą być bardzo różne i zależą od większego lub mniejszego uzdolnienia ucznia. Zależą też one od stopnia rozwoju umysłowego dziecka w związku z wiekiem. Dziecko w okresie tworzenia schematu rysunkowego daje nam w swoich rysunkach bardzo daleki obraz od rzeczywistego wyglądu przedmiotu, a także początkowo obraz niezupełny. Wogóle w okresie ideoplastycznym obraz ten ma bardzo luźny związek z konkretnym wyglądem przedmiotu. Związek ten jednak coraz bardziej może się zacieśniać i coraz więcej zyskiwać punktów stycznych, a pod wpływem nauki szkolnej dochodzić do zbliżonego podobieństwa rysunku (obrazu) z przedmiotem. Jako cel taki, który można osiągnąć w szkole powszechnej z ogółem przeciętnie uzdolnionych dzieci, postawić sobie należy podobieństwo typowe t. j. takie, gdzie na podstawie rysunku pamięciowego dziecka poznać możemy typ (rodzaj) danej postaci ludzkiej lub zwierzęcej, rodzaj przedmiotu: budowli, sprzętu, narzędzia, rośliny, np. potrafimy odróżnić psa od barana, gęś od kaczki itp. Ponieważ dziecko mniej więcej do 10-go roku życia rysuje ideoplastycznie, pamięciowo t. j. na podstawie wyobraźni plastycznej i pamięci obrazu przedmiotu, dlatego w pierwszym rzędzie należy kształcić tu pamięć wzrokową. Samo jednak kształcenie pamięci nie może się odbywać bez rozpatrywania kształtu przedmiotu i rozumienia jego budowy, konstrukcji, dlatego kształcić należy spostrzegawczość w związku z logiką formy, z jej plastycznym sposobem ujmowania rysunkiem. Umiejętność rysowania jest warunkowana także znajomością techniki t. j. umiejętnością posługiwania się różnymi materiałami celem odtwarzania kształtu na płaszczyźnie i w bryle. Przez kształcenie spostrzegawczości w związku z logiką formy i techniką jej wypowiedzania zbliżamy dziecko coraz bardziej do odtwarzania rzeczywistego wyglądu tej formy, do fizjoplastyki. Chodzi o to, ażeby w okresie tego przejścia dziecko posiadało jak największy zasób ogólnych pojęć, odnoszących się do formy, zdawało sobie sprawę z różnorodności kształtów i z elementarnych sposobów ich ujmowania. To warunkuje dalszy normalny rozwój rysunkowy młodzieży w okresie fizjoplastycznym i wogóle rozwój inteligencji plastycznej. Wyobraźnia bowiem odtwórcza, pamięć kształtu, musi być w pierwszych latach nauki szkolnej dostatecznie rozwinięta.

Dotychczasowa metodyka nauki rysunku w zakresie tego rodzaju zna następujące sposoby kształcenia: a) przez rysunek z pamięci (wy-

obraźni) na temat dowolny, lub temat wskazany przez nauczyciela, który może też być częściowo dowolny lub ściśle określony, b) przez rysunek z pokazu przedmiotu bez omówienia i z omówieniem jego kształtu, bez podania przez nauczyciela sposobu jego ujmowania (rysunkiem) lub z podaniem tego sposobu, c) przez rysunek na podstawie modelu t. j. widoku rzeczywistego przedmiotu pozostawionego do dłuższej obserwacji dzieciom ze wskazaniem przez nauczyciela specjalnego celu ujęcia (strony formy) i sposobu plastycznego odtworzenia.

Już sam podział metod nauczania tego rodzaju rysunku wskazuje nam na możliwości ideoplastyczne i fizjoplastyczne reprodukcji tj. odtwarzania. Rysunek z wyobraźni (pamięci) i z pokazu powinien być zasadą kształcenia zdolności odtwórczych w okresie ideoplastycznym, rysunek zaś z modelu i z pokazu zasadą kształcenia w okresie fizjoplastycznym. Rozumie się, że konieczny jest tu pewien kompromis szczególnie odnośnie do okresu przejściowego, gdzie tak rysunek z wyobraźni jak i z widoku przedmiotu równocześnie poniekąd stosowane być powinny.

Jeżeli chodzi o stronę plastyczną, przestrzenną, ujęcia formy, to najpierw stosuje się ujęcie płaskie, następnie przestrzenne ideoplastyczne, a wreszcie przestrzenne fizjoplastyczne. Ujęcie przestrzenne, ideoplastyczne w dotychczasowych programach nie było uwzględnione; do klasy 5 włącznie obowiązywało ujęcie płaskie i rysunek płaskich przedmiotów. Ujęcie przestrzenne przejawia się samorzutnie dość wcześnie u dzieci, bo około 9-go roku życia, dlatego uwzględniam je już w klasie 4 przy rysowaniu sprzętów graniastych i naczyń okrągłych. Trzeba tu jednak zostawić dzieciom dowolność ujęcia płaskiego lub przestrzennego, ograniczając się do unaocznienia przekształceń przestrzennych koła przy pomocy obręczy w elipsę i linię prostą, i przekształceń kwadratu, prostokąta w trapez, romboid, romb, i linię prostą. Właściwy rysunek przestrzenny (perspektywiczny) należy rozpocząć dopiero w klasie 6. Ścisłejsze wskazówki metodyczne co do tego rysunku znajdują się w części pierwszej podręcznika w rozdziale „Studjum kształtu”. Tam również znajdują się wskazówki co do studjum światłocienia i barwy pod odpowiednimi tytułami.

Z ćwiczeniami reprodukcyjnymi wiąże się także sprawa materiałów i techniki. Sprawa ta w niższych klasach szkoły powszechnej nie jest tak uzależnioną od tematu jak w wyższych i w szkole średniej, niemniej lekceważyć jej tu nie można. Dlatego ćwiczenia techniczne celem poznania materiałów używanych w nauce rysunku i prawidło-

wego ich stosowania powinny mieć miejsce już od początku nauki rysunku w szkole powszechnej. Materiałami najczęściej przez dzieci używanymi są: ołówek i barwne kredki. Ćwiczenia techniczne w rozkładzie materiału pomieszczono w dziale kompozycji, a szczegółowe wskazówki dotyczące tych ćwiczeń znajdują się w części pierwszej podręcznika.

Okres ideoplastyczny ma specjalny charakter, który w rysunkach z wyobraźni i z pokazu, musi być uwzględniony. Należy tu uwzględnić indywidualność ujęć schematów dziecięcych, stawiając tylko ogólne normy co do rozwoju tych schematów. Normy te nie mogą być inne tylko takie same jak w dziale ekspresji, co już poprzednio wyszczególniono. Rozumie się, że większy tu trzeba kłaść na nie nacisk, gdyż właśnie chodzi o rozwój poczucia kształtu i w tym bowiem celu poleca się reprodukcje wykonywać, gdy w ekspresji chodzi głównie o rozwój wyobraźnitwórczej, fantazji. Więcej tu trzeba dzieci naprowadzać na właściwy wygląd przedmiotu, bo to jest głównym celem reprodukcji, i rzec można, że to jest osią przedmiotu nauki rysunku. Rysunki te z natury rzeczy są mniej efektowne, lecz dla rozwoju inteligencji plastycznej bardzo ważne.

W klasie 1 reprodukcja t. j. rysunek kształtów, powinien się łączyć z nauką mowy i rachowaniem. Elementy te bowiem na tym stopniu ściśle się ze sobą zespalają i uzupełniają. Na nazwie, kształcie i liczbie buduje się wiedzę elementarną. W związku więc z nauką czytania, pisania i rachowania powinny dzieci jak najczęściej rysować. Nie wyklucza to jednak właściwego celu nauki rysunku jako przedmiotu i na przewidzianych przez program półgodzinnych lekcjach cel ten powinien być stawiany. Rozpocząć należy od rysunków z pamięci na temat zupełnie dowolny, nie krępując w niczym swobody wypowiedzenia się dziecka. Da to nam możliwość poznać nie tylko zamiłowania i upodobania rysunkowe dziecka, ale też poziom rozwoju schematów rysunkowych i stopień sprawności posługiwania się przyborami rysunkowymi. W klasie 1 i 2 ograniczyć się należy tylko do rysunku z pamięci i z pokazu, uwzględniając w doborze tematów najbliższe otoczenie dziecka i jego zainteresowania. Przyczem zwracać należy uwagę, czy schemat jest zupełny i logicznie skonstruowany. Rysunkom tym powinny towarzyszyć pogadanki i objaśnienia kształtów. Pokaz należy rozumieć jako unaocznienie przedmiotem, przyczem nauczyciel może się posłużyć swoim rysunkiem, nie pozostawiając go jednak do kopjowania dzieciom.

W klasie 3, 4 i 5 różnorodność tematów musi się stopniowo zwiększać i dobór ich musi być bardziej celowy, gdyż świat zainteresowań dziecięcych zatacza coraz szersze kręgi. Również pod względem konstruowania i techniki należy wprowadzić coraz wyższe normy, bo rysunek z pamięci i pokazu musi przygotowywać do samodzielnego korzystania z modelu. W grupie tej wchodzi w grę rysunek z modelu, początkowo płaskiego i łatwego, a następnie bardziej skomplikowanego i bryłowego. Rozumie się, że te same tematy mogą być w różnych klasach rysowane, jednak poziom wymagań wraz z wiekiem należy podnosić. Rysunek z pamięci może mieć także na celu kształcenie wyobraźni, jeżeli polecimy dziecku narysować przedmiot, którego nigdy w rzeczywistości nie widziało, lecz opiszemy mu go dobrze słowami i naprowadzimy na analogję z innymi przedmiotami n. p. rysunek kotła, maczugi, osła, drapacza chmur itp. Rysunek z pokazu może się odbywać na podstawie widoku rzeczywistego przedmiotu lub obrazu np. słonia, żyrafy, wielbłąda itp. Do rysunku jednak z pokazu powinniśmy dobierać modele charakterystyczne i duże, przyczem zdawać sobie należy sprawę z celu rozwijania umiejętności, ujmowania w związku z formą i techniką. W rysunku z pokazu możemy uwzględnić trzy momenty: a) rysunek po krótkotrwałym pokazaniu przedmiotu bez omówienia jego kształtu, b) rysunek po powtórnym pokazaniu przedmiotu i omówieniu jego kształtu, wreszcie c) rysunek po następnym okazaniu przedmiotu i omówieniu kształtu, i sposobu ujmowania go rysunkiem wykonanym przez nauczyciela na tablicy. Rozumie się, że nauczyciel nie może pozostawiać rysunku swojego do kopjowania dzieciom, jednakże unaocznienie przykładowe jak rysunek powinien się rozwijać, jest bardzo pouczające, musi jednak nauczyciel sam dobrze wyuczyć się rysować.

Rysunek z modelu można wprowadzić już od klasy 3, wskazanem jest to ze względu na rysunek przedmiotów małych, których nie można użyć do rysunku z pokazu, a które są proste w kształcie i łatwe do ujęcia. Przedmiotami takimi mogą być liście, kwiaty, gałązki itp., które dziecko obserwuje jako model własny. Rozumie się, że nauczyciel musi poprzednio objaśnić słowami i rysunkiem (szkicem), co należy obserwować i jak należy przedmiot ujmować. Od rysowania przedmiotów łatwych, przechodzi nauczyciel do rysowania przedmiotów coraz trudniejszych, od płaskich do bryłowych w ujęciu jednak płaskim lub przestrzennym, lecz ideoplastycznie stosowanym przy pomocy ołówka, kredki, pendzla. Nie ograniczy się tu nauczyciel do ogólnego ujmowania konturowego lub sylwetowego

przedmiotów, lecz uwzględni także charakteryzowanie szczegółowe pod względem jasności przy pomocy cieniowania i trafiania barwy lokalnej przedmiotów kredkami i farbami wodnymi. W klasie 5 dojść może nauczyciel do rysowania z modelu przedmiotów dużych jak frontonów domów, sprzętów, drzew, rysunku dużych zwierząt i ptaków z modelu wypchanego, przyczem proporcje tych przedmiotów mogą być kontrolowane przy pomocy wizowania. Tu również może nauczyciel zapoznać dzieci z rysunkiem kierunkowym przedmiotów płaskich, umieszczonych na tablicy w różnych nachyleniach. Tematy te są szczegółowiej omówione w części pierwszej podręcznika.

Korektę rysunków w tym dziale przeprowadzać należy indywidualnie i zbiorowo. Jeżeli spotyka się błędy w ujęciu u przeważnej liczby uczniów, należy rzecz jeszcze raz wyjaśnić i wskazać rysunkiem na tablicy na błędność ujęcia w zestawieniu z ujęciem poprawnym. Jeżeli błędność ta wynika z niedokładnego omówienia kształtu, należy jeszcze raz rzecz omówić. W tych wypadkach, gdy się zauważy, że błąd jest wyjątkowy, przejawiający się u jednego, czy paru uczniów należy danego ucznia naprowadzić pytaniami na samodzielne odkrycie i poznanie błędu. Gdy i to nie pomaga, należy wyjaśnić błąd uczniowi i uzmysłowić mu go rysunkiem na jego papierze, jednak nie poprawiając jego własnego rysunku, lecz rysując wyjaśnienie obok.

W klasie 6 i 7 obok rysunku z modelu, który powinien tu przeważać, nie należy zapominać o kształceniu pamięci i wyobraźni plastycznej. Dlatego rysunek z pamięci i z pokazu powinien być dalej uprawiany. Objaśnienia szczegółowe tematów rysunkowych i sposobów ich ujęć przy rysunku z modelu znajdują się w części pierwszej podręcznika. Tematy te bowiem wchodzą już w zakres studjum kształtu, światłocienia i barwy.

Rysunek jako sposób wypowiedzania się i wyjaśniania (rysunek objaśniający) ma szerokie zastosowanie i w innych przedmiotach, szczególnie w nauce przyrody, dlatego należy mieć na względzie koncentrację tego przedmiotu (rysunku) z innymi przedmiotami. Nie należy jednak zapoznawać właściwych celów nauki rysunku i zaniedbywać je na rzecz innych. Szczególniej należy pamiętać, że chodzi tu o estetyczne kształcenie, budzenie i rozwijanie poczucia piękna formy, czemu inne przedmioty nie mogą w tym stopniu zadość uczynić. Zwracać więc należy uwagę na dobór przedmiotów jako modeli do nauki rysunku i wskazywać, gdzie to piękno w nich się przejawia.

Usprawnienie zaś ucznia pod względem technicznym i formalnym w rysunku samo przez się przyczyni się do ułatwienia nauki innych przedmiotów.

6. Kompozycja.

Dziecko lubi majstrować, konstruować: stawia domki z kart, klocków i kamyków — lepi dziwaczne postacie z gliny, chleba, śniegu — zakłada ogrody i buduje pałace z piasku, kamyków i patyczków — wykreśla okolicę jako plan terenu itd. itd. — przyczem stosuje płaskie figury geometryczne i bryły, uwzględniając ich podział, przenikanie, stosunki i proporcje, mierząc je i wykreślając — tworzy, zestraja i rozkłada organizacje wyższego i niższego rzędu, słowem komponuje. Tab. XXIX. Przyczem zapoznaje się z różnymi materiałami, z ich właściwościami fizycznymi, z prawami statycznymi, z mechaniką i techniką używania i stosowania tych materiałów. Jak kształci przez to swoje zmysły, wyobraźnię plastyczną i aktywność, mówić o tem zbyt wiele. To też w nauce rysunku stronie tej specjalna powinna być poświęcona uwaga, tembardziej, że czynności te wspierają i przyczyniają się do rozwoju innych działów rysunku, a często się z niemi bezpośrednio wiążą. Zajęcia te muszą być jednakże w programie osobno wyszczególnione i w nauce uwzględnione. Uwzględniam je też w moim rozkładzie materiału w osobnym dziale.

W klasie 1 i 2 ćwiczenia te należy prowadzić jako zabawę zapoznając dzieci z różnego rodzaju materiałami i technikami. A więc lepienie, wycinanie, składanie, zestawianie, kreślenie, to czynności techniczne, które wprowadzają dziecko w rozumienie właściwości materiałów i umiejętność stosowania ich i użycia, celem wytwarzania kształtów i przedmiotów nowych, interesujących dziecko. Jednym z pierwszych materiałów, z którymi dziecko należy zapoznać, jest ołówek, kredka lub rysik. Nawiązać przytem można do okresu bazarowania dzieci, szczególnie z dziećmi nieśmiałościami, dzieci zaś śmielsze również wiele mogą skorzystać z pouczeń o trzymaniu ołówka, lub kredki, ze sposobu kreślenia po papierze z większym lub mniejszym naciskiem, zakreskowywaniu (cieniowaniu) papieru, wykreślaniu rytmicznych łuków i zygzaków, słowem powinna się tu odbywać zabawa w kreślenie. Drugim bardzo ważnym materiałem jest glina lub plastylina. Wprawdzie w związku z lepieniem najczęściej reprodukuje się znane kształty, lecz uwydatniają się też tu i inne dążności. Pominąwszy ekspresyjne tematy ilustracyjne, kształtowa-

nie bryłek geometrycznych i konstruowanie form nowych wymagowanych jak: domków, sprzętów itp. nie jest tylko samem odtwarzaniem. Uwydatnia się tu w tych czynnościach oryginalna pomysłowość dziecka. Lepienie jest również technicznie czem innym niż rysowanie, więcej tu bowiem zależy technika od materiału i praw fizycznych, dlatego najlepiej ją wydzielić z innych działów rysunkowych i umieścić w dziale kompozycji. Komponowanie w lepieniu musimy jednak oprzeć na umiejętnym tworzeniu form geometrycznych: kulek, wałeczków, walców, graniastosłupów i innych brył, i od tego należy zacząć kształtowanie różnych postaci, sprzętów budowli itp.¹⁾.

W związku z ćwiczeniami kompozycyjnymi w tej grupie możemy używać różnych materiałów, jakie tylko dziecko stosuje w swoich zabawach, a więc: drut, patyczki, szyszki, korę, papier, kwiaty, owoce i łupiny, odpadki gospodarcze jak: szpulki, skorupki itp. Każdy z tych materiałów interesuje dziecko i z każdego z nich stara się ono coś skomponować, nie uważa go za bezużyteczny. Rozumie się, że niejednokrotnie trzeba dziecku pewne tematy i sposoby technicznego wykonania poddać, niejednokrotnie trzeba się tu posłużyć nietylko samymi palcami, ale też narzędziem i przyborem, i trzeba pouczyć dziecko o używaniu tych narzędzi.

W klasie 3, 4 i 5 rezygnujemy z tematów o charakterze zabawko-robotkowym, a ograniczamy się do tematów czysto rysunkowych. Tu przede wszystkim bierzemy pod uwagę kreślenia figur geometrycznych i ich podział przy pomocy linijki i cyrkla, co łączymy z zapoznawaniem się z techniką malowania farbami wodnymi i z zasadniczymi wiadomościami o barwach. Kreślenie to jest potrzebne ze względu na ćwiczenia dekoracyjne, przy których w pierwszym rzędzie musi być uwzględniany podział powierzchni i jej rozplanowanie. Zniewała to dziecko do ścisłości i dokładności w rozplanowywaniu i mierzeniu. Kreślenie to samo w sobie nosi też pewien charakter dekoracyjny, jakby ornamentu geometrycznego i czyni zadość tym celom, które dawniej stawiano nauce rysunku, które wynikały z psychologicznie słusznych względów wskazanych przez Pestalozziego, lecz spacone zostały przez jego następców. Zapoznanie się z kreśleniem liniowym figur geometrycznych przygotowuje też do kreślenia brył w perspektywie równoległej, które zaczyna się w klasie

¹⁾ St. Wójcik: Modelowanie w szkole i w domu.

5-tej. Uzasadniać też to powtórnie jest tu zbyt bezcelne. Nie zaprzeczone korzyści wynikają z tego kreślenia tak dla kształcenia wyobraźni przestrzennej ułatwiającej następnie rysunek odręczny, perspektywiczny, jak też dla ćwiczeń dekoracyjnych połączonych np. z bryłowymi kształtami liter. Bliższe szczegóły o tem znajdują się w części pierwszej podręcznika p. t. „Rysunek przestrzenny (projektowanie) w perspektywie równoległej”. Oprócz tego nie należy także zapominać o kontynuowaniu modelowania, stawiając tu już trudniejsze zadania do rozwiązania, które mogłyby być jeszcze nie wykonane w klasie 1 i 2.

W klasie 6 i 7 kontynuujemy te same ćwiczenia z zakresu perspektywy równoległej i modelowania rozwijając je tylko w nowych tematach.

7. Dekoracja.

Problemowi dekoracji i ćwiczeniom na ten temat poświęcony jest cały rozdział części pierwszej. Zbytecznym zatem jest powtarzać uzasadnienia różnych rodzajów dekoracji i technik z niemi związanych. Również psychologiczny stosunek dziecka do dekoracji został w ustępie o „Psychologii rysunku dziecka” dostatecznie przedstawiony. Należy stwierdzić, że dzieci naogół mają poczucie dekoracji i dekoracja ta przejawia się samorzutnie w rysunkach dziecięcych. Przejawia się też ona w dwóch zasadniczych typach: jako dekoracja obrazowa w rysunkach o charakterze ekspresyjnym i jako dekoracja rytmiczna w rysunkach o charakterze ekspresyjnym i reprodukcyjnym, jakoteż w zdobieniu swoich wyrobów i kompozycji. Tab. XXX. Tylko że dziecko ma za mało sposobności i przedmiotów do zdobienia rytmicznego, a dekoracja tego rodzaju powinna być związana ze zdobieniem konkretnych przedmiotów przy stosowaniu właściwej techniki i narzędzia. Dekoracja rytmiczna jest trudniejsza niż obrazowa i należyce rozwinąć jej w szkołach ogólnokształcących niema czasu i sposobności, a tem mniej w szkołach powszechnych. Stosować ją też tylko można jako pewnego rodzaju zabawę i w klasach niższych ten tylko charakter mieć ona może. Natomiast szerzej stosować można tu dekorację o charakterze obrazowym. Tematy tego rodzaju w klasie 1 i 2 dadzą się tu raczej wyczuć, niż świadomie wyróżnić, jako tematy dekoracyjne. Rysunek kwiatu w doniczkach lub rysunek choinki ze świeczkami, św. Mikołaja w ornacie i t. p. są z nazwy tematami reprodukcyjnymi, lecz w wycuciu dziecięcym są to tematy

dekoracyjne, dzieci zazwyczaj traktują je jako tematy dekoracyjne obrazowe. Dlatego nauczyciel zadając tego rodzaju tematy, już w pogadance nawiązującej powinien położyć nacisk na pobudzenie uczuć estetycznych, zdobniczych u dzieci i tego rodzaju motywy w obrazie wyobraźniowym przedmiotu słownie uwypuklić. Dzieci bardzo ciekawie potrafią te tematy opracowywać tak pod względem formy, jak i kolorytu, lecz i u nauczyciela tego rodzaju tematy powinny mieć to zrozumienie. Tematy o charakterze dekoracji rytmicznej należy traktować jako zabawę w szeregowaniu i układaniu elementów w motywy pasowe i rozetowe, starając się jednakże stosować je do ozdabiania konkretnych przedmiotów znanych i bliskich dzieciom jak: pudełek na liczmany, zeszytów szkolnych itp. Należy przytem pamiętać o ćwiczeniach w rozpoznawaniu i nazywaniu barw, budzeniu wrażliwości na piękno zestrojów barwnych.

W klasie 3, 4 i 5 tematy dekoracyjne nabierają coraz poważniejszego charakteru i powinny być trudniejsze pod względem kompozycji i techniki. Cmentarz w dzień zaduszny, karuzela, powinny być wyczone jako obrazy dekoracyjne, motyl i kwiat fantastyczny, jako dekoracja obrazowa fantastyczna. Zakładanie pól podziałów figur geometrycznych jako dekoracja kolorystyczna. Również dekoracja rytmiczna powinna się dalej rozwijać w związku z większym zrozumieniem charakteru narzędzia i elementarnych układów ornamentalnych pasowych i płaszczyznowych. Wreszcie w klasie 5 w związku z dekoracją obrazową teczek, podziałów godzin i podpisywaniem rysunków zapoznać należy dzieci z pismem ołówkowym, zwracając uwagę dzieciom na charakter dekoracyjny pisma.

W klasie 6 i 7 kontynuować należy dalej dekorację obrazową uwzględniając jako tematy: afisze, ogłoszenia i szyldy, a jako motywy symbole i napisy. W dekoracji ornamentalnej i wykreślaniu liter wprowadzić wystarczy w klasie 6 jako nowe narzędzie pióro Redis, a w klasie 7 pisak płasko przycięty. Wprowadzenie techniki pendzlowej i pisankowej w szkole powszechnej uważam za zbyt ciężkie i za trudne, natomiast możnaby się w odpowiednich warunkach pokusić o wycinanie linorytów.

Szczegółowe wskazówki co do sposobów ujęć i zasad wykonania dekoracji znajdują się w części pierwszej podręcznika w rozdziale „Problem dekoracji”, muszą być tu jednak dostosowane do poziomu rozwoju i do uzdolnień dzieci.

brak wyobraźni, sam postara się scharakteryzować urządzenie sceny, strój postaci i ich gesty, nie pomijając plastycznych a komicznych szczegółów (okulary, biegające myszki, wiszące wędliny), różne momenta akcji: przywitanie, badanie i pożegnanie, i poleci dzieciom dowolny moment zilustrować.

Ad 3) Dzieci ilustrują dowolną techniką: ołówkiem, kredkami itp. Nauczyciel przestrzega norm odnoszących się do schematów dla klasy 1 i 2, radzi, zachęca, poucza. Po skończonym rysunku urzędująca wspólną ocenę prac.

b) Rysunek z pamięci.

Klasa 1 lub 4. Temat: Zwierzęta domowe czworonożne: koń, krowa, pies, kot, świnia, koza, owca — ujęcie dowolne ołówkiem, kredkami itp.

- 1) Przedstawienie: Pogadanka na temat zwierząt domowych i korzyści przez nie przynoszonych człowiekowi (w klasie 1 przed lekcją rysunku na nauce języka).
- 2) Opracowanie: Opis poszczególnych zwierząt przez dzieci.
- 3) Zastosowanie: Rysunek samodzielny schematów tych zwierząt przez dzieci.

Ad 1) Nauczyciel zapytuje: jakie zwierzęta ludzie chowają? dlaczego te zwierzęta chowają? jakie korzyści każde z tych zwierząt przynosi? które z tych zwierząt dzieci najbardziej lubią? które z tych zwierząt najwięcej się im podoba? (które jest najładniejsze?). Uszanować należy indywidualność upodobań dzieci, nauczyciel nie narzuca swoich zapatrywań, lecz stara się łagodzić nieuzasadnioną odrzę estetyczną.

Ad 2) Nauczyciel poleca poszczególnym uczniom opisać krótko znane im zwierzęta domowe. W razie braku cech charakterystycznych w opisie naprowadza na nie, lub sam je uzupełnia.

Ad 3) Nauczyciel poleca dzieciom wymienione zwierzęta zobrazować rysunkiem, niekrepując ich wyborem co do porządku i uwydatnienia otoczenia, a ograniczając je tylko do zobrazowania omówionych zwierząt, a nie innych. Zaleca przytem nauczyciel równomierne wypełnienie kartki. W czasie rysowania zwierząt przez dzieci nauczyciel dozoruje pracę, stawiając wymagania dotyczące norm odpowiadających poziomowi rozwoju schematów zależnych od wieku i klasy. Uwzględnia jednak indywidualność uzdolnień i swoistość obrazowania. Po skończonym rysunku urzędująca wspólną ocenę prac i wyróżnia prace najlepsze.

c) Rysunek z pokazu.

Klasa 3. Temat: Koło od wózka, rysunek płaski, konturowy ołówkiem.

- 1) Nawiązanie: Pogadanka o środkach komunikacji naprowadzająca na koło od wózka.
- 2) Przedstawienie, opracowanie i zastosowanie:
 - a) pokaz kółka i rysunek tegoż przez dzieci bez omówienia,
 - b) powtórny pokaz połączony z omówieniem kształtu i powtórny rysunek dzieci,
 - c) trzeci pokaz połączony z omówieniem kształtu kółka i uwydatnieniem sposobu rysowania, rysunek dzieci,
 - d) rysunek dowolnego kółka z pamięci.

Ad 1) W formie pogadanki omówi nauczyciel różne środki współczesnej komunikacji lądowej. Omawiając zwyczajny wóz, naprowadzi na zadanie koła.

Ad 2). a) Nie opisując koła zapowiada jego rysowanie. Każę podzielić karkę na cztery części ołówkiem. Skupia uwagę na moment pokazania kółka, które dzieci oglądają przez kilkadziesiąt sekund frontalnie do nich zwrócone. Chowa kółko i poleca rysować w pierwszej ćwiartce. Dozoruje rysunku, wymagając jedynie należytego rozmieszczenia w pierwszej ćwiartce i odpowiedniej wielkości rysunku. Rezultatem jest rysunek wrażeniowo-pamięciowy.

b) Następuje drugi pokaz kółka połączony z analizą kształtu przeprowadzoną przez nauczyciela. Uwydatnić należy proporcje poszczególnych części, ilość i kształt sprych itp. Nauczyciel chowa kółko i poleca rysować je w drugiej ćwiartce. Nadzór i wymagania takie jak poprzednio, nauczyciel nie przeprowadza korekty. W rezultacie otrzymuje lepszy rysunek kółka.

c) Następuje trzeci pokaz kółka połączony z powtórnią analizą tegoż i ze wskazaniem sposobu rysowania go zilustrowanym rysunkiem nauczyciela na tablicy. Dzieci nie rysują. Nauczyciel ściera swój rysunek na tablicy i poleca dzieciom jeszcze raz narysować kółko w trzeciej ćwiartce. Dozoruje rysunku i przypomina jego kształt, korygując w ten sposób rysunki poszczególnych uczniów. Rezultatem jest zazwyczaj kółko poprawnie narysowane.

d) Na zakończenie poleca nauczyciel w pozostałej ćwiartce narysować inne jakieś kółko.

Rysunek tego rodzaju jest dobrem ćwiczeniem pamięci i wyobraźni uczniów odnośnie do kształtu.

d) Rysunek z modelu.

Klasa 4. Temat: Rysunek parasola otwartego w ujęciu płaskim.

- 1) Nawiązanie: Krótka pogadanka o deszczu, śnieżycy i parasolu.
- 2) Przedstawienie: Opis parasola.
- 3) Opracowanie: Analiza kształtu parasola z omówieniem sposobu jego rysowania i unaocznieniem tego sposobu szkicem.
- 4) Zastosowanie: Samodzielne rysowanie parasola z modelu.

Ad 1) Nauczyciel zapytuje o pogodę dnia dzisiejszego i naprowadza czego używa się w dni słotne i inne jako ochrony przed deszczem lub słońcem.

Ad 2) Nauczyciel pokazuje i otwiera parasol, a dzieci wymieniają i opisują zwięźle jego części składowe i ich przeznaczenie; ustawia parasol w położeniu najcharakterystyczniejszym i zapowiada, że parasol ten dzieci będą rysować.

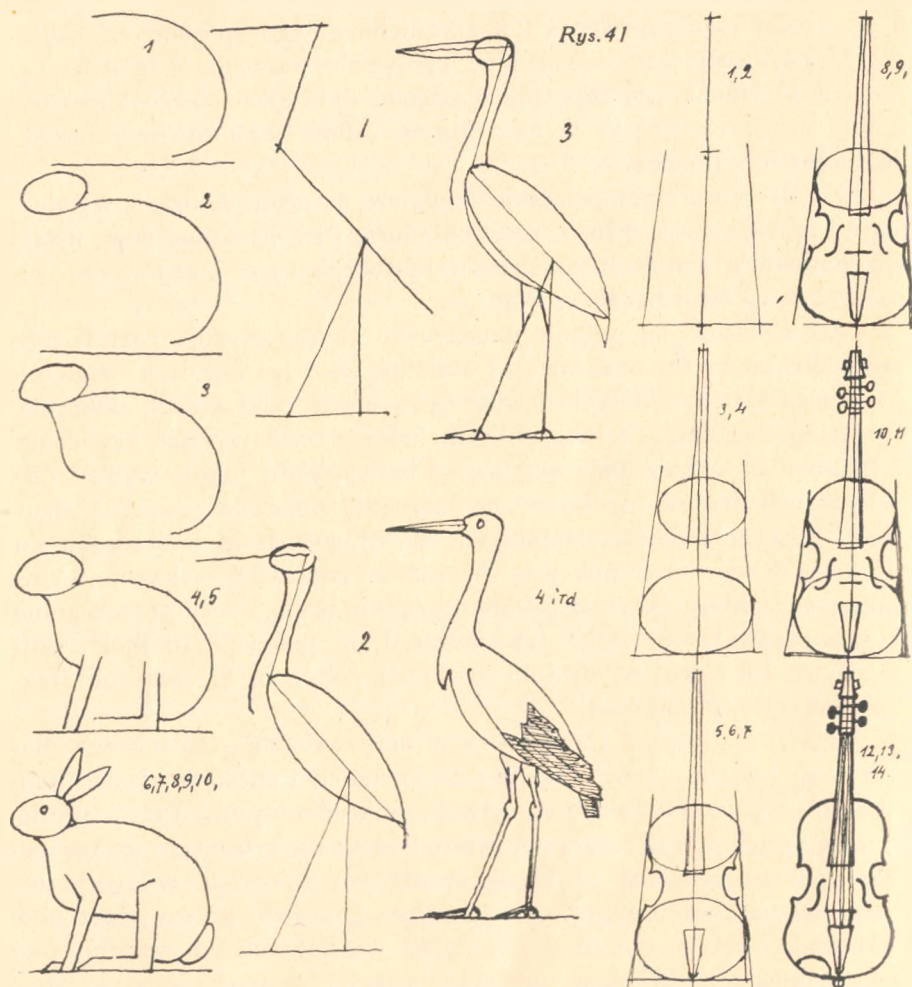
Ad 3) Dzieci na pytania nauczyciela charakteryzują kształt poszczególnych części parasola: a) trzonka jako prostej laski zagiętej z jednego końca w półkole i wystającej ponad pokrycie, b) pokrycia rozpiętego na drutach jako półkuli, którą da się wyrazić graficznie półkolem, c) uwydatniających się w tym półkolu łuków wygięć pojedynczych drutów, d) łuków na krawędzi pokrycia pomiędzy drutami. Następnie dzieci ustalają na oko długość laski w stosunku do długości i wysokości pokrycia. Wreszcie nauczyciel wskazuje, szkicując na tablicy jak i w jakim porządku będą dzieci poszczególne części rysowały: a) laska (oś symetrii), b) pokrycie (półkole, synkret), c) łuki drutów, e) łuki krawędzi pokrycia, f) szczegóły (zagięcie laski itp. analiza).

Ad 4) Nauczyciel zarządza rysowanie, wskazując na potrzebę należytego rozmieszczenia rysunku na kartkach i sposobu ujęcia (kontur, lub wypełnienie konturu sylwetą, zakredkowanie). Dzieci rysują, a nauczyciel przestrzega poprawności rysunku, zwracając uwagę poszczególnym uczniom na błędy rysunkowe. Wreszcie wskazuje nauczyciel na sposób syntetycznego ujęcia gotowego szkicu przez podkreślenie konturu obwodowego i części widzialnych lub zamalowanie, zakredkowanie. Wkońcu poleca nauczyciel rysunek oczyścić, podpisać i schować do teczki.

e) Rysunek z modelu pod dyktatem.

Dzieci lubią rysować, tak jak lubią bawić się, opowiadać. Lecz podobnie jak przy zabawie i opowiadaniu, nie odznaczają się powściągliwym, lecz bawią się czasem chaotycznie, lub wypowiadają myśli bez

zastanowienia się i sensu, podobnie też przy rysowaniu spieszą się, aby całość jak najprędzej narysować, nie zważając często na kształty charakterystyczne i zapominając o przeprowadzonej analizie formy (przedmiotu). Dlatego wskazaniem jest od czasu do czasu przeprowa-



dzić z dziećmi rysunek z modelu pod dyktatem t. j. w ten sposób, że wykonują one na rozkaz w kolejnym porządku tylko te części rysunku, które nauczyciel wskaże tak, aż powstanie całość. Przykłady kolejnego rozwoju rysunku podane są na Rys. 41. nie należy jednak rozumieć, że dzieci mają powtarzać raz narysowany element na innym

miejscu, jak to uwydatnione jest na rysunku objaśniającym w podręczniku.

Klasa 5. Temat: Rysunek zająca z modelu wypchanego, ujęcie z boku płaskie ołówkiem, wykończone kredkami.

- 1) Przedstawienie: Zapowiedź rysowania zająca. Opis treściwy kształtu.
- 2) Opracowanie: Analiza kształtu zająca, z omówieniem sposobu jego rysowania i uwydatnieniem tego sposobu szkicem przez nauczyciela.
- 3) Zastosowanie: Rysowanie samodzielne przez dzieci zająca z modelu pod dyktatem nauczyciela w kolejnym porządku elementów składowych.

Ad 1) Nauczyciel ustawia model zająca bokiem do dzieci tak, aby był dobrze widoczny np. na tle tablicy i zapowiada dzieciom, że będą tego zająca rysowały. Zapytuje, czy zając jest ładnym stworzeniem? Dzieci opisują krótko postać zająca, charakteryzują słowami poszczególne jego części (głowa podłużna, jajowata, na niej uszy długie, okrągłe oczy i wąsiki, tułów, gdy zając siedzi, wygięty, tylne nogi bardzo długie służą do skakania, przednie krótkie, mały ogonek zadarty do góry).

Ad 2) Następuje rozpatrywanie kształtu zająca pod względem rysunkowym, należy tu szukać jak najbliższych analogij formy. Nauczyciel wraz z dziećmi analizuje postać i szkicuje odrazu na tablicy (zaznacza najpierw linię podstawy). Najdłuższą i najcharakterystyczniejszą jest wygięta linja grzbietu, jakby część linii jajowej lub ślimacznicy, do górnego jej końca przytyka linja jajowa głowy, od linii jajowej biegnie ku dołowi linja esowata podgardla do połowy wysokości tego odstępu, noga przednia biegnie od niej ku dołowi skośnie i da się ująć w dwie proste równoległe — noga tylna tworzy kąt prosty i da się ująć w dwie proste równoległe, w górnej części pionowe, równe co do wysokości nodze przedniej, w dolnej części poziome — uszy mają kształt dwóch listków, równych długości głowy — oko umieszczone jest w górnej części głowy w pobliżu nasady uszu — ogon uwidacznia się jako łuk do linii tułowia u dołu przyczepiony — pomiędzy nogą przednią i tylną znaczy się jeszcze krótka linja brzucha.

Ad 3) Nauczyciel ściiera swój szkic na tablicy i zarządza rysowanie zająca przez uczniów z modelu, przechodząc znowu kolejno charakteryzowanie kształtu słowami i wymagając od dzieci, aby tylko te części kształtu rysowały, które on określi. Za każdym określeniem

kontroluje rysunki dzieci. Tak powstanie szkic zajęcia, który następnie należy wykończyć kredkami. Dzieci zastanowią się, jakie kredki są potrzebne do odtwarzania barw zajęcia? (brązowa, brunatna i czarna). Następnie uwydatnią syntetycznie kredkami kontur zajęcia i przystąpią do charakteryzowania sierści. Tu jednak nauczyciel musi dzieci pouczyć, jak mają kredkami pocierać, aby sierść uwydatnić; czyni to barwną kredką na tablicy unaoczniając ruchem i śladem, że zacieranie musi iść w kierunku nachylenia włosów, krótkimi kreskami, przy lekkim początkowo nacisku kredkami na papier. Wykonany rysunek należy kredkami podpisać i schować do teczki.

Podobnie pod dyktando może nauczyciel przeprowadzić rysunek z modelu bociana i skrzypiec. Rys. 41. W każdym takim wypadku musi nauczyciel zdawać sobie sprawę z formy rysowanego przedmiotu. Kształt bociana da się najpierw scharakteryzować kierunkami pojedynczych linii, następnie należy szukać najbliższych analogii kształtu: owali, linii wygiętych, prostych itp. Podobnie czynić to należy przy rysunku skrzypiec, których kształt jest więcej skomplikowany.

f) Ćwiczenie kompozycyjne.

Klasa 2. lub 5. Temat: Rysunek podziału godzin.

- 1) Przedstawienie: Rysunek podziału godzin jako potrzeba wynikająca z życia szkolnego.
- 2) Opracowanie: Omówienie kształtu (formy geometrycznej), wymiarów i podziału pola na części.
- 3) Zastosowanie: Wykonanie przy pomocy linijki i ołówka podziału godzin z uwzględnieniem napisów.

Ad 1) Nauczyciel naprowadza w pogadance na przejawiającą się w życiu konieczność porządku i planowości pracy. W związku z nauką szkolną uwydatnia cel podziału godzin, potrzebę sporządzenia sobie tegoż przez dzieci i nadanie mu estetycznego wyglądu.

Ad 2) Nauczyciel omawia z dziećmi różne formy podziałów godzin, sam schemat prostokątny tegoż, lub połączenie schematu z dekoracją. Zapowiada rysowanie podziału godzin z uwzględnieniem dekoracyjnej ramki. Omawia formy prostokątne schematu w związku z potrzebą uwydatnienia napisu, oznaczenia dni nauki szkolnej, porządku godzin nauki i różnych przedmiotów. Wyłania się potrzeba rozmieszczenia prostokąta na kartce z pozostawieniem ramki na dekorację, i podziału zasadniczego tegoż na kolumny z uwzględnieniem wymiarów poszczególnych kolumn.

Ad 3) Dzieci po tem omówieniu wykonują pod nadzorem nauczyciela w systematycznym porządku siatkę podziału godzin, posługując się linijką z podziałką centymetrową i ołówkiem. Gdy siatka jest już skończona, wypełniają ją dzieci napisami, a nauczyciel zapowiada ozdabianie pozostawionej ramki naokoło prostokąta na następnej lekcji.

g) Ćwiczenie dekoracyjne.

Klasa 2 lub 5. Temat: Ozdabianie ramki podziału godzin.

- 1) Przedstawienie: Pokazanie ozdobionej już w tym celu ramki.
- 2) Opracowanie: Omówienie w czem przejawia się dekoracyjność tej ramki i jak należy ją wykonać.
- 3) Zastosowanie: Zdobienie ramki.

Ad 1) Nauczyciel pokazuje ozdobiony już podział godzin w charakterze dekoracji obrazowej np. boki ramki zdobią dwa pnie drzew, na których równomiernie poumieszczane są ptaki lub kwiaty. Górę i dół ramki zdobią zwierzęta lub kwiaty jako dwa poziome obrazki. Pyta się dzieci, czy taka ozdoba się im podoba? i zapowiada, że je nauczy jak się to robi.

Ad 2) Objaśnia więc nauczyciel, że pnie drzew zamykają podział godzin po obu stronach, rysunek tych jest łatwy i dzieci to niejednokrotnie rysowały. Natomiast rysunek ptaków powtarzających się skutecznie się w ten sposób, że ptaka takiego należy sobie na kartonie narysować, następnie wyciąć go i tak wycięty kartonik przykładając w równych odstępach do boku ramki obrysowywać (obrys). Potem należy dorysować sobie pień drzewa z gałęziami i liśćmi i wypełnić to barwami przy pomocy kredek.

Podobnie wypełnia się górną i dolną część ramki. Przyczem można motywy zmienić np. u dołu narysować zwierzęta czworonożne lub ptaki chodzące po ziemi, a u góry ptaki latające w powietrzu. Należy pouczyć dzieci, że powinny uwzględnić układ symetryczny dwustronny wobec osi pionowej.

Ad 3) Dzieci przystępują do zdobienia ramki podziału godzin, obmyślają sobie motywy dekoracyjne, porozumiewają się z nauczycielem, czy motywy te nadają się do zdobienia ramki itp. Nauczyciel dogląda pracy dzieci, zachęca i radzi, nie narzucając jednak swoich upodobań, a przestrzega tylko omówionych zasad.

9. Wskazówki praktyczne.

Do niniejszego podręcznika starałem się dać bogaty materiał ilustracyjny, wychodząc z tego założenia, że same opisy i wyjaśnienia chociażby najbardziej szczegółowe nie dają należytego pojęcia o przedmiocie tego rodzaju jak rysunek. Dopiero liczne ilustracje i przykłady mogą wpłynąć na wyrobienie sobie należytego poglądu na rodzaj i jakość problemów nauczania rysunku, wynika to z natury tego przedmiotu rozpatrywanego pod względem praktycznym. Dlatego pomieszczam w tekście rysunki konstrukcyjne, zasadnicze i informacyjne, natomiast na tablicach zebrałem przykłady tych zasad i sposobów ujęć, które w dostatecznej mierze mogą wpłynąć na poczynania nauczyciela rysunku i rozwinąć jego inwencję i pomysłowość. Aby dać jak najwięcej tych przykładów pomieściłem po kilka rysunków na jednej tablicy, wskutek czego rysunki przy pomniejszeniu wypadły dość małe. Należy więc wyobrazić sobie wielkość rzeczywistą prac pomieszczonych na tablicach według skali podanej pod każdą tablicą (można nawet użyć szkła powiększającego). Trudności techniczne i koszty zniewalają do tego rodzaju ilustracji, które zresztą są stosowane powszechnie w czasopismach zawodowych. Również koszty ilustracji barwnych wpłynęły na ograniczenie tych ilustracji do czterech tablic najkonieczniejszych, reszta rysunków barwnych musiała zostać wykonana jako jednobarwne, co nie oddaje całkowicie walorów i wrażenia rzeczywistego tych rysunków. Tu znowu odwołuję się do wyobraźni czytelnika i konieczności uzupełnienia sobie fantazyjnego obrazów kolorowych z zakresu dekoracji, pejzaży itp., — natomiast cena książki nie została przez to wygórowana i dostępna jest dla szerokiego ogółu sfer nauczycielskich. W ilustracje na tablicach należy się nie tylko wmyśleć ale i wczuć, aby wyciągnąć z nich doraźne praktyczne korzyści, nie należy ich nigdy traktować jako wzory, lecz jako przykłady do naśladowania. Również i rozkład materiału nie musi być identycznie przerabiany, gdyż i warunki szkolne nie wszędzie są odpowiednie. Od warunków szkolnych dużo zależy, jeżeli jest pracownia t. j. sala rysunkowa należyce urządzona, gabinet na pomoce naukowe: modele i przybory, można w takiej szkole dużo zrobić. Jednak też bardzo dużo zależy od samego nauczyciela, od jego inwencji i zaradności. Niech nauczyciel nie zraża się brakiem sali rysunkowej, lecz stara się i w takich warunkach zrobić, co tylko możliwe. Przedewszystkiem musi się nauczyciel postarać o pewną ilość modeli zasadniczych, prostych,

o których jest mowa w treści podręcznika. Modele te są potrzebne szczególnie przy początkowym kształceniu poczucia bryłowości, światłocienia i barwy, powinny to być modele proste i łatwe, o których wspominałem, a więc bryły geometryczne, pudełka, proste naczynia gliniane, zabawki ludowe, draperje kolorowe, motyle, owady itp. Wiele modeli będzie musiał nauczyciel wypożyczyć z gabinetu przyrodniczego, lub postarać się o nie wprost w przyrodzie, wiele mogą przynieść sami uczniowie z domu, z pola lub z ogrodu, wielu może dostarczyć pracownia robót ręcznych, jużto w postaci narzędzi, jużto umyślnie zrobionych jako modele rysunkowe.

Przedewszystkiem dbać powinien nauczyciel o to, aby wszyscy uczniowie posiadali potrzebne materiały rysunkowe i przybory; często bowiem o brak tych rozbija się porządne prowadzenie nauki. Tu też nauczyciel musi okazać się zaradnym i pomysłowym: nie może wymagać za kosztownych i zbyt kosztownych materiałów i przyborów, ale musi wymagać niezbędnie koniecznych. Dobrze będzie, jeżeli nauczyciel rozważy, które materiały i przybory mogą sobie uczniowie sami zakupić i posiadać we własnym zarządzie, a które zakupi nauczyciel do wspólnego użytku, i które pozostawać będą w gabinecie rysunkowym pod nadzorem nauczyciela. Ułatwić to może sprawę zaopatrzenia wszystkich uczniów w droższe materiały jak: farby, pendzle, naczynka na wodę, paletki, kredki kolorowe, tusz, węgiel, papier tonowy. Kilkadziesiąt bowiem kompletów farb (20-40) w pudełeczkach blaszanych z wygniatanymi naczynkami może obsługiwać kilka klas, do tego odpowiednia ilość pendzli i naczyń na wodę. Pudełka, pendzle i naczynia mogą pozostawać z roku na rok, a wymienia się tylko farby, przytem uzyskuje się i tę dogodność, że uczniowie nie kupują niepotrzebnych i nieodpowiednich farb wodnych, których fabryki wyrabiają wielką ilość; dla celów szkolnych wystarczy 6-12 guziczeków. Podobnie przedstawia się sprawa z kredkami, tuszem i węglem, materiały te nie każdorazowo są potrzebne i nie w zbyt wielkich ilościach dla każdego ucznia, wspólny zakup ułatwia ich posiadanie i użycie. Natomiast inne materiały, które są często uczniowi potrzebne, powinien posiadać każdy uczeń własne. Do materiałów tych należą: papier rysunkowy (blok, zeszyt rysunkowy), ołówki, guma. Rozumie się, że nie można krępować uczniów, szczególnie więcej zainteresowanych i zabraniać im zakupu na własny użytek domowy farb, pendzli i t. p. Jak wielkie korzyści wynikają z takiego podziału dla nauki rysunku, przekona się nauczyciel w praktyce. Pewnie, że wynika stąd więcej zachodu dla nauczyciela,

bo trzeba dogłębnie porządku przy rozdawaniu i zbieraniu materiałów, co nie jest też bez korzyści wychowawczych dla młodzieży, ale nauczyciel ma tę pewność, że uczeń nie zapomni przyborów w domu, że mu one po drodze nie zaginą i nie zniszczą. I wiele jeszcze innych zarządzeń i udogodnień może wprowadzić sobie pomysłowy nauczyciel, a wprowadzi je, o ile z zamiłowaniem i oddaniem poświęci się temu pięknemu przedmiotowi.

SPIS RZECZY.

	Str.
Podstawy nauki rysunku	V
PLASTYKA W SZKOLE	
CZĘŚĆ I.	
I. Studium kształtu.	
1. Ćwiczenia techniczne ołówkiem	1
2. Podpisywanie rysunków	2
3. Rysunek konturowy płaski przedmiotów wytwórczości ludzkiej	9
4. Rysunek konturowy przedmiotów płaskich z natury	14
5. Rysunek płaski ptaków i czworonogów z modeli wypchanych	18
6. Rysunek przestrzenny (projektowanie) w perspektywie równoległej	21
7. Rysunek przestrzenny w perspektywie zbieżnej	27
8. Rysunek gałązek i owoców z natury	34
9. Rysowanie wnętrza i budowli od zewnątrz	36
10. Projektowanie w perspektywie zbieżnej	41
11. Zjawiska perspektywy w szerszym terenie	42
12. Rysunek motywów architektonicznych, przedmiotów historycznych i etnograficznych	44
II. Studium światłocienia.	
1. Ćwiczenia techniczne węglem i rysunek motyli w walarach jasności plam barwnych	47
2. Studium światłocienia na przedmiotach matowych	50
3. Rysunek czarno-biały przedmiotów z połyskiem	54
4. Rysunek światłocieniowy piórkami, węglem i ołówkiem	55
5. Rysowanie budynków i drzew w światłocieniu	57
III. Studium barwy.	
1. Ćwiczenia techniczne pendzlem i zapoznanie się z farbami	58
2. Malowanie motyli o wyraźnych plamach barwnych	63
3. Malowanie przedmiotów barwnych, bryłowych w światłocieniu	64
4. Malowanie liści jesiennych, ptaków i czworonogów	66

	Str.
5. Malowanie kwiatów akwarelą	68
6. Malowanie kredkami kolorowymi	70
7. Malowanie łatwych motywów pejzażowych	71

IV. Problem dekoracji 74

a) Dekoracja obrazowa	77
1. Dekoracja po studjum płaskim konturowym	78
2. Kompozycja motyla fantastycznego (harmonja barw)	79
3. Dekoracja po studjum światłocieniowym (linoryt)	80
4. Dekoracja barwna różnych technik	83
5. Monogramy, symbole i reklama	86
b) Dekoracja rytmiczna, ornamentalna	87
1. Ornament stemplem	89
2. Ornament piórem	93
3. Ornament barwny pendzlem	94
4. Ornament pisankowy	96

V. Studium postaci ludzkiej i zwierzęcej.

1. Szkicowanie postaci ludzkiej i zwierząt z natury	99
2. Rysunek głowy z gipsu	101
3. Rysunek aktów i popiersi z gipsu	106
4. Rysunek głowy ludzkiej z natury	108
5. Rysunek półaktu i aktu z natury	112

Uzupełnienie.

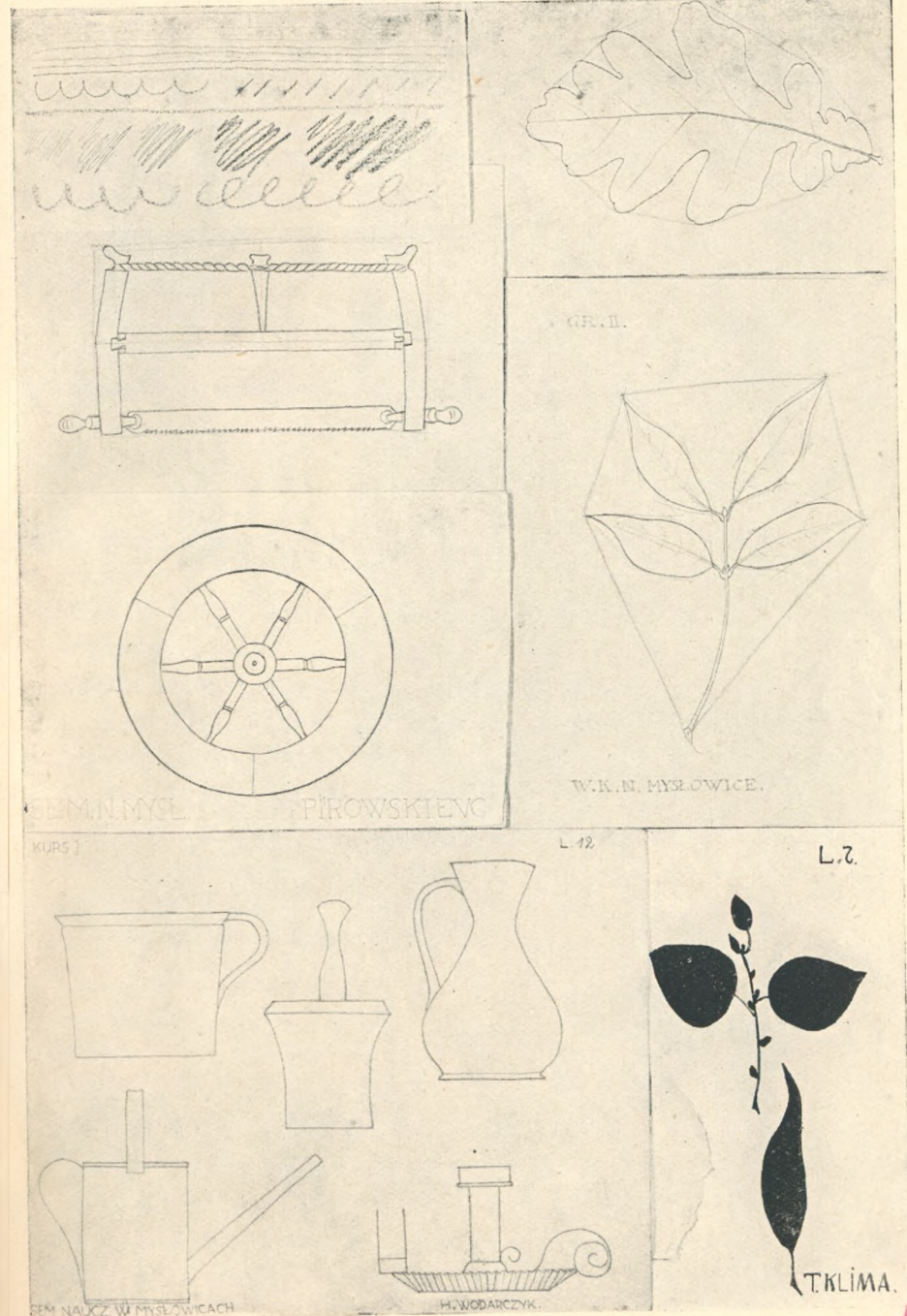
1. Martwa natura	116
2. Rysowanie i malowanie w pełnym powietrzu (plener — perspektywa powietrza i odbicia)	118

SZTUKA DZIECKA

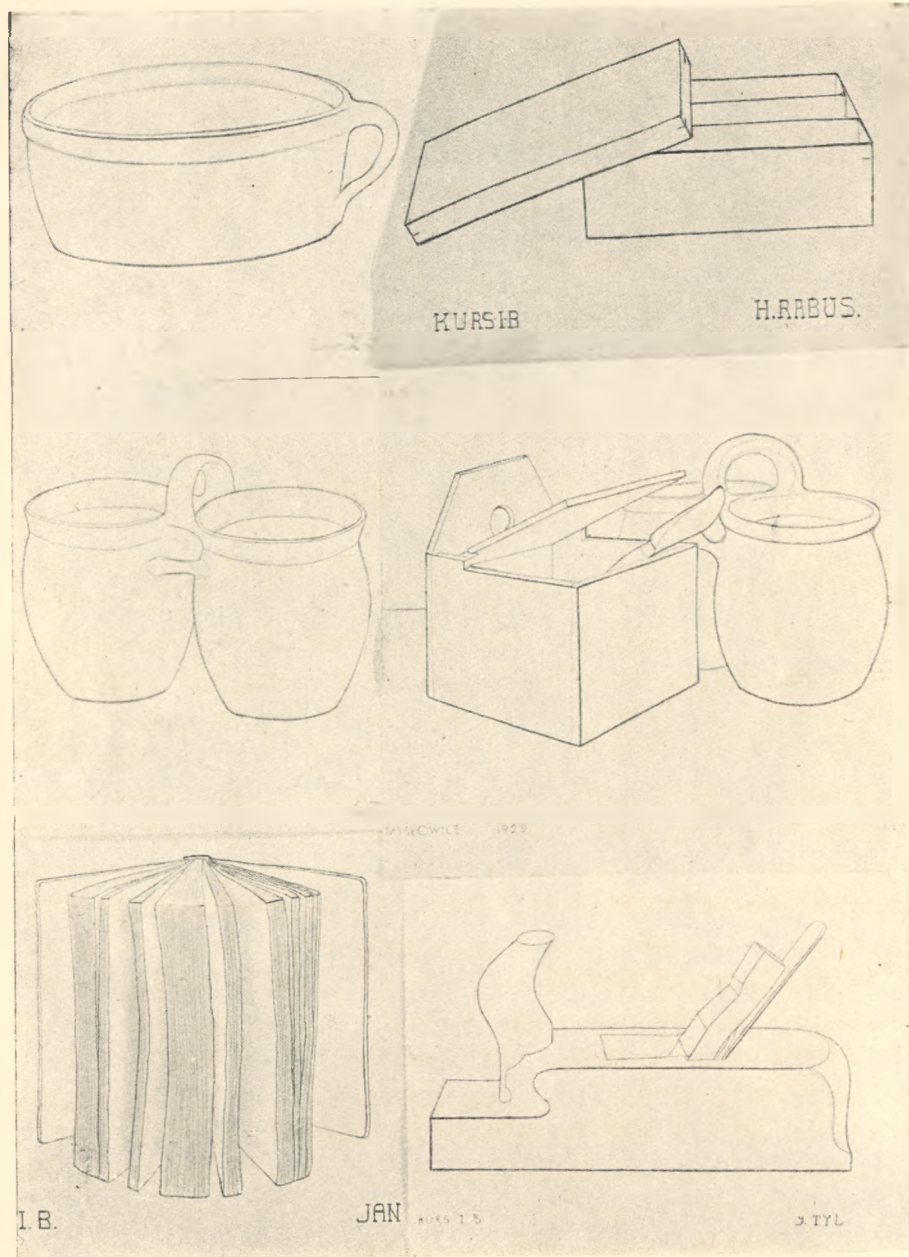
CZĘŚĆ II.

VI. Sztuka dziecka	125
1. Psychologia rysunku dziecka	128
2. Rozkład materiału	149
3. Uzasadnienie rozkładu materiału	162
4. Ekspresja	164
5. Reprodukacja	169
6. Kompozycja	175
7. Dekoracja	177
8. Przykłady lekcji	179
9. Wskazówki praktyczne	188

TABLICA I.



TABLICA IV.



$\frac{1}{16}$ rzeczywistej wielkości.

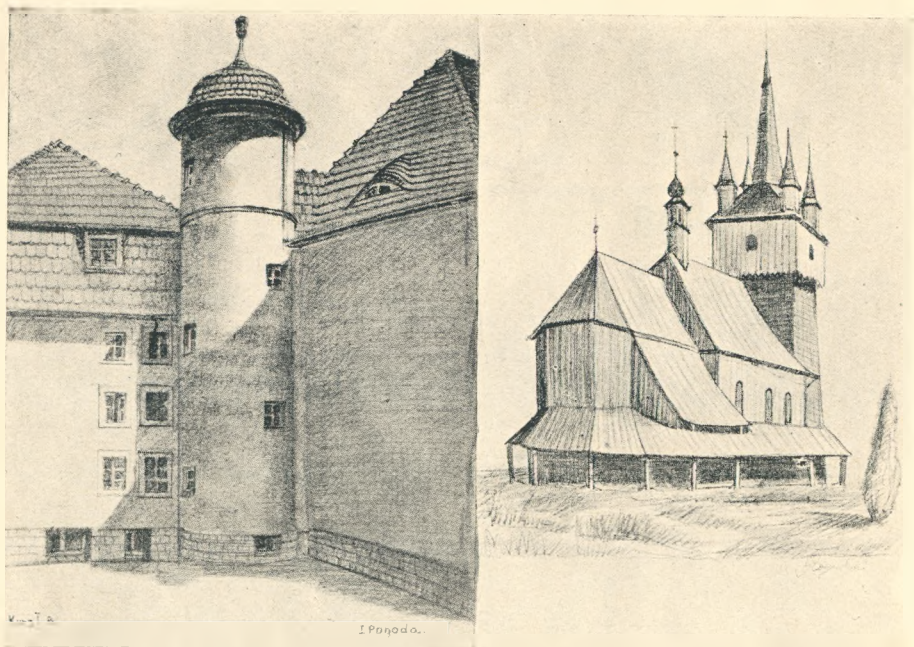
TABLICA V.



$\frac{1}{16}$ rzeczywistej wielkości.

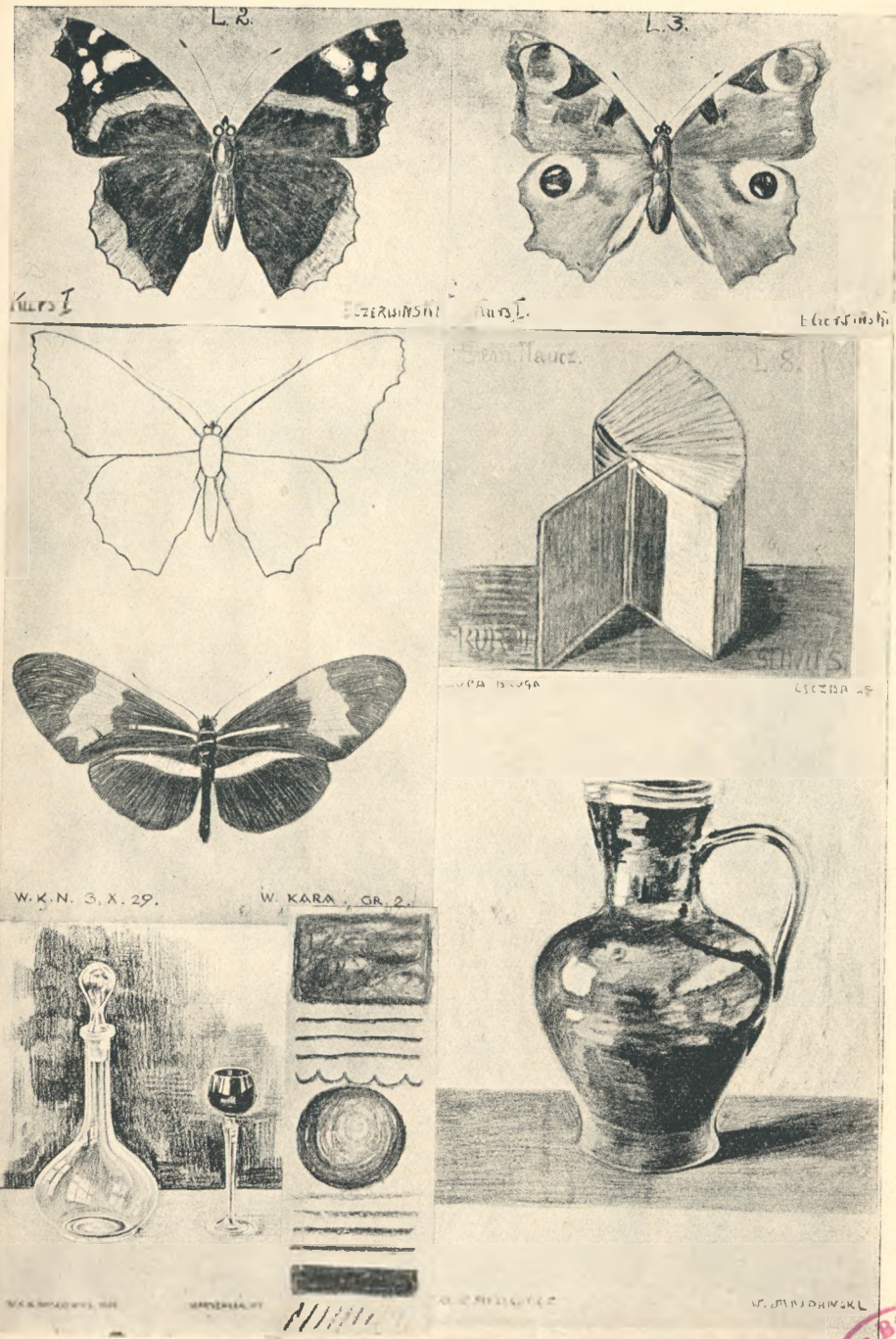


TABLICA VI.



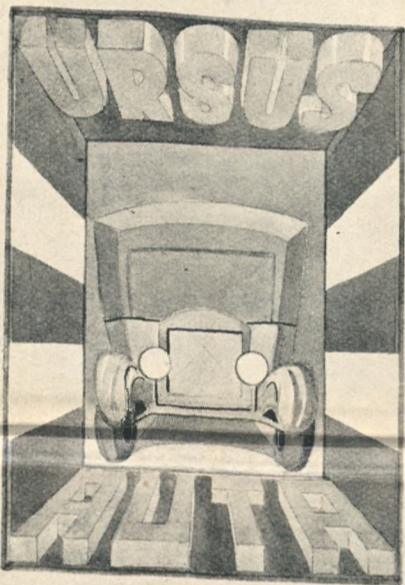
$\frac{1}{16}$ rzeczywistej wielkości.

TABLICA VII.



$\frac{1}{30}$ rzeczywistej wielkości.



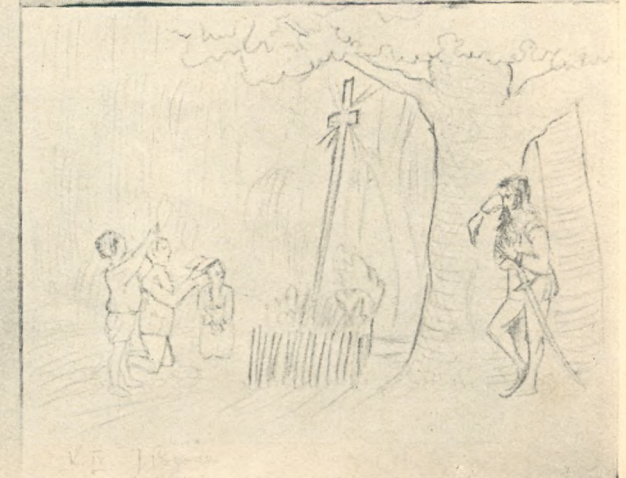
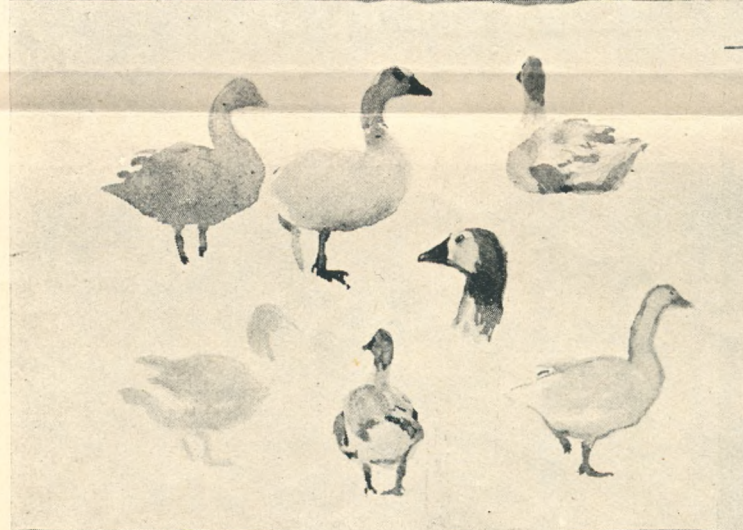


SEM MES MYSŁOWICE KRYSKA KAZ.



TIVALLACH





1/10 rzeczywistej wielkości.

1/10 rzeczywistej wielkości.



TABLICA XXIV.



1/36 rzeczywistej wielkości.

TABLICA XXV.



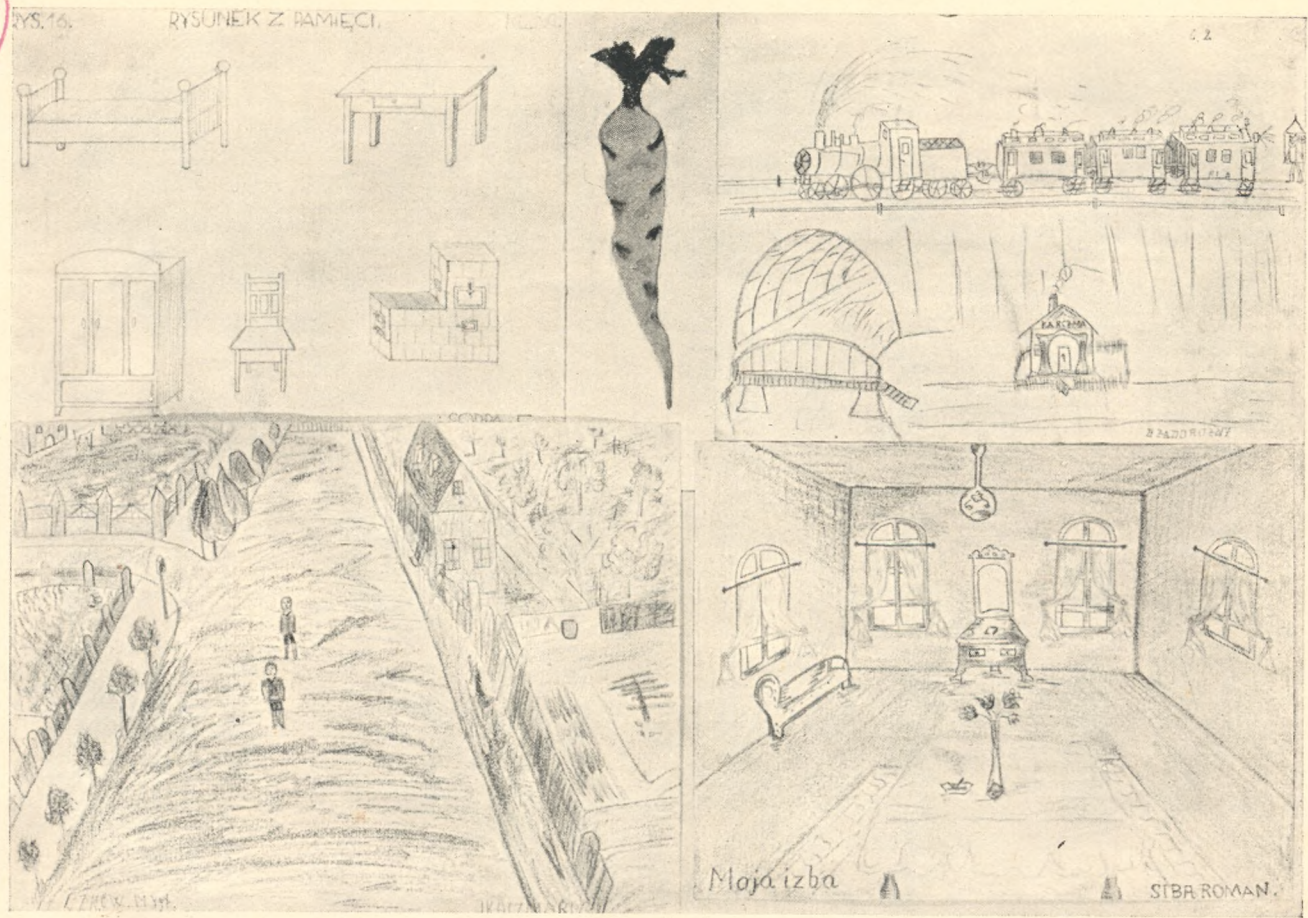
1/16 rzeczywistej wielkości.

TABLICA XXVI.



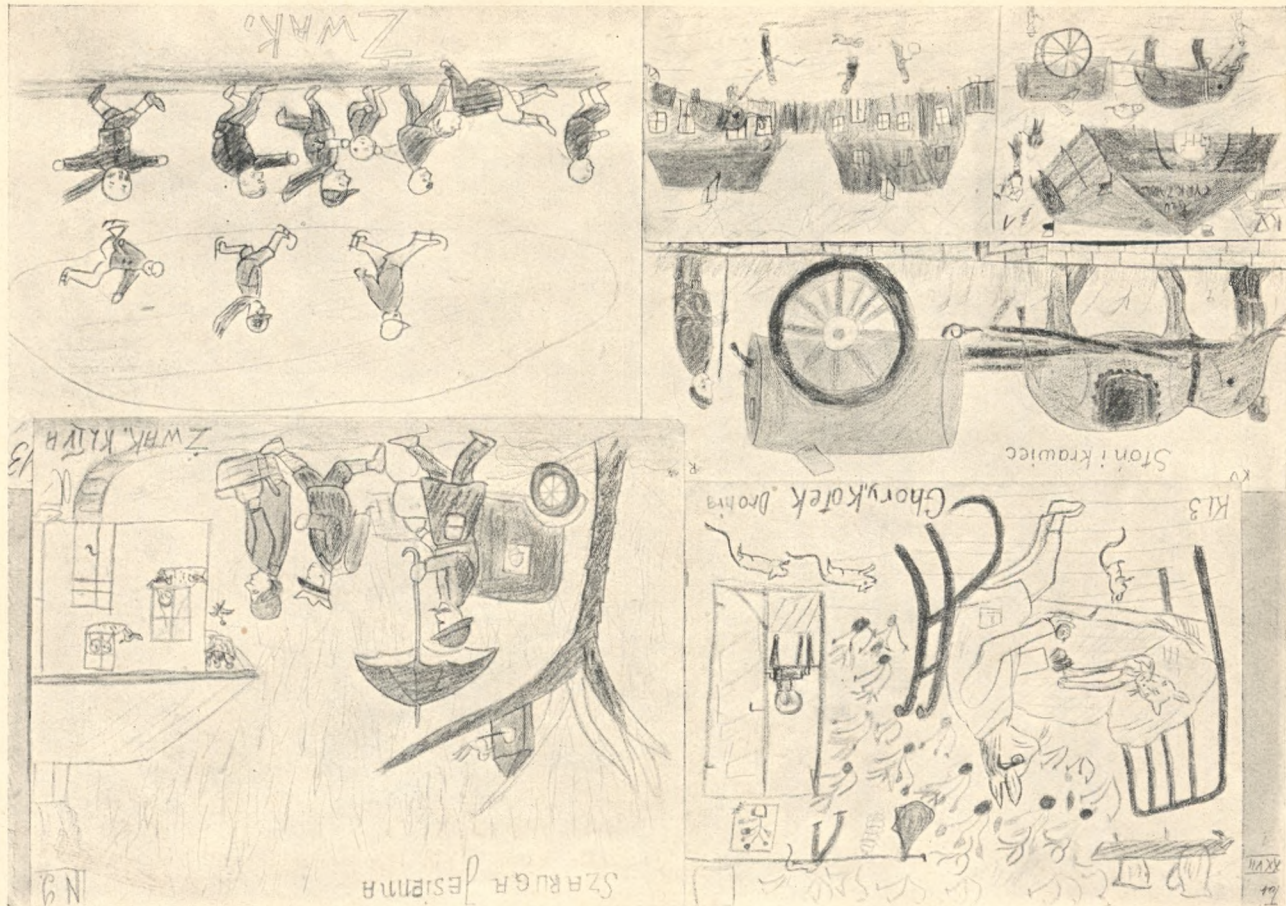
1/16 rzeczywistej wielkości.

TABLICA XXVIII.



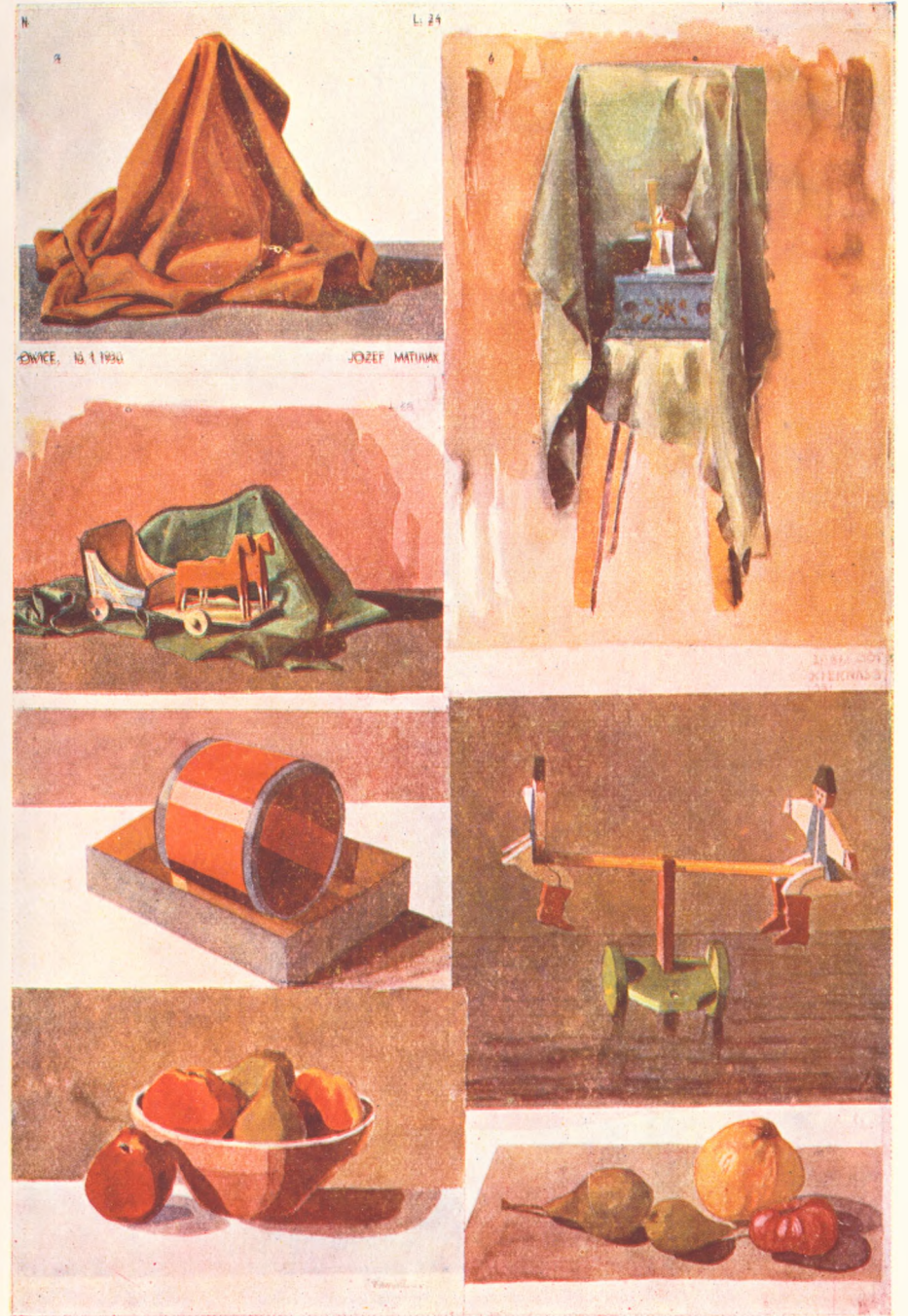
$\frac{1}{16}$ rzeczywistej wielkości.

$\frac{1}{16}$ rzeczywistej wielkości.



TABLICA XXVII.

TABLICA XII.



OWICE, 16. 1. 1930

JOZEF MATYJA

1. 1930
2. 1930

rzeczywistej wielkości.

TABLICA XIII.



1/4 rzeczywistej wielkości.

Redakcja Biblioteki Powiatowej
w Chełmie

TABLICA XIV.



Redakcja Biblioteki Powiatowej
w Chełmie

$\frac{1}{10}$ rzeczywistej wielkości.

TABLICA XV.



$\frac{1}{36}$ rzeczywistej wielkości.

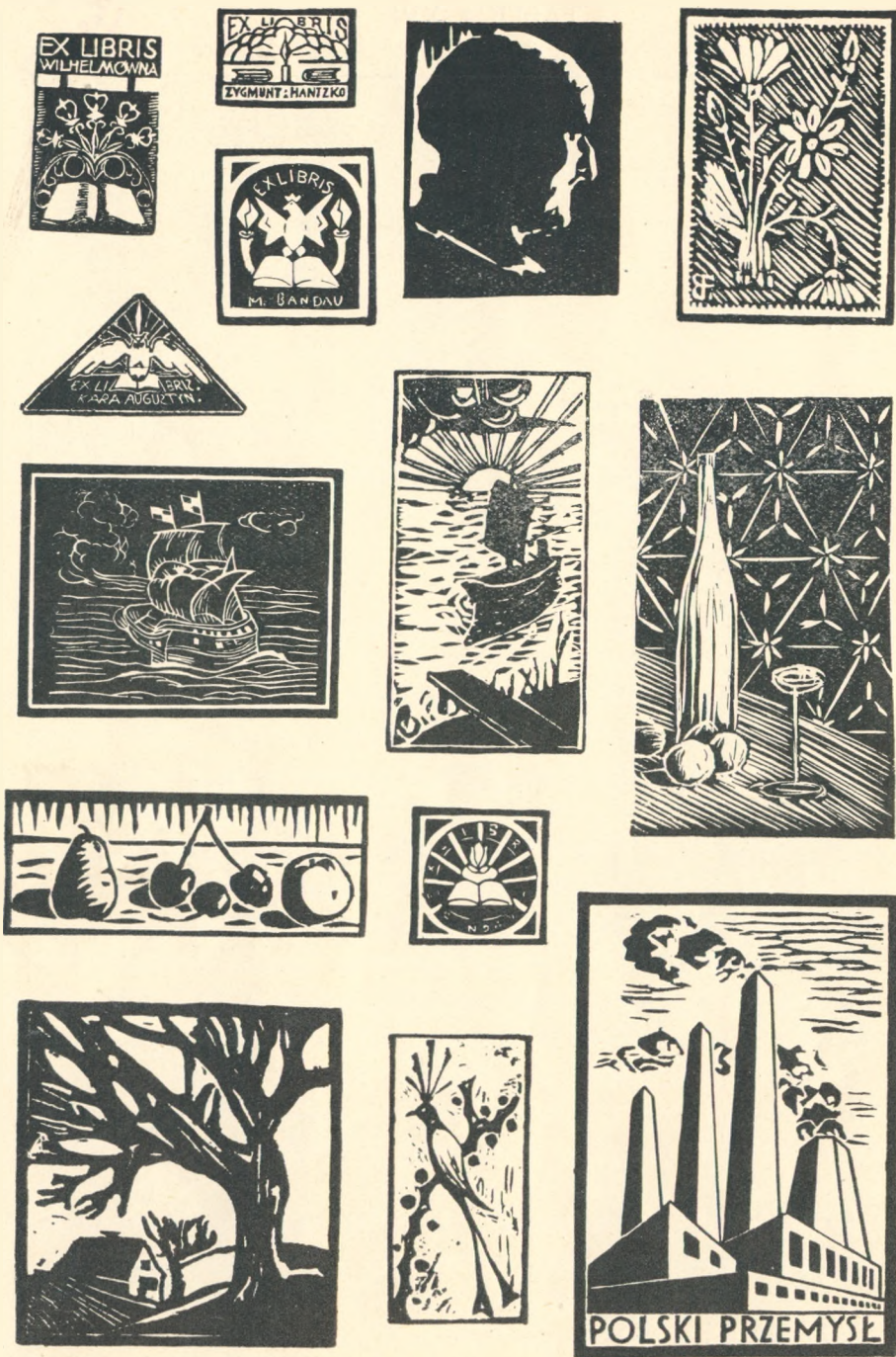


$\frac{1}{16}$ rzeczywistej wielkości.

TABLICA XVI.



TABLICA XVII.



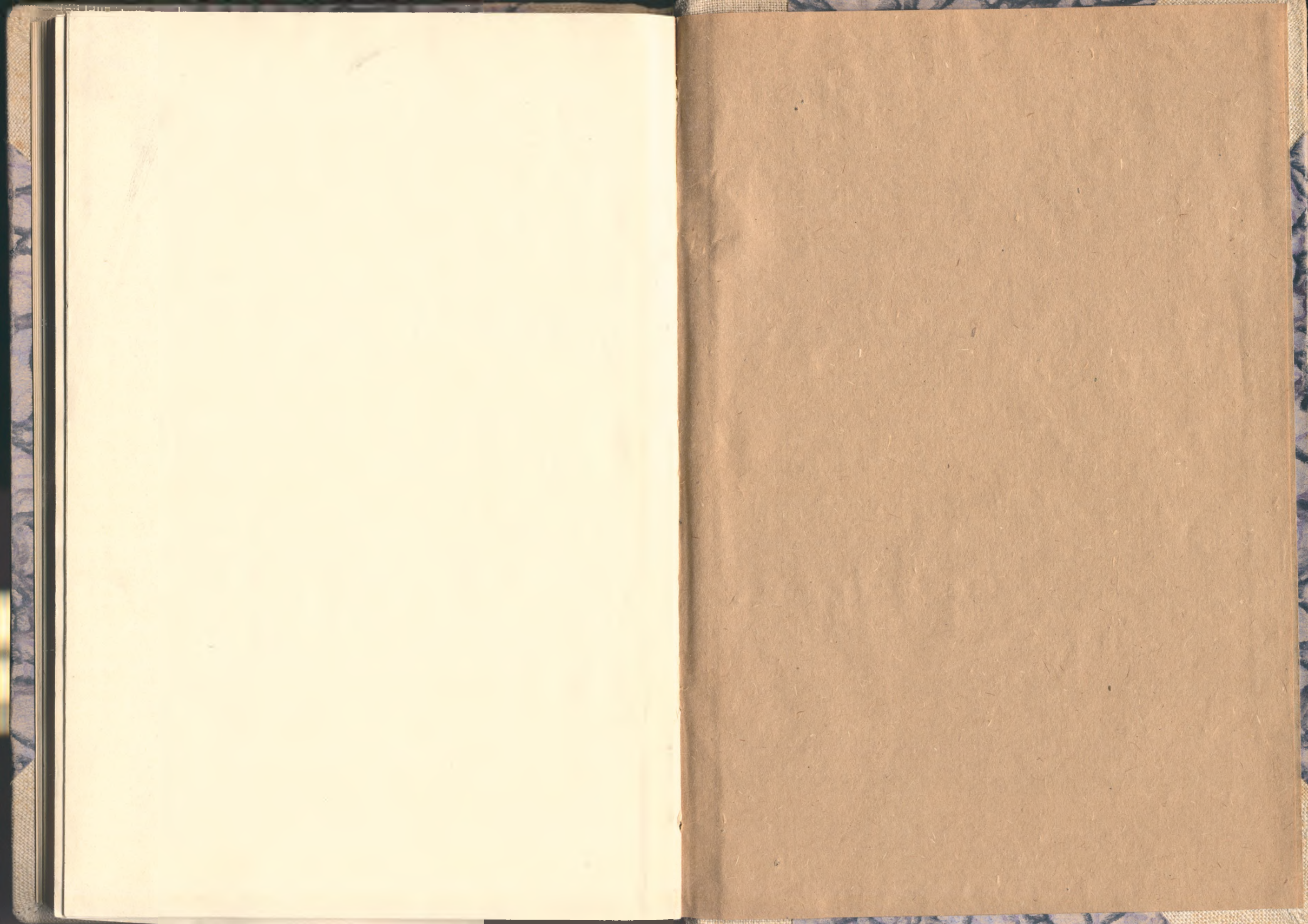
$\frac{1}{4}$ rzeczywistej wielkości.

TABLICA XVIII.



$\frac{1}{36}$ rzeczywistej wielkości.

Biblioteka Powiatowa
 w Górnym Chelmie





BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
W CHEŁMIE

CZYTELNIA

TOR

POD

372.874/.875