

PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA W BIAŁYMSTOKU



72872

Biblioteka Pedagogiczna CEN w Białymstoku
nr inw.: KG - 72872



BC KSK / 72872

ŁUCJAN TATOMIR

NAUCZANIE
RYSUNKÓW W SZKOLE
POWSZECHNEJ

J. CHARYTON
ART. MAL.

KSIĘGARNIA „KSIĄŻKA” A. MAZZUCATO

LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO 12.



372.874

WYDAWCA: ŁUCJAN TATOMIR
JAROSŁAW, UL. PADEREWSKIEGO 12.

NOWA DRUKARNIA LWOWSKA, LŹÓW, AKADEMICKA 16, TEL. 217-98

JOZEF CIARJTYN

OD AUTORA.

Wszystkie, na nowych programach oparte opracowania nauczania rysunków, są pracami o niezaprzeczonej wielkiej wartości naukowej, metodycznej i dydaktycznej, jednak drukowane w czasach droższych są ze względu na swą cenę wprost niedostępne szerszemu ogółowi nauczycielstwa. Pracę mą starałem się skalkulować możliwie najtaniej — tak — by każdy, kto czy to zmuszony warunkami, czy z powołania pracujący w dziale nauczania rysunków, a pragnący znaleźć garść wskazówek czy też wytycznych do swej pracy, mógł się w książkę tę zaopatrzyć.

Pracę starałem się oprzeć na swojej praktyce i pracach wydanych przez różnych autorów tak naszych jak i obcych.

Materiał ilustracyjny zamieszczony w niniejszej pracy nie jest jej najistotniejszą częścią.

Rysunków dziecięcych specjalnie nie omawiam ani nie objaśniam, gdyż zamieszczam je nie jako jakieś wzory, które należało by w tej czy innej formie naśladować — czy też dane zagadnienie tak polecać rozwiązywać, jak to uczyniły dzieci pod moim kierunkiem pozostające, lecz by stworzyć pewien dział orientacyjny i pokazać jak dany temat dziecko graficznie rozwiązało.

Rozwiązanie może być bardzo różnorakie — a każde, jeśli jest tylko przemyślane, będzie dobre.

Oddaję ją do użytku z życzeniem, by jak najlepiej służyła Koleżeństwu w spełnianiu szczytnego zadania nauczania.

Rozdział I.

ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE NAUKI RYSUNKÓW

Porównując dawne programy nauczania rysunków z nowymi — zauważyć musimy wielką różnicę w myśli przewodniej, jakości ćwiczeń technicznych, doborze tematów, zestawieniu w całość tak na poszczególnych rocznikach jak i w całości kształcie wszystkich lat nauczania. Program nowy przewiduje kryteria końcowe na każdym roczniku — ile materiału rysunkowego ma dziecko opanować — jakie posiadać wiadomości. Tych rzeczy dawne programy nie zawierały. Ścisła korelacja z innymi przedmiotami sprawia, iż rysunek te przedmioty uzupełnia lub też daje umiejętność, która pomaga do pełniejszego opanowania wiedzy. Rysunek służy potrzebom szkoły na wewnątrz i na zewnątrz — już w życiu szkolnym, stając się umiejętnością tak konieczną jak pismo lub słowo.

Pomijam tu klasę pierwszą, gdzie w początkach jest on osią nauczania, jedynym naturalnym sposobem wypowiedzenia swych myśli przez dzieci. Program uwzględniając psychiczny rozwój rysunkowy dziecka, jest tak skonstruowany, że nie ma żadnych nieuzasadnionych przeskoków lub niedociągnięć, które sprawiałyby luki lub wywoływały wysiłek przeciwny siłom dziecka na danym poziomie nauczania. Trochę wiedzy fachowej popartej sprawnością techniczną uczącego, racjonalny rozkład pracy na rok z uwzględnieniem środowiska i korelacji z innymi przedmiotami umożliwi pracę według programu z pełnym własnym zadowoleniem i korzyścią dzieci.

CEL NAUCZANIA RYSUNKÓW

Myślą przewodnią programu nauczania rysunków jest dać wychowankowi zgodnie z jego rozwojem, wiedzę techniczną, rozszerzyć i ukształtować wyobraźnię, wyrobić i utrwalić pamięć wzrokową, orientację, wrażliwość na zjawiska — dać możliwość wnikliwego poznawania natury i jej piękna, pobudzić uczucia estetyczne, wyrobić i utrwalić miłość Ojczyzny, Jej wielkich ludzi i artystów.

W następnych rozdziałach zastanowimy się jak postępować, by tę myśl, te założenia programu należyście w ciągu siedmiu lat nauczania zrealizować.

ROZWÓJ NAUKI RYSUNKÓW

Tęsknota do piękna i za nim, przejawia się już u człowieka jaskiniowego, w którego mieszkaniach spotykamy się z kutymi w skale wyobrażeniami zwierząt i roślin. Podobne motywy powtarzają się również w zdobieniu pierwotnych narzędzi, przyrządów, broni i naczyń. Człowiek chce, by to, co go otacza, z czym się codziennie styka było piękne, dawało mu zadowolenie. Od chwili gdy człowiek zaczyna wieść życie osiadłe, zdobi on swe mieszkania coraz wymyślniej, aż do obecnych luksusowych wnętrz. Stan dzisiejszy nie nastąpił od razu, wiele wieków składało się na to, by z prymitywu przejść do sztuki, by z nieprzemyślanych, podświadomych bazgroł pierwotnych powstała wielka sztuka, oparta o pracę myślową, trwającą długie wieki i o wiedzę wielu genialnych ludzi różnych narodów.

Już w starożytności, w dydaktyce Kwintyliana spotykamy się z żądaniem wprowadzenia nauki rysunku jako obowiązkowej i systematycznej, jednak pozostaje ono bez wpływu na kształtowanie się stosunków nauczania, a nawet przez długie wieki bez echa.

Ogólny upadek kultury we wczesnym średniowieczu, a i późniejsze odrodzenie nauk świeckich zupełnie zapoznaje kształcącą rolę nauki rysunków. Wiele lat minie, aż w dobie humanizmu Sebastian Petrycy żądać będzie wprowadzenia nauki rysunków do programów szkolnych. Zrealizuje ten po-

stulat dopiero Juliusz Hecker wprowadzając nauczanie rysunków i nauk przyrodniczych do szkół średnich ekonomiczno-matematycznych, przekształconych z czasem na szkoły realne.

Od tego czasu nauczanie rysunków wejdzie na stałe do programów szkół średnich mimo późniejsze zmiany i upadki.

Z nauczaniem rysunków spotykamy się również i w akademiach rycerskich, powstałych pod wpływem Locke'a, co prawda nie w obecnej formie, lecz jako rzecz przyjemna, ale nie konieczna. W Polsce sprawę nauczania rysunków prawie we współczesnym zrozumieniu stawia Komisja Edukacji Narodowej, budując szkolnictwo od szkół najniższych — ludowych, aż do najwyższych. — To pierwsze nasze Ministerstwo Oświaty, układając programy nauczania, wprowadza wszelkie zdobycze Zachodu do swoich planów. W programach naukowych Komisji znajdują też swoje miejsce rysunki. Prawda, że dalekie jest to wszystko od stanu dzisiejszego, lecz jako prace pionierskie, a więc najcięższe, przy tym podejmowane w dobie upadku, zasługują na tym silniejsze podkreślenie.

Zasadniczy zwrot w roli, jaką powinny rysunki odgrywać w nauczaniu wprowadza Pestalozzi. Nie wprowadza on wprawdzie rysunku jako przedmiotu, ale system swój wychowawczy i nauczanie opiera o pracę ręczną i rysunki, dążąc tą drogą do zwalczania czezej gadaniny i bezmyślnego „kucia“, a wprowadzenia w miejsce tego, rzeczywistego odróżniania i nazwania wyobrażeń. Niezmiernie ważne jest dla nas to, iż Pestalozzi poczynania swe prowadzi na gruncie t. zw. szkoły ludowej przeznaczonej dla dzieci z ludu. Dla rozpowszechnienia nauki rysunku, ważne jest, iż doświadczenia Pestalozzi'ego spowodowały włączenie nauki rysunków jako przedmiotu do programów szkół powszechnych.

Rozwój szkolnictwa elementarnego pod wpływem haseł rewolucji francuskiej oraz seminariów nauczycielskich w Niemczech pod wpływem Diesterwega, ugruntowuje byt obu rodzajów szkół i łączy się z utrwaleniem rysunków jako przedmiotu nauczania w tych szkołach, mimo następującego po tej dobie upadku szkolnictwa, spowodowanego dobą Oświeconego Absolutyzmu.

Rysunek nauczany w ciągu 18 lat jako przedmiot nadobowiązkowy (w miarę wolnego czasu) dotrwa aż do chwili

skasowania w Prusach ustawy reakcyjnej w r. 1872 zaprowadzonej w r. 1854, a szkolnictwo uzyska możność pełnego wszechstronnego rozwoju. Wzorem Prus wszystkie państwa, które niegdyś wprowadziły regulatywy pruskie jako reakcję przeciw duchowi rewolucji francuskiej i podporę rządów absolutnych, cofają ją i druga połowa XIX. w. zaznaczy się znakomitą rozwojem szkolnictwa wszystkich stopni, idącym w parze ze wzrostem oświaty. — Zdobyte naukowe z zakresu poznawania drogą badań duszy człowieka dadzą oparcie naukowe sposobem nauczania.¹

Całe nauczanie, a więc i naukę rysunków oparto teraz na psychologii, mając na uwadze psychiczny rozwój dziecka.

Pestalozzi opiera swoje poczynania na spostrzeżeniach o rzeczach. Dzieci to, co spostrzegają n. p. plamy na murze, figury geometryczne, muszą określać coraz dokładniej i wyrażać rysunkiem. Ta metoda rozbudza i kształci sprawność techniczną i oko, zapoznaje jednak całą drogę rozwoju aktu rysowania u dzieci, względnie zupełnie nie zwraca uwagi na tę stronę. Uwydatniało się to wówczas, gdy Pestalozzi pozwalał czasami dzieciom rysować co chcą. Rysowały one wtedy wszystko, tylko nie figury geometryczne. Wyłączność rysunku geometrycznego okazała się za trudna i niezgodna z zainteresowaniami dzieci, które zostawione same sobie rysowały ludzi, domki, pola i t. p.

W następnych rozdziałach niejednokrotnie mówić będziemy o formach geometrycznych, występujących w rysunkach dzieci, należy jednak zwrócić uwagę, iż między nauczaniem abstrakcyjnym formy geometrycznej oderwanej, a formami równie geometrycznymi, które dziecko samo wytwarza — i które w zasadzie, jako forma selektywna rysunku dziecka, są zgodne z jego rozwojem, istnieje wielka różnica. Abstrakcja jest czymś, co stoi poza nawiasem życia wewnętrznego dziecka, o abstrakcji dziecko nic nie wie i wiedzieć nie chce, operując tymi formami, które samo sobie wytworzyło i które rozumie, bo one wyrażają mu to wszystko, co zamyśli graficznie powiedzieć. To też nauczanie rysunków, mimo swojej geometryczności w rysunku dzieci, żadną miarą nie może się

w początkach nauczania oprzeć o nauczanie abstrakcyjne formy geometrycznych. Później musimy je z tymi formami zapoznać, ale zawsze w łączności z konkretem. — Dowolne rysunki dzieci o ich swoistym ujęciu musiały zwrócić uwagę ludzi badających duszę dziecka.

Pierwszym, który na rysunki dzieci zwrócił uwagę psychologów był C. Ricci, a uczynił to w swej książce p. t. „Sztuka dziecka“. Głęboko wniknął też w proces rysowania Sully, a badania przeprowadził Lewinstein, publikując swe doświadczenia w pracy p. t. „Rysunki dziecka do 14-go roku życia“. — Zasadę opartą o badania, że do 10—11 r. życia dzieci nie umieją rysować z modelu, gdyż do tego okresu rysują to, co o przedmiocie wiedzą, zaś nie to co widzą, ogłosił i naukowo uzasadnił Jerzy Kerschensteiner. Dzięki niemu wprowadzono też w ciągu czterech pierwszych lat nauczania rysunek z wyobraźni, pamięci i pokazu, opuszczając, w tych latach nauki, nauczanie rysunku z natury.

Akt rysowania u dzieci pobudził wielu uczonych do czynienia spostrzeżeń i literatura na ten temat wielce wzrosła. K. Bühler poruszył kilka niewyjaśnionych, jeszcze problemów, Kuhlmann wprowadził metodę swobodnego rozwoju rysunkowego. Współczesne i najwłaściwsze sposoby nauczania rysunku wprowadzili Ciżek i Rothe.

Ciżek stosuje metodę samodzielnego rozwoju rysunkowego dziecka twierdząc, że do naturalizmu dziecko dojdzie z czasem samo. Rothe stara się przejście do naturalizmu rozmaitymi środkami przyspieszyć.¹

Zostawienie swobody w rozwoju rysunkowym nadaje się do nauczania dzieci uzdolnionych, zaś stosowanie pomocy w rozwoju rysunkowym dziecka stwarza metodę szkolną, dającą wyniki nie tylko w rozwoju kierunku artystycznego, ale i praktycznego.²

¹ Z zastosowaniem li tylko pomocy i nauczania dokładności obserwacji, jak również techniki kreślenia. Pośpiech w metodzie szkolnej uważano za szkodliwy, w końcu skutecznie przeciwdziała temu Program, przewidując stopniowe przejście do naturalizmu w kl. V. i VI. poprzez rysunek z pokazu. O metodach nauczania patrz odnośny rozdział.

² Zauważ kraciwość obu sposobów nauczania.

¹ Hist. wych. „Kota“.

Jak zdołamy zauważyć trudno jest jeden lub drugi sposób żywcem stosować. Który z nich zastosujemy w nauczaniu, będzie zależało od poziomu klasowego i indywidualności poszczególnych jednostek, którym nauczyciel z różnych powodów więcej czasu będzie musiał poświęcić, jak też i od indywidualności samego nauczyciela.

ETAPY W ROZWOJU RYSUNKOWYM DZIECKA OD BAZGROT DO TYPU

W tym jednym rozdziale muszę starać się zebrać możliwie cały dorobek wiedzy na temat postępu w rozwoju rysunkowym dziecka.

Ołówek, czy jakikolwiek bądź przyrząd, którym można kreślić — pociąga nieodparcie już od zarania życia każdego człowieka. Gdy mamy małej istotce ludzkiej ołówek do ręki, ujmie go całą garścią i zaczyna kreślić. Nie będzie to rysowanie, bo trudno te nieudolne ślady kreślenia nazwać rysunkiem, toteż te pierwsze próby rysunkowe dziecka nazwano słusznie bazgrota. Okres zaś kreślenia śladów nie wyrażających nic — okresem bazgrot. Kreślenie śladów nie wyrażających, a powstałych skutkiem wahadłowego ruchu ręki (pracy wykonywanej całym ramieniem), zaczyna się różnie, zależnie od ogólnego rozwoju, czasu otrzymania przez dziecko ołówka, wpływu otoczenia, styczności z innymi dziećmi, przeważnie jednak około lat dwu. (Szuman u dziecka przez siebie badanego określa go na 15 miesięcy, zaś Krötch na 21 miesięcy). Właściwy akt rysowania ustalić by można na tę chwilę, gdy dziecko pracy swej zaczyna dawać podłoże myślowe, rysunki swoje nazywa. Powyższe powtarzam za Sternem, a i na podstawie własnej obserwacji uważam to za słuszne i zgodne z założeniem graficznego wypowiedziania się dziecka.

Formowanie się tych rysunków, będących mglistym wyrażeniem tego, co dziecko chce graficznie powiedzieć, zaczyna się między drugim, a trzecim rokiem życia. Określenie tego momentu jest niezmiernie trudne z uwagi na wpływy środowiska, to też dokładnego czasu przejścia z bazgrot do tworzenia schematu ustalić nie można bez zupełnej izolacji kilkorga przynajmniej dzieci i poddania ich badaniom przez

dłuższy, trwający około roku, okres czasu. Staralem się sam badania takie przeprowadzić, a wyniki, które otrzymałem, wskazywały na duże wahania.

Na potwierdzenie powyższego dołączam rysunki dzieci z okresu przedszkolnego, co prawda z wieku późniejszego. Załączone prace są podobne do wykonywanych przez dzieci w okresie życia lat trzech — różnica polega jedynie na większym opanowaniu techniki i ściślejszym wyrażaniu się graficznym. Zauważymy, że wszystkie załączone rysunekki noszą tytuły, które dzieci umieszczały zupełnie samorzutnie. Rysunekki te potwierdzają tezę o różnej granicy przejścia dziecka z bazgrot do schematu.

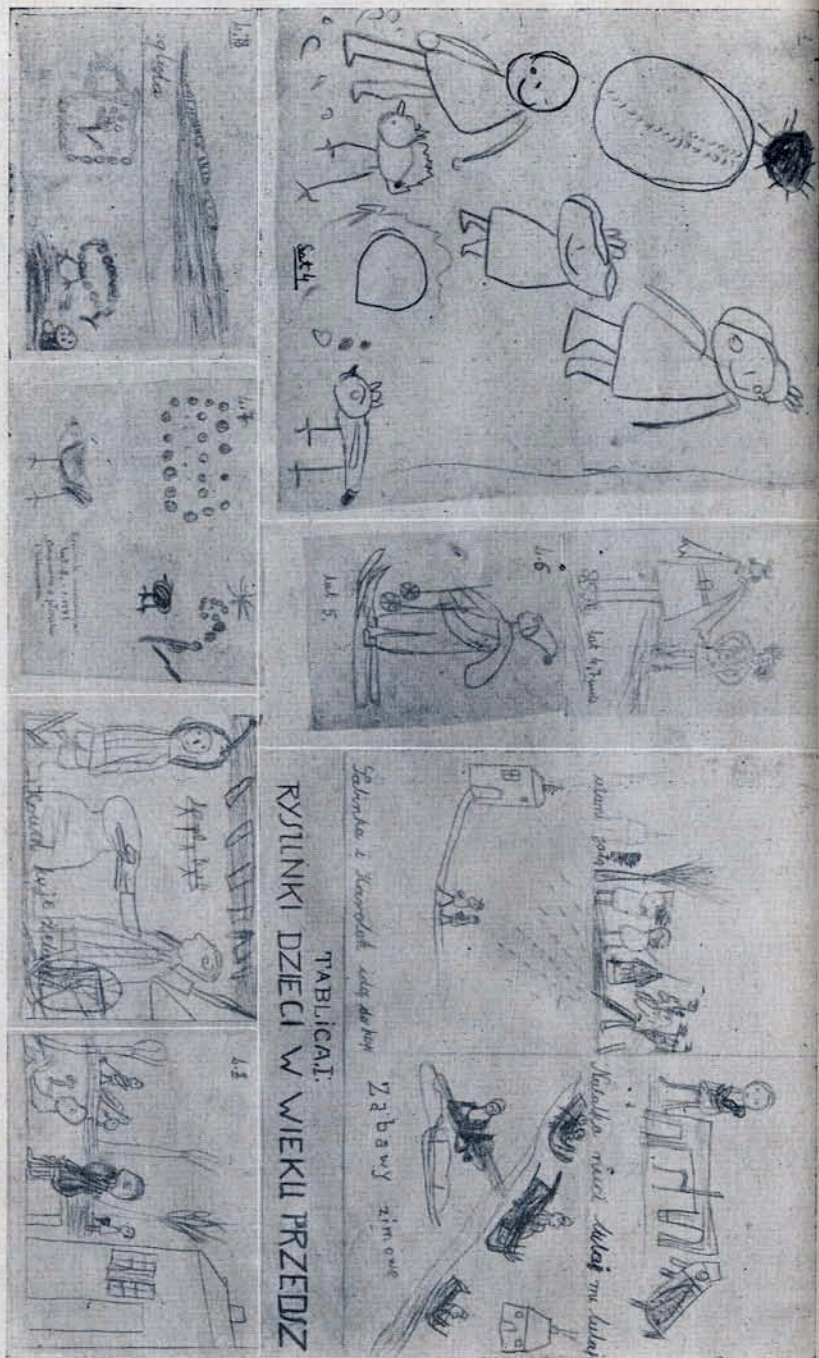
Jest kilka momentów w samym rozwoju bazgrot u dziecka. Początkowo dziecko ujmie ołówek całą garstką, kreśli całym ramieniem, stopniowo uruchamia staw łokciowy, następnie garstkowy, czyli rękę i palce. Ten pierwszy okres możemy nazwać okresem zdobywania techniki rysunkowej, uczenie się posługiwania ręką i ołówkiem w sposób właściwy — drogą samouctwa.

W łączności z postępem, że tak nazwę — techniki rysunkowej idzie i postępowanie w samym akcie rysowania.

Z nieskoordynowanych ruchów przechodzi dziecko do rysowania. Pierwszymi objawami aktu rysowania są kreślenia płaszczyzn zamkniętych i kółek. Kreślenie form geometrycznych jest zatem podstawą, którą dziecko zdobywa samodzielnie i na której później buduje dalszy swój postępowanie.

Im dokładniejsza i pełniejsza podstawa, tym szybsze i gruntowniejsze opanowanie form złożonych w późniejszym rozwoju. Właściwą podstawą każdego rysunku jest forma geometryczna, każdą najbardziej finezyjną linię konturową da się rozłożyć na poszczególne formy geometryczne, z których powstała, toteż zdobycie tych form i dokładne ich utrwalenie (co wchodzi już w zakres nauczania przewidziany programem) ma swoje życiowo i naukowo uzasadnione znaczenie.

W okresie, o którym mówimy, nie wszystkie formy dziecko może opanować, jak stwierdza test Bineta-Simona dla dzieci 6-letnich z narysowaniem ukośnika. Większość dzieci poniżej lat sześciu ukośnika nie narysuje, gdyż do jego na-



rysowania nie wystarczy odpoznanie i wyobrażenie tej formy, ale potrzeba jeszcze skorelowania ruchów ręki, a to jest dla dzieci w tym wieku trudne. Jeśli do aktu rysowania nie wystarczy odpoznanie i wyobrażenie formy lecz trzeba jeszcze i odpowiednio celowych ruchów ręki, to możemy wysnuć wniosek, że akt rozwoju rysunkowego polega na zastosowaniu ruchów ręki do rysowania wyobrażonych czy widzianych elementów.

Po okresie bazgot przychodzi okres zestawiania najprostszych form geometrycznych, a to kółek i prostych. Powstają t. zw. głownogi. Racjonalne zestawienie tych elementów w pewną całość logiczną mającą wyobrażać człowieka, zwierzę czy sprzęt, będzie świadczyć i o ogólnym normalnym rozwoju dziecka. Natomiast (jak u Szumana) porzucanie elementów bez ładu i składu od razu da nam poznać anormalność umysłową jednostki. Taki brak logiczności w kompozycji całości występuje tylko u dzieci anormalnych.¹

POWSTAWANIE SCHEMATU

Wszystko co nas otacza, a co chcemy rysować posiada kształt niesłychanie różnorodny i skomplikowany. Każdy przedmiot, który chcemy odtworzyć — ma tak wiele szczegółów, że nawet przy najwzierniejszym odtworzeniu wiele z nich musimy opuścić, bo nie sposób wszystkie uwzględnić i narysować. Jako przykład weźmy kwiaty bzu w masie, liście drzewa, igły drzew szpilkowych. Gdybyśmy chcieli każdy liść, kwiat czy igielkę narysować, doszlibyśmy do absurdu, bo nie jest to w ludzkiej mocy. Takie problemy nasuwają konieczność stosowania pewnych ograniczeń, powiedzmy sprowadzenia formy zawilej do prostszej, ogólniejszej. Stosujemy więc wtedy redukcję. Tak samo postępują dzieci. Złożone formy konturu tłumaczą na formę geometryczną, prostą, najprostszą, znacząc głowę kółkiem, tułów elipsą lub czworokątem, odnóża prostymi kreskami — i te tak wytworzone formy zwiemy schematami. — Dziecko tak jak redukuje zawyły kontur ciała

¹ Dokładne określenie niedorozwoju i anormalności odzwierciedlające się w rysunkach, podaje Szuman w pracy „Sztuka dziecka“.

człowieka — tak też poradzi sobie z drzewem, kwiatem, sprzętem — tworząc formy proste i ogólnie nam znane, bo spotykamy się z nimi w rysunkach dziecięcych w kl. I. i II. — Jeśli dobrze przejrzymy te rysunki dziecięce, to zauważymy, że one nie tylko przedstawiają do minimum zredukowany kształt formy widzianej, lecz że zachowały kościec, elementy najważniejsze danej formy. Czyli, że dziecko nie tylko redukuje, ale wybiera elementy najważniejsze i z tych konstruuje całości; jednym słowem dokonuje selekcji.

Tak przedstawiałaby się zwięźle ujęta kwestia krystalizowania się formy w jej tłumaczeniu rysunkowym.

Jeśli cofniemy się do tego, co powiedzieliśmy o bazgrołach i o schemacie, i oba te okresy porównamy, to zauważymy, że o ile bazgroty były czymś nie skoordynowanym, kreśleniem bez myśli przewodniej, to rysunek schematyczny ma wszystkie cechy przemyślanej i celowej pracy, z dodatkiem pewnego opanowania techniki kreślenia, dostosowania ruchów ręki do rysowania formy.

W okresie rysunku schematycznego dziecko zupełnie nie krępuje się naturą, nie dąży do odtwarzania natury, rysuje z pamięci lub raczej z wyobraźni i w zależności od tego co o danym przedmiocie wie, a nie jak go widzi. Do tej kwestii powrócimy jeszcze przy omawianiu rysunku z wyobraźni i pamięci.

Elementy zdobyte przez dziecko w okresie bazgroł względnie początkowego schematu, a to: kółka, czworoboki, elipsy, pręciki, są podstawą rysunku schematycznego. Schemat możemy nazwać ramą, którą wypełni dalszy rozwój.

Dziecko właściwie w zakresie całej szkoły powszechnej pozostaje w okresie schematu,¹ jednak schemat swój wzbogaca dodając coraz to więcej szczegółów i urozmaicając prosty, zasadniczy, początkowy kontur. Kiedyż zatem powstaje dążenie do natury? Otóż myślę, że wówczas, gdy przez porównanie swego rysunku z rzeczywistością dziecko spostrzeże odległość, jaka dzieli jego rysunek od natury. Moment ten jest bardzo niebezpieczny i dziecko przeciętnie uzdolnione zo-

¹ Porównać tablicę z rysunkami dzieci z okresu przedszkolnego z tablicami rysunków klas do VI.

stawione sobie musiałyby się załamać, gdyż tylko bardzo zdolne wytworzą schematy doskonałe, które zwiemy typami.

Szkoła jednak zapobiega stopniowo temu, wprowadzając obserwację pod kierunkiem tak w rysunku z pamięci i pokazu jak też i w rysunku z natury. Stosowanie rysunku z pokazu jest niczym innym jak właśnie umożliwieniem przejścia od rysowania z pamięci czy wyobraźni, do natury, bez załamań i zniechęceń do dalszej pracy.¹

Zrobiliśmy tu małą, a konieczną dygresję od zasadniczego tematu.

Przekroczenie schematu odbywa się bardzo powoli i wiele dzieci granicy schematu bez pomocy nauczyciela nie przekroczy, pozostając przez całe życie w zakresie rysunku schematycznego. Wzmianka uczyniona powyżej wskazuje drogę prowadzącą do pobudzenia inwencji rysunkowej dziecka i sposobu podania potrzebnej wiedzy do dalszego rozwoju w kierunku naturalizmu.

PRZEJŚCIE DO TYPU

Podobnie jak schemat nie powstawał z pobudek działających z zewnątrz (natury i jej wzoru) tylko od wewnątrz (myślenie i wyobrażanie) — również i typ, który jest tylko bardzo udoskonalonym schematem, powstaje dzięki wyobraźni i pamięci. — Typem będzie więc rysunek schematyczny, stojący już na granicy naturalizmu.² Kwestią sporną może być czy do powstania typu potrzebna jest wiedza o perspektywie czy też innych wiadomościach rysunkowych. Moim zdaniem nie, a nawet przedwczesne podawanie wzorów i wiadomości ścisłych może sprowadzić z drogi rozwoju do typu. — Dziecko dochodzi do typu dzięki własnemu badaniu, rozwiniętej wyobraźni, dzięki rozrastaniu się od wewnątrz. W kl. VI. i VII.

¹ By państwu lepiej unaocznić ten dział pracy, zestawilem rysunki z pokazu w tablicę. W nich znajdują czytelnicy postęp, jaki czynią dzieci — porównując rysunki klas 3 — z 4 czy 5-tą.

Załączone rysunki dzieci klas VI. i VII. (z pamięci i wyobraźni) zilustrują powyższe n. p. Arab prowadzący wielbłąda, Krakowianie — wesele krakowskie i t. p.

² Zobacz rysunki z „projektowania“.

szkoły powszechnej powinno właściwie być już na poziomie typu, przynajmniej w zakresie natury martwej. (Projektowanie form z życia gospodarczego i rysunki z pamięci o typie gospodarczym). Doprowadzenie do typu w kl. V. i VI. — samodzielne projektowanie w kl. VI. rozbudzenie wyobraźni i ukształcenie pamięci stwarza podbudowę, na której opiera się praca nauczyciela rys. w szkole średniej og. kształcącej lub zawodowej stopnia średniego. Prawda, że w obecnych gimnazjach rysunek zeszedł do rzędu przedmiotów nadobowiązkowych — więc rzeczy przyjemnych, ale nie koniecznych w życiu późniejszym człowieka — lecz miejmy nadzieję, że Władze znajdą z czasem miejsce dla rysunku w zakresie godzin obowiązkowych i rysunek w szkołach średnich og. kształcących znajdzie się na właściwym miejscu.

Jeśli dojście do typu ma być pracą samodzielną dziecka, to szkoła jako taka musiałaby być w zakresie rysunku wykluczona. Jednak musimy wziąć pod uwagę, że same do typu w rysunku dochodzą tylko dzieci wybitnie uzdolnione — zatem mimo wielkich wartości, jakie takie jednostki wnieść mogą, musimy od założenia samodzielnego rozwoju poniekąd odstąpić i mając na uwadze ogół pomagać w pracy tak, by nie krępować, a owszem przyspieszać rozwój jednostek zdolnych, dociągając do poziomu jednostki mniej zdolne. Jeśli obejmiemy myślą programy, to zauważymy, że cała ich konstrukcja właśnie jest taka, by nie tylko nie hamować dziecka i jego rozwoju, ale uczynić z nauczyciela kierownika pracy dziecięcej, dając mu szerokie pole działania.

Zdawać by się mogło, że w tym, co wyżej powiedzieliśmy, brak logiki, bo albo rozwój samodzielny, albo kierowany. Albo nauka w szkole, albo praca własna ucznia. Do tych konkluzji doszlibyśmy jednak tylko wówczas, gdybyśmy myśleli kategoriami szkoły tradycyjnej i pracowali wbrew obecnie posiadanej wiedzy o dziecku, no i z zapoznaniem programów. — Spaczy rozwój samodzielny jakies rysowanie z gotowych wzorów, kopiowanie cudzych prac, przedwczesne odwoływanie się do natury (rysunek z natury) w tym sensie, że każemy bezmyślnie odpisywać modele (zły dobór tematów i t. p.).

Jeśli zaś nauczyciel rysunków przystąpi ze znajomością duszy dziecka do pracy, stanie się nie narzucającym wiedzę

autorytetem, lecz cichym kierownikiem pracy, pomocą we właściwym momencie, wówczas nie zahamuje dziecka w jego rozwoju, nie spaczy linii rozwojowej, a w pracy jego — tak dzieci, jak i on sam znajdą pełne zadowolenie i odpowiednie wyniki.

Tym krótkim rysem przebiegu rozwoju rysunkowego dziecka od zaczątków do czasu opuszczenia murów szkoły powszechnej zakończylibyśmy ten rozdział. Jasnym jest, że nie objeliśmy ani nie wyczerpaliliśmy całokształtu zagadnienia, ale, jak to na wstępie tego rozdziału zaznaczono, założeniem było dać krótki, dostosowany do ram tej pracy, rys rozwojowy.

Pewne uzupełnienia znajdują czytelnicy w rozdziałach, omawiających poszczególne działy nauczania rysunków.

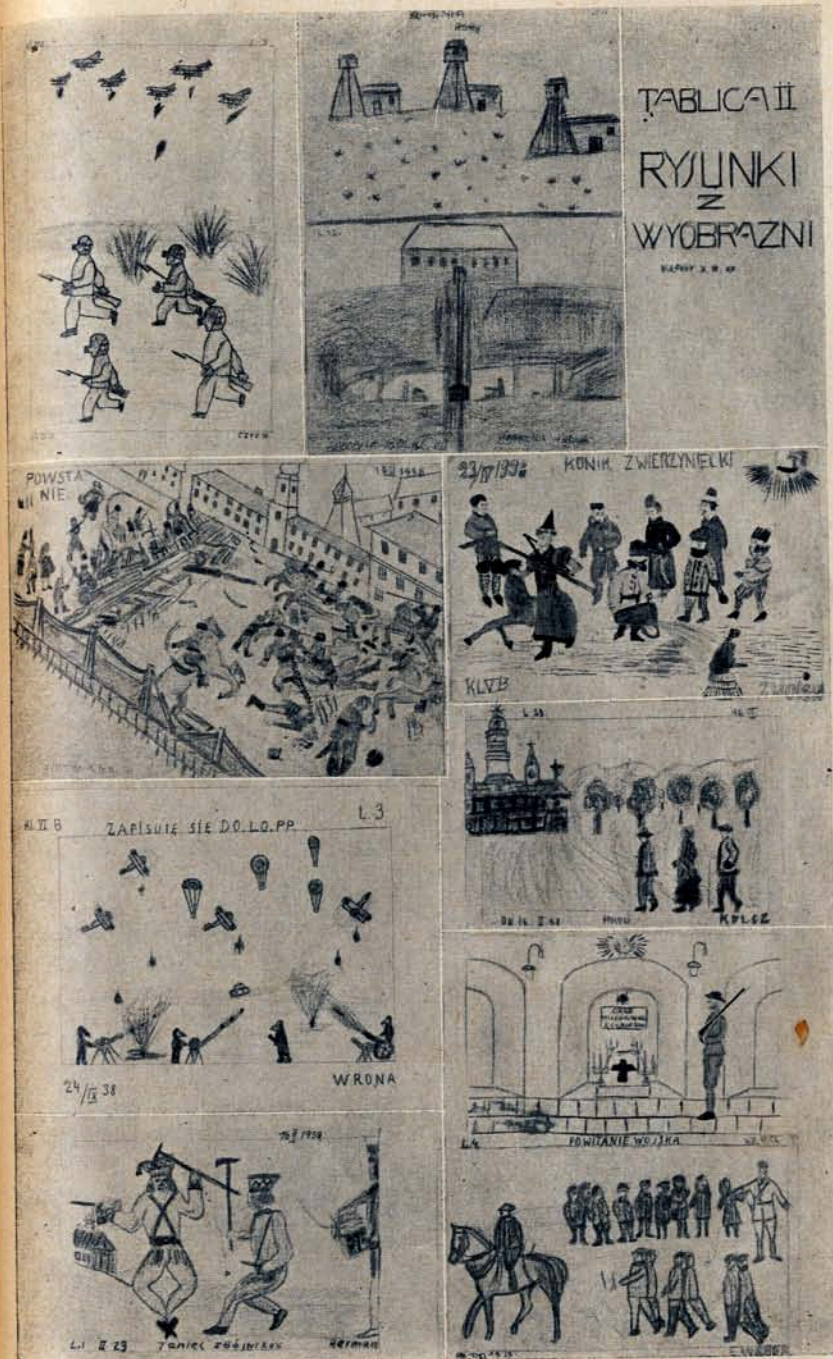
Rozdział II.

RYSUNEK Z WYOBRAŹNI, PAMIĘCI I POKAZU

W poprzednim rozdziale omówiliśmy rozwój rysunkowy dziecka etapami, przez które przechodzi. W końcu rozdziału stwierdziliśmy rolę nauczyciela w pracy nad rozwojem rysunkowym dziecka. Obecnie omówimy sam warsztat naszej pracy. Temat rozdziału objął trzy — zdawało by się — zupełnie odrębne zagadnienia pracy nauczyciela. Jednak opracowując ten rozdział kilkakrotnie w formie referatów i prelekcji wygłaszanych równocześnie z pokazami lekcyjnymi na konferencjach i kursach nauczycielskich, które miałem sposobność prowadzić, doszedłem do przekonania, że — jak to i czytelnik sam zauważy, nie można traktować osobno rysunku z wyobraźni, pamięci czy pokazu, tak się te zagadnienia łączą i zazębiają.

Mówiąc o rozwoju rysunkowym dziecka powiedzieliśmy, że idzie on od wewnątrz, drogą redukcji i selekcji formy. Jakież jest ten motor, który swoim działaniem powoduje powstawanie i wyrażanie graficzne tych form? — Jest to działanie wyobraźni.

Dziecko wzrokowo, słuchowo lub dotykowo ujmuje zjawiska zachodzące w otaczającym je świecie i przyswaja je sobie. W umyśle dziecka powstają wyobrażenia — wyobrażenia dokładne, bo oparte na doraźnie czynionych spostrzeżeniach. Wyobrażenia te posiadają moc szczegółów, których dziecko nie potrafi wyrazić graficznie i nawet nie sili się, by to uczynić. Gdy bowiem przystępuje do aktu rysowania, to nigdy bezpośrednio do odtworzenia tego, co widziało. Nie patrząc na przedmiot raz spostrzeżony, zabiera się do kreślenia na podstawie tego co wie o tym, co chce rysować, co sobie zapamiętało. Rysuje więc na podstawie wyobrażeń odtwór-



czych. Teraz właśnie zachodzi redukcja szczegółów, selekcja kształtu zasadniczego, a nawet jego przekształcenie na formę zrozumiałą dla dziecka i dostosowaną do jego możliwości technicznych.¹ Cały ten proces odbywa się w wyobraźni dziecka i dlatego rysunek z wyobraźni, jako najwłaściwszy dziecku z uwagi na jego strukturę psychiczną — jest uwzględniony w programie w ciągu wszystkich 7 lat szkoły powszechnej.

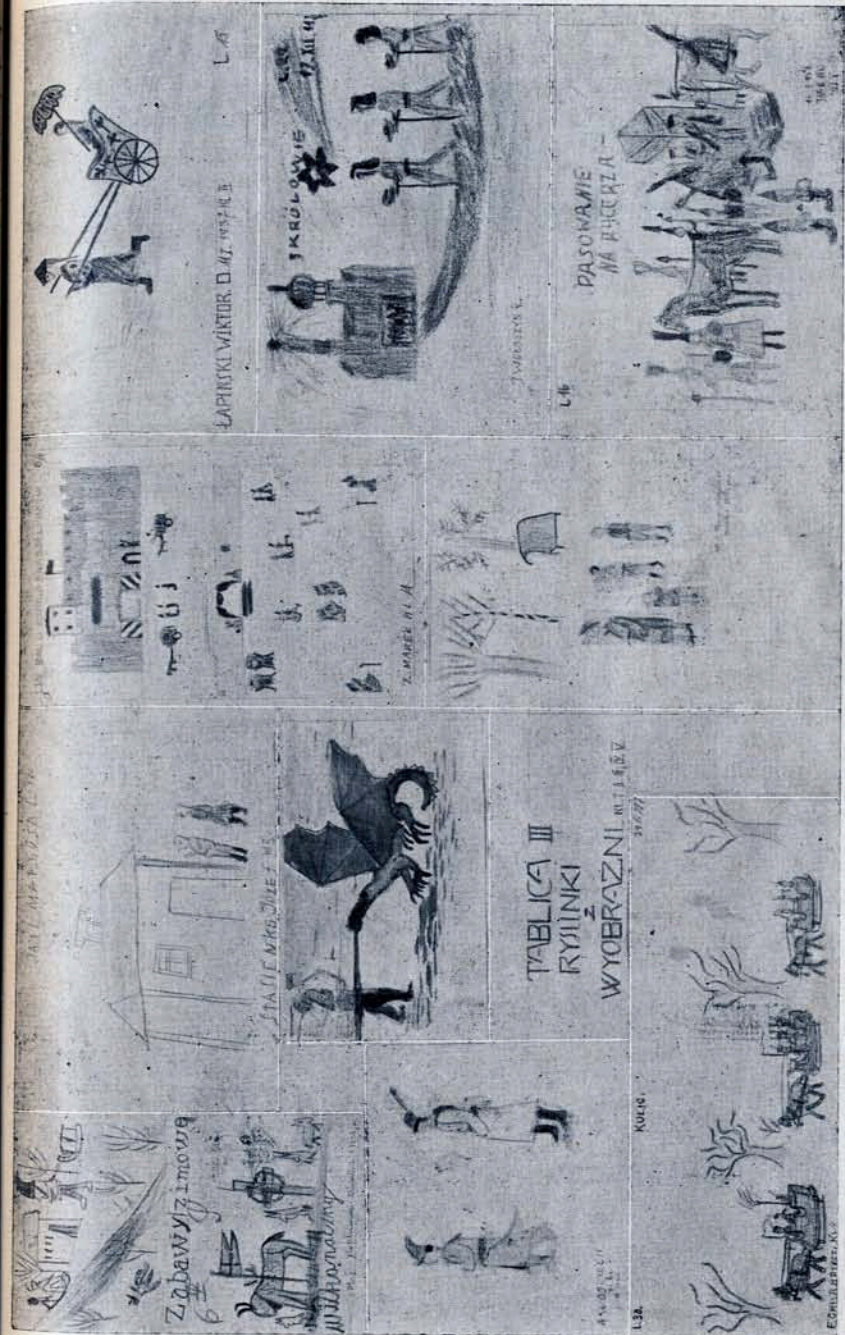
Praca wyobraźni odbywała się przy udziale pamięci, gdyż wyobrażenia odtwórcze powstają na podstawie pamięci (obrazki jakiego rodzaju) i wiedzy. — Jako wynik obu tych czynników i procesu, zachodzącego w wyobraźni — jest schemat. Zatem rysunek z wyobraźni będzie rysunkiem schematycznym w całym okresie uczęszczania dziecka do szkoły powszechnej.

Rysunek z wyobraźni może być kompozycją złożoną o temacie trudnym, jednak dziecko może wyrazić graficznie każdy temat dlatego, że stosuje schematy jednakowe raz przez siebie wytworzone.¹ Schematy wytwarza dziecko na podstawie spostrzeżeń, zaś spostrzeżenia mogą powstać na podstawie obserwacji i wiedzy o przedmiocie, czyli im dokładniejsza będzie obserwacja, tym dokładniejsze spostrzeżenia bezpośrednie i odtwórcze, tym bogatsza wiedza dziecka. — W równym stopniu wzbogacać się zaczęła i schematy dziecięce, gdyż dziecko wciąż rysować będzie na tej samej podstawie t. j. to, co wie i co pamięta o danym przedmiocie.

Do kl. III. obowiązuje tylko rysunek z wyobraźni i pamięci. Stąd wniosek, że drogą wzbogacania wiedzy o przedmiotach i wyrabiania pamięci dążymy do rozwoju schematów dziecięcych.

Z tego widzimy, że rysunek z wyobraźni musi się ściśle łączyć z rysunkiem z pamięci. Jeden drugi wspiera i uzupełnia. W kl. I. i II. będziemy uczyli o przedmiotach, podczas wycieczek i przy innych okazjach będziemy przedmioty obserwowali i na podstawie metodycznej obserwacji rysowali z pa-

¹ Wskazuje na to cały dołączony materiał ilustracyjny z zakresu rys. z wyobrażeń i pamięci.



Na tej tablicy umieszczono prace z „wyobraźni“ dzieci kl. I, II, III, IV, V i VI wykonane n. p. rozmówek.

mięci.¹ Do rysunku z pamięci tematy muszą być o wyraźnym i niezłożonym konturze, jasnych pozycjach, łatwe do spamiętania. Do rysunku z wyobraźni tematy będą więcej złożone.

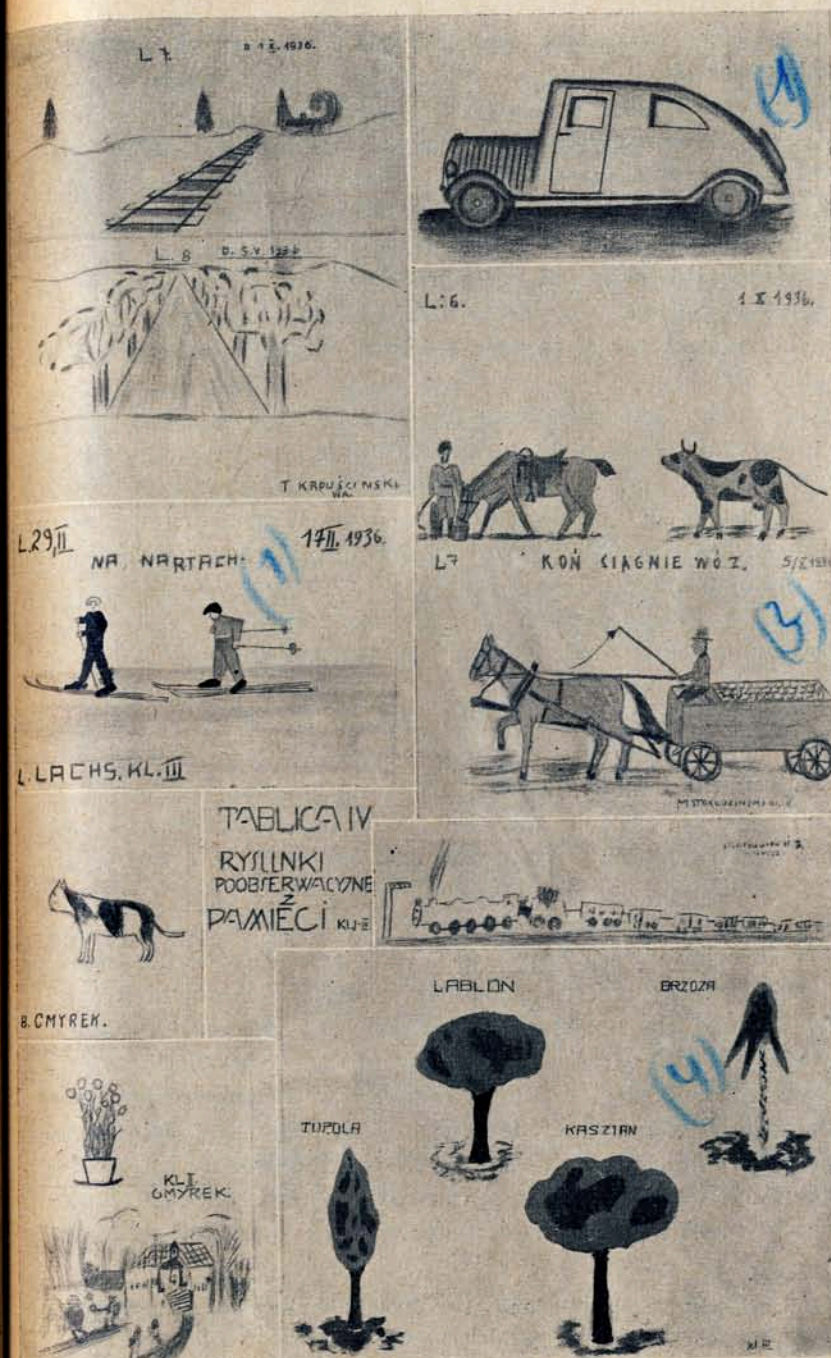
Jeśli okaże się, że pamięć kształtu rysowanego podczas lekcji z pamięci zawiodła, będziemy się starali ten kształt przerysować kilkakrotnie w rysunku z wyobraźni, uzupełniając widoczne braki korektą ogólną lub indywidualną. Podobnie ma się rzecz z rysunkiem z wyobraźni. — Rysując jakiś temat, w którym rolę odgrywa człowiek, zauważymy, że udoskonalenie schematu postępuje zbyt powoli, brak pewnych części zasadniczych n. p. szyi, nóg, rąk, proporcje się nie zmieniają lub t. p. — musimy zastosować rysunek z pamięci poobserwacyjny. Podczas obserwacji wskażemy szczegóły, postaramy się skupić uwagę dziecka na tych, których brak w schematach staje się rażący i tą drogą dążyć będziemy do udoskonalenia schematów, czyli będziemy wspomagać wyobraźnię.

W kl. III. obok rysunku z wyobraźni i pamięci występuje rysunek z pokazu, który stosować będziemy do kl. V. jako doraźne wspomnienie pamięci, a fragmentarycznie i w klasach wyższych.

Rysunek z pokazu jest wdrożeniem do obserwacji i do skupienia uwagi, wdrożeniem do czynienia redukcji i selekcjonowania kształtu, czyli do celowego przemyślenia rysowanego przedmiotu. — Rysunek z pokazu jest typem rysunku z pamięci na podstawie doraźnej obserwacji. — Kształci on pamięć, pomaga do wytwarzania dokładniejszych wyobrażeń odtwórczych, wzbogaca wyobraźnię nabytą wiedzą o rzeczach. Równoległe z rozwojem wyobraźni idzie rozwój rysunku z wyobraźni. Płaszczyzna przestrzeni rysunkowej zapełnia się, schematy nabierają wielu szczegółów — widać postęp.

Ponieważ pamięć w procesie rozwoju rysunkowego odgrywa pierwszorzędą rolę, więc jej kształcenie jest rzeczą niezmiernie ważną. Drogą obserwacji kształcimy pamięć wzrokową, jednak nawet artyści malują nie tylko na podstawie

¹ Pisząc powyższe, myślałem o metodyczności w pracy nauczyciela, kierującego obserwacją dzieci — nie zaś o metodycznej obserwacji przez dzieci — bo to byłoby założenie fałszywe.



pamięci wzrokowej, lecz także na podstawie wrażeń dostarczonych przez słuch i dotyk. „Wiem“ jak coś wygląda, nie koniecznie musi pokrywać się z „widzę“ dany kształt. — Wiedzieć można na podstawie wyczucia i słuchu. To też program ministerialny poleca stosować układanki z patyczków, prostokątów i kółek wyciętych lub wydartych z papieru, lepienie z gliny lub plasteliny.¹ Takie ćwiczenia zajmujące małą część jednostki lekcyjnej wiele przyczyniają się do kształcenia rysunkowego.

Układanki mają tę zaletę, że pomagają do racjonalnej analizy kształtu. Dzieci układają domki, drzewa, ludzi, zwierzęta. Prosty patyczek zmusza do zastosowania jednoznacznego, wyraża kształt w najprostszej, łatwej do spamiętania i odtworzenia formie. — Układanki stosujemy w pierwszych latach nauczania — sylwety do kl. V. — W kl. IV. i V. szczególnie w ćwiczeniach barwnych sylweta odgrywa dużą rolę.

Jako przykład lekcji łączącej w sobie rysunek z wyobraźni ze wspomoczeniem go pamięcią i pokazem oraz z zastosowaniem układanek i wydzieranki z papieru posłużyć może lekcja podana poniżej.

Rozdajemy dzieciom kartki papieru i patyczki. Polecamy ograniczyć płaszczyznę rysunkową ramką, rysowaną odręcznie lub przy pomocy linijki. Dzieci na polecenie nauczyciela odkładają ołówki i teraz nauczyciel omawia temat lekcji. (Mamy jako założenie przeprowadzić lekcję z wyobraźni, opartą o pamięć; cel lekcji: wyrażenie ruchu).

Obieramy jakąś bajeczkę n. p. „Jaś i Małgosia“ i opowiadamy dzieciom część tej bajeczki do miejsca, jak to dzieci w lesie ujrzały domek czarownicy. Teraz z rozmówki z dziećmi wylania się obrazek przedstawiający Jasia i Małgosię, zdążających do ujrzanego domku, stojącego w lesie wśród drzew. Z kolei dzieci układają domek z patyczków oraz Jasia i Małgosię. Postacie ludzkie trudno jest z samych patyczków ułożyć i wylania się konieczność użycia papieru. Dajemy dzieciom kółka i prostokąciki. Teraz robota już idzie. Dzieci ułożyły — poprawiliśmy układanki korektą ogólną (kredą na

¹ Przykłady takich układanek i w ogóle technik pomocniczych znajdują Państwo w osobnej tablicy, gdzie są one zestawione.

tablicy) i polecamy dzieciom dobrze przypatrzeć się, gdzie co jest umieszczone i czego brak (drzew). Dzieci usuwają układankę. Teraz polecamy narysować. — By wskazać na różnice, względnie braki, wywołujemy dziewczynkę i chłopczyka (w szkołach koedukacyjnych), omawiamy ich ruch podczas chodu i biegu oraz ubranie i budowę. Drogą stosowanych pytań dzieci opowiadają co widzą (główka, szyjka, mundurek, sukienka, nóżki podczas biegu podniesione wysoko w tył i zgięte w kolanie). Nauczyciel po wypowiedzeniu się dzieci, ilustruje ruch na tablicy. Minęło do tego czasu 20—25 minut.

Teraz rysujemy. Dzieci rysują — nauczyciel ogląda rysunki, pomaga korektą indywidualną i ogólną.¹

Rysunek trwa około 15 minut, resztę czasu poświęcamy na opisanie rysunku. Polecamy dzieciom podpisać rysunek literą imienia, nazwiskiem, liczbą i datą. — Następnie pokazujemy dzieciom kilka najlepszych rysunków i ten, który dzieci za zgodą nauczyciela uznały za najlepszy, wywieszamy na ścianie do następnej lekcji.

Ten typ lekcji możemy ze względu na temat nazwać rysunkiem ilustracyjnym.

Ilustracja dotyczy wyobraźni. Dzięki pracy wyobraźniowej dziecka opartej o pamięć, dziecko wytwarza w umyśle obrazy. Powstają one wywołane plastycznym opowiadaniem nauczyciela, lub odczytaniem opowieści. — By w umyśle dziecka powstał obraz żywy, opowiadanie czy opis muszą być odpowiednio żywe, barwne, a temat bardzo starannie dobrany i dostosowany do poziomu umysłowego dzieci.

Ilustracja może wkraczać również w sferę fantazji.² Jest to już sprawa więcej skomplikowana. Wyobraźnia w rysunku to tworzenie na podstawie pamięci i tę sprawę omówiliśmy już wyczerpująco. Tworzenie fantazyjne natomiast polegać będzie na przepracowaniu kształtu wytworzonego w wyobraźni na podstawie wyobrażeń odtwórczych, jednak na kształt w na-

¹ Patrz rozdział o korekcie.

² Obacz rysunek „Pasowanie na rycerza“.

turze, w życiu nie spotykany.¹ Nie tylko sam kształt odgrywa tu rolę. Fantazją będzie ubranie kota we fraczek i w buty, danie twarzy ludzkiej garnkowi, czy ziemniakowi, ogólnie — wyobrażenie i narysowanie kształtu, sytuacji, formy lub barwy w naturze niespotykanej zatem nie istniejącej.

Im bogatsze przeżycia dziecka, jego świat wewnętrzny, im więcej dziecko słyszało (czytane bajki, powiastki), tym łatwiej będzie mu tworzyć z fantazji, tym prace jego będą bogatsze.

Tak więc ilustracja rozpadnie się na trzy działy: ilustrowanie na podstawie pamięci, wyobraźni i fantazji. — Odpowiednio układany rozkład materiału uwzględnić powinien te trzy typy rysunku ilustracyjnego.

W klasach wyższych, gdy będziemy prowadzić projektowanie, do głosu dojdzie też nie tylko wyobraźnia i pamięć, ale i fantazja. — Uczeń będzie musiał silić się na wytworzenie kształtu lub formy niespotykanej, niewidzianej (zabawki, meblarstwo, wnętrza, zdobienie i wiele innych tematów). Będzie to inne, realistyczne ujęcie, jednak zarówno kwiat o kształcie niespotykanym w naturze jak i naczynie o formie, barwie i kształcie nowym, będą wytworem fantazji.

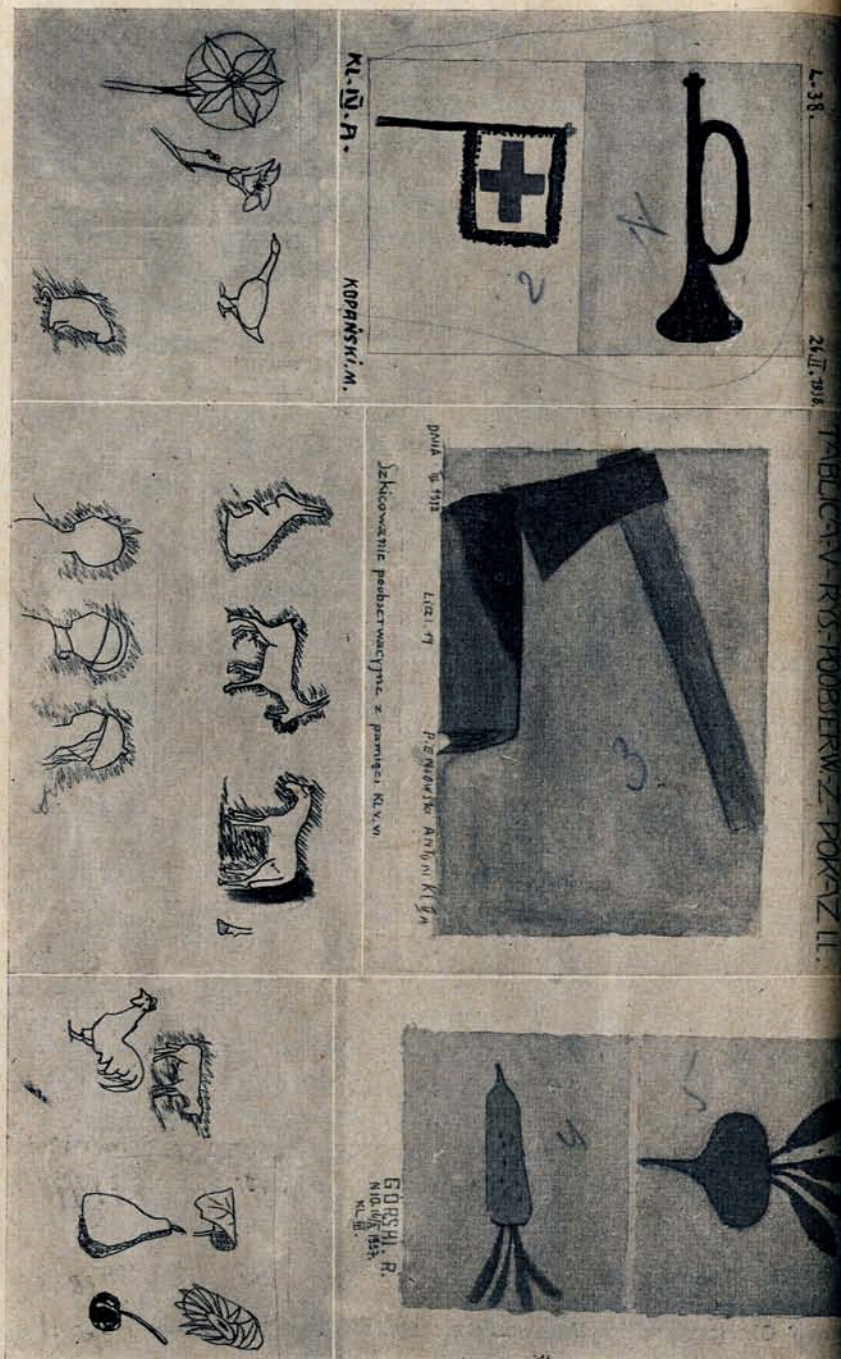
W tym kierunku musimy intensywnie pracować, bo lud nasz posiada bardzo bogaty świat wewnętrzny, a wydobycie tych motywów i form może przysporzyć wiele nowych wartości tak duchowych jak i utylitarnych.

RYSUNEK Z NATURY

Rysunek z natury występuje od kl. V. do kl. VII. Program podaje, jakie okazy natury mogą być rysowane w poszczególnych klasach. Planując pracę zgodnie z programem, dobieramy odpowiednie modele dla każdej klasy, poczynając od najprostszych aż do złożonych, jakimi będą fragmenty z życia czy architektury, pojedynczych lub grupowych układów rysowanych w sali szkolnej.

¹ Walka Krakusa ze smokiem. Tablica III.

Ta tablica zawiera w części górnej rys. po obserwacji przed lekcją, zaś część dolną ze szkiców, jako szkice z pamięci.



Zagadnienie nauczania rysunku z natury łączy się z rysunkiem z pokazu i pamięci i w tych typach pracy rysunkowej ma swoje oparcie.

Rysunek pamięciowy jako poobserwacyjny poprzedzał rysunek z pokazu, logicznie — rysunek z natury występuje po obu tych typach rysunkowych. Jest to ściśle rysunek poobserwacyjny i tym tylko się różni od rysunku z pokazu, że czas obserwacji jest krótszy, a dokładność jej jest większa i doskonalsza niż w rysunku z pokazu. Wystąpi tu jednak różnica w doborze tematów i w sposobie ich traktowania.

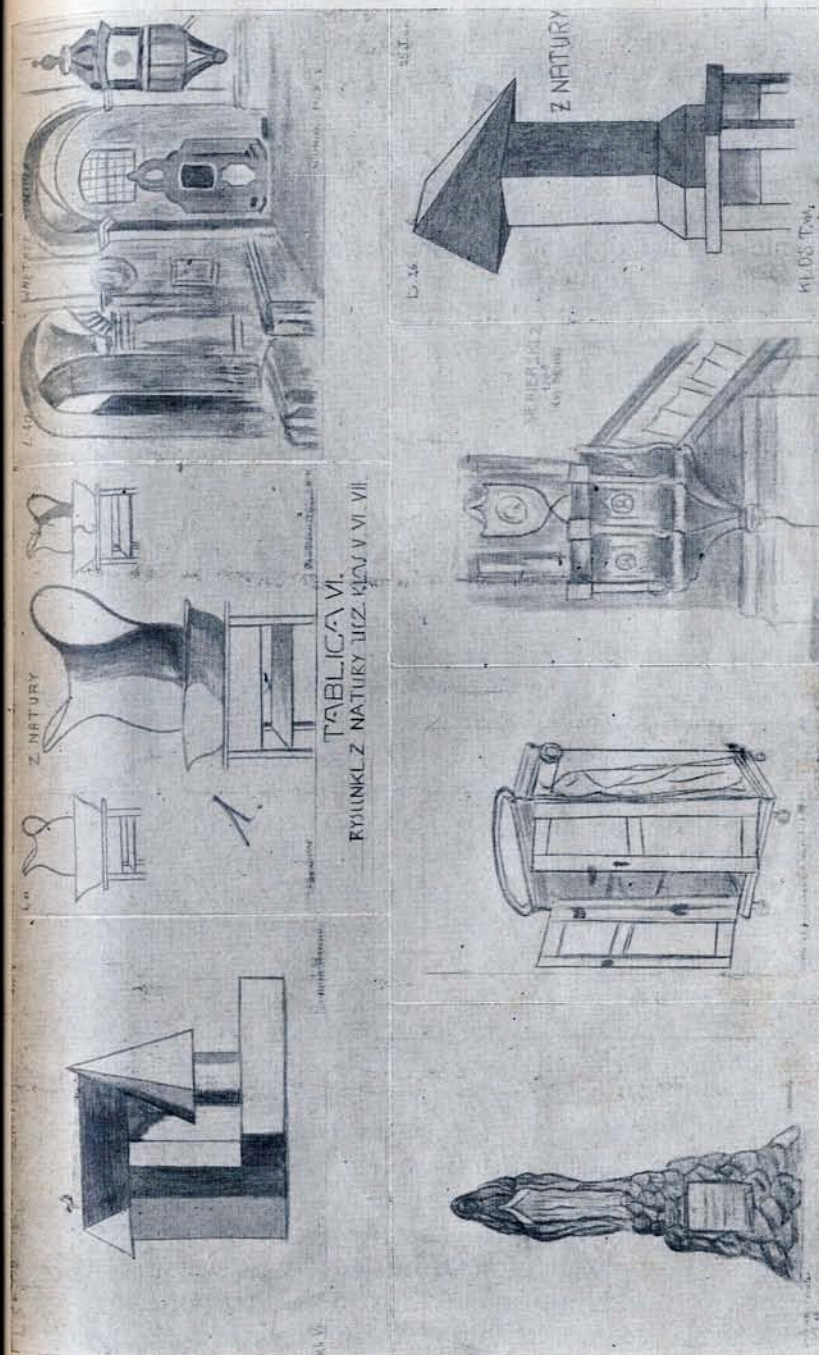
O ile w rysunku z pokazu trafność w odtwarzaniu modelu była w stadium wytwarzania się, o tyle w omawianym temacie, powinna być możliwie zupełna i stale doskonalsza.¹ Postawmy sobie pytanie, kiedy dziecko zaczyna odczuwać potrzebę rysowania z natury? Pęd do rysowania z natury budzi się przeciętnie u dzieci w wieku lat 11. Obserwując dzieci rysujące w domu zauważymy, że dzieci w tym mniej więcej wieku biorą się do odrysowywania z kartek, obrazków, żurnali, że ich własne formy przez siebie wytworzone już im nie wystarczają, widzą różnicę między tym, co same tworzą, a naturą, tracą niejednokrotnie zaufanie we własne siły i po kilku nieudolnych zwykle próbach, zaprzestają zupełnie rysować, lub schodzą na manowce, stając się bezkrytycznymi naśladowcami cudzych pomysłów i pracy, nie mogąc, względnie nie umiając wnieść nic swego mimo, że to własne jest zawsze wbrew nieudolności czy niedoskonałości formy więcej warte niż nawet dobra kopia.

Jak uchronić dzieci przed wypaczeniem? Otóż w tym właśnie czasie dać rysować z natury. Tylko przejście do rysunku z natury może uchronić od wypaczenia i nie zabić tendencji rysunkowych.

Rysunek z natury, sam w sobie kryje bardzo wiele „ślepych ulic“, których trzeba się strzec. Rysowanie z natury nie może stać się kopiowaniem natury.

Rysunek taki musi być odczuciem rzeczywistości, wyrażonym własną indywidualną formą z zachowaniem cech rze-

¹ Obacz rysunki z natury kl. VI. i VII. — ptaki, zwierzęta, fragm. architektoniczne.



Rysunki z natury wykonane podczas wycieczek i w sali szkolnej, technika ołówkowa. Rys. 2 z góry od str. lewej wskazuje opracowanie przejścia do światłocienia.

czywistości. Taka praca będzie pracą rozumną i świadomą, nie wypaczy, ale wzbogaci świat wewnętrzny jednostki i przyczyni się do jej pełniejszego rozwoju. — Po tym, co wyżej powiedziano, wyłania się zagadnienie sposobu pracy, — jak uczyć — by taki cel osiągnąć? Jasnym będzie, że nie wystarczy tu postawić lub wskazać obiekt do rysowania, ba, nawet nie starczy objaśnić powierzchownie. Trzeba przeprowadzić gruntowną analizę, a następnie syntezę kształtu, formy, czy barwy. U tych dzieci, które więcej będą posługiwały się pamięcią, prace będą słabsze, a u tych, które częściej będą stosowały obserwację, prace będą lepsze. Korzyść odniosą jedne i drugie. Tym, które rysują więcej z pamięci musimy na takie rysowanie pozwolić, naginając je stopniowo do samodzielnej, celowej obserwacji.

Wypada teraz powiedzieć, co rozumiem przez analizę i syntezę kształtu. — Przy rysowaniu z natury musimy bardzo wiele posługiwać się pamięcią i im pamięć jest doskonalsza, tym praca jest lepsza. Czyli, że nauczanie rysunku z natury musimy częściowo oprzeć na pamięci.

Pamięć kształtu formujemy drogą obserwacji kierowanej, podczas nauki rysunku z pokazu, rozwijamy i gruntujemy rysunkiem z wyobraźni i pamięci. Szczególnie w dwu ostatnich typach pracy można poznać braki pamięci u dzieci i uzupełniać je drogą pokazu. Zaczynamy od przedmiotów łatwych do spamiętania, a więc o kształcie możliwie najprostszym. Do kształtów łatwych należą proste formy geometryczne tak płaskie jak i przestrzenne, bo czy to kierunki krawędzi, czy stosunki części są jasne, ścisłe, a i dziecko zapoznaje się z nimi już od samego prawie początku pracy szkolnej.

Każdy kształt nawet tak bardzo złożony jak ciało człowieka da się sprowadzić drogą pozbawiania szczegółów do kształtu prostego, powiedzmy najprostszego, łatwego do spamiętania i nietrudnego w kreśleniu. Odtrącanie szczegółów i sprowadzenie do kształtu zasadniczego, wyjaśnianie konstrukcji, proporcji, ruchu, mechaniki — jest analizą. Taki tok pracy dotyczy nie tylko kształtu i formy lecz i barwy.

Dokonawszy analizy, staramy się, by dzieci przeprowadziły powrót do kształtu rzeczywistego — takiego, jaki mają przed oczyma. Jednak kształt rysowany na szkielecie uzyska-

nym przez analizę, będzie pozbawiony nieistotnych szczegółów, u rozmaitych dzieci innych, będzie prostszy, jednak musi być zwarty, dobry w proporcjach, logiczny w ruchu, rzeczywisty. Ten powrót do rzeczywistości ale indywidualnej, odczutej i przeżytej będzie syntezą.

Wielokrotne i podobne rysowanie kształtu musi dać rezultaty, których sprawdzianem będzie rysunek z pamięci.

Tak lub podobnie prowadzony rysunek z natury, czy to obserwacją kierowaną, czy też samodzielną — wzmoże pamięć i wyobraźnię dziecka — nauczy ścisłej i celowej obserwacji. Z nauki rysunku odniosą korzyść i w nauczaniu względnie uczeniu się innych przedmiotów — bo metodyczność pracy — jej celowość i charakter indywidualny jest zawsze w każdym dziale pracy konieczny.

Tak musi pracować każdy, czy to dziecko w szkole, czy człowiek dorosły, który w życiu musi posługiwać się rysunkiem, czy też artysta od skrajnego naturalisty po czciciela kubizmu.

Chodzi nam więc, by rysunek z natury nie kształcił fotografów natury, bardzo nota-bene nieudolnych, nie wypaczał i nie zniechęcał dzieci mniej zdolnych, a rozumnych, lecz by umożliwił rysowanie z natury przez filtr własnej indywidualności, ewentualnie, by umożliwił tworzenie własnej sztuki dziecięcej.

W rysunku z natury dużą rolę odgrywa barwa. O zagadnieniu ćwiczeń barwnych mówię na innym miejscu, tu omówię tylko zagadnienie malowania z natury w szkole powszechnej.

Podobnie jak miała się rzecz z rysunkiem, przedstawia się sprawa malowania. Początkowo dobieramy przedmioty o zdecydowanym kolorze. Traktujemy przedmiot sylwetą barwną, następnie szukamy cienia danego koloru. Przy tworzeniu cienia koloru, w którym mamy model, muszą dzieci być już trochę zaawansowane w łączeniu barw. W klasie VI. czy VII. rzadko spotykamy się z modelem o jednotonowym, zdecydowanym kolorze. Często bardzo przyjdzie nam malować przedmiot w światłocieniu o prawie kolorowym zabarwieniu, a gdy jeszcze, jak na naczyniach polewanych, wystąpią błyszczki i refleksy oprócz cieni i półcieni, wówczas wszystkie te elementy wpłyną zasadniczo na całość pod względem barwy.

To też trzeba z dziećmi zanalizować barwę, dojść do tonu zasadniczego, omówić łączenie barw, ich wzajemny stosunek, łamanie lub gaszenie czy też podnoszenie walorów jednego koloru drugim.

Podejście do koloru bywa różnorakie. W zasadzie mamy do czynienia ze sposobem widzenia barwy przez jednostkę, jej ustosunkowaniem się uczuciowym do barwy i odczuciem barwy, czyli wrażliwością. Jest dużo ludzi, a nawet artystów, których barwa nie nęci, na których nie działa. Tym starczy wypowiedzenie się w jednym kolorze, a może być ono, jak u Grotgera, mistrzowskie.

Nie jest to równoznaczne ze ślepotą na barwy, mamy tu do czynienia z ustosunkowaniem się uczuciowym do świata barw. — Dzieciom o takiej konstrukcji psychicznej pójdzie malowanie ciężiej. — Odwrotnie spotykamy typy przewrażliwione, bardzo żywo reagujące na barwę. Tych prace będą — że tak powiem — bajecznie kolorowe. Z jednym i z drugim zgodzić się musimy. Do pierwszych zbliżyć świat barw, umożliwić przeżycia barwne, drugich nie hamować, lecz, w razie zauważenia przejawów, starać się wrodzone odczucie zmieścić w łożysku poczucia i harmonii barw. — Większość dzieci będzie typami reagującymi na barwę normalnie i nad tymi będzie najwięcej pracy, by im umiejętność malowania z natury przyswoić. — Dokonamy tej pracy drogą ciągłego i systematycznego omawiania zagadnienia barw i korekty. — Czasem należy samemu malować z dziećmi na kawałku kartonu, niech patrzą jak się maluje. Stosować malowanie na sucho i na mokro, ten ostatni sposób jest najbardziej odpowiedni dla techniki akwarelowej, w której musi być czuć wodę, jako czynnik nadający ton technice.

Stosujemy różne techniki przy wykonywaniu prac z natury. Użycie takiej czy innej stosować będziemy zawsze do tematu pracy. Myślę, że wiele przyczyni się do rozwoju rysunkowego ucznia omawianie z uczniami zastosowania techniki do tematu. Z czasem sami uczniowie nauczą się ustalać technikę pracy. Resztę zagadnienia ćwiczeń barwnych i technik omówimy w osobnych rozdziałach.

Z zagadnieniem rysunku z natury, jak zresztą rysunku w ogóle, łączy się ściśle zagadnienie perspektywy.

Program ministerialny mówi w uwagach do całości programu w rozdziale, omawiającym rysunki, że już w kl. IV. zwracamy okolicznościowo dzieciom uwagę na pewne najważniejsze zjawiska perspektywiczne. Będą to te, które najwyraźniej występują, a więc zbieżność linii równoległych, zmiany wielkości wskutek oddalenia od patrzącego i t. p. W kl. V. zachęcamy uczniów do stosowania tych zjawisk w rysunku z wyobraźni. Zdobyte doświadczeniem i obserwacją wiadomości utrwalamy przez stosowanie rysunku z natury w kl. VI. i VII., a kontrolujemy i uzupełniamy w rysunku z pamięci i wyobraźni. — Dzieci w kl. V. zapoznają się podczas nauki rachunków, ściśle geometrii, z rysowaniem płaszczyzn w rzucie równoległym ukośnym. Te wiadomości wykorzysta nauczyciel rysunków.¹ W kl. VI. rysujemy jako ćwiczenie płaszczyzny w perspektywie równoległej ukośnej, następnie bryły. Dopiero jednak na dużych bryłach pokaże nauczyciel, że jednak w naturze linie nie układają się równoległe do siebie, że zachodzi pewna zbieżność linii równoległych i wyjaśni poglądowo pochodzenie tego zjawiska. Dzieci spostrzegą same, że przez stosowanie zauważonych zjawisk zbieżności, uzyskają większe podobieństwo do natury.

Rysowanie brył geometrycznych w sali szkolnej, bo mało jest szkół, które posiadają specjalne sale rysunkowe — zmusza nas do ustawienia tychże zwykle nad horyzontem, by zwiększyć widoczność modelu. Nasuwa się wtedy konieczność wyjaśnienia dzieciom znaczenia horyzontu i układu linii w stosunku do niego.

Następnie przystąpimy do omówienia punktu ocznego i punktów zbiegu, objaśniając powstanie tych punktów. Celem poglądu można powołać się na obraz kinowy z tym, że oko ma te same właściwości co soczewka aparatu, a koło świetlne, które soczewka wytwarza na ekranie, jest równoznaczne z polem widzenia. Punkt oczny lub zaniku znajduje się wprost wi-

¹ Kreślenia płaszczyzn, brył, stosujemy jako ćwiczenia w czasie lekcji — podobnie jak stosowaliśmy układanki w klasach niższych. Ćwiczenie takie kreślimy na papierze pakowym dużego formatu (jak program) lub na zwykłych kartkach. W dziale ilustracyjnym tej pracy podają kilka rysunków z kreśleń.

dza, na horyzoncie i w tym to punkcie zbiegają się wszystkie linie równoległe do siebie, a prostopadłe do tła.

Punkt ten zawsze leży na horyzoncie. Horyzont jest średnią pola widzenia. Tam, gdzie horyzont przecina obwód pola widzenia znajdują się punkty zbiegu dla linii do siebie równoległych, a ustawionych do tła pod kątem 45° . — Po tym wyjaśnieniu najlepiej przerysować bryłę w rozmaitych położeniach w stosunku do horyzontu, z zastosowaniem punktu głównego i punktów zbiegu.

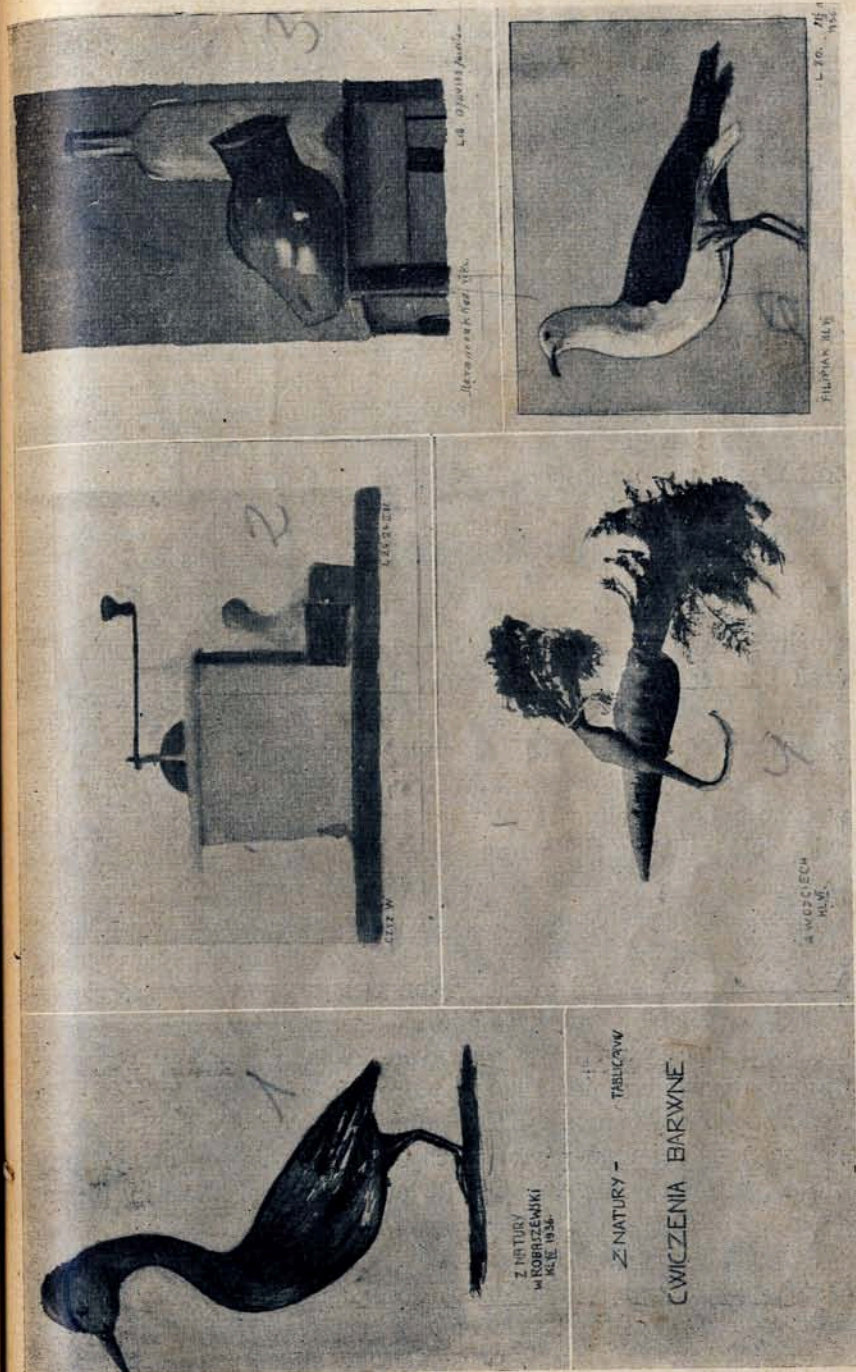
Rysując rysunek z wyobraźni, widok z drzewami lub ludźmi zdążającymi do kościoła i t. p. — możemy pokazać skalę oddaleń, konieczną w poprawnie rysowanym rysunku. Naprowadzone i narzucające się zjawiska perspektywiczne musimy zawsze stosować praktycznie, bez teorii oderwanych od pracy, lub teoretycznych konstrukcji. Jeśli stosujemy konstrukcję to tylko praktycznie, w miarę rysowania przedmiotów, w których zastosowanie jej jest wskazane. Zawsze jednak musimy oprzeć konstrukcję o pogląd i praktykę. — Konieczność taka zajdzie przy rysowaniu koła w łączności z rysunkiem wozu.

W każdym wypadku musimy powoływać się na obserwacje poczynione w naturze i zachodzące tam zjawiska tłumaczyć w zrozumiałą, a przystępną sposób rysunkiem z ewentualnym oparciem go na łatwej konstrukcji, uzasadniając potrzebę użycia jej.

Takie konstrukcje jak te, które podałem, są zgodne z wymaganiami programu, a dzieciom tłumaczą wiele zagadnień na pozór trudnych i nieprzystępnych.

Mówiąc o perspektywie nie od rzeczy będzie wspomnieć o t. zw. metodzie krycia.

Dzieci, rysując z pamięci czy wyobraźni, starają się wszystkie rysowane przedmioty czy też postacie rysować każdą z osobna i w całości widoczne. Obserwacja dokonana w naturze i rysunek z natury wskażą, że prawie zawsze przedmioty kryją się. Stosując w rysunku częściowe krycie się przedmiotów zyskujemy złudzenie głębi w obrazie bez specjalnych dodatkowych kreśleń perspektywicznych. Jeśli jeszcze i barwy dostosujemy do pierwszego i drugiego planu, to całość nabierze cech dużego naturalizmu. — Przystępując do



rysowania i malowania z natury musimy zwrócić uwagę dzieci na rozplanowanie w głąb, na t. zw. plany. Rozróżniamy w zasadzie plan pierwszy (przedni), drugi i tylny.

Rysując zespół przedmiotów rozstawionych w głąb, prócz zastosowania malenia przedmiotów w miarę oddalenia od widza, stosujemy i dokładność widzialności przez intensywność barwy i oświetlenia. Jest to skromna garść uwag nad rysunkiem z natury nie wyczerpująca całości zagadnienia. Staralem się nakreślić i oświetlić nauczanie rysunku z natury w łączności z barwą i najważniejszymi zjawiskami w zakresie perspektywy, z punktu wymagań programów i potrzeb szkoły. Każdy z uczących tego przedmiotu ma swój pogląd na nauczanie, może i wypróbowaną metodę, wedle której pracuje. To, co tu podałem, nasunęła mi obserwacja i własna praktyka.

ĆWICZENIA BARWNE

W rozdziale o rysunku z natury, chcąc to zagadnienie możliwie wszechstronnie naświetlić, omówiłem stosowanie ćwiczeń barwnych w tym typie rysunku. — Całości zagadnienia ćwiczeń barwnych malowanie z natury nie wyczerpuje, to też postaram się obecnie to zagadnienie omówić.

O właściwościach światła i barw nie uczy się młodzież w szkole powszechnej i dlatego konieczne wyjaśnienie w tej dziedzinie musi udzielić nauczyciel rysunków. W klasach niższych t. j. III. IV. i V. o tych rzeczach mówić nie będziemy.

Pewne objaśnienia dać możemy młodzieży w klasach ostatnich szkoły powszechnej. Wiemy, że cały świat barw jest ściśle zależny od światła słonecznego, pod którego wpływem barwy są barwami. Dzieje się to na mocy rozszczepiania promieni słonecznych. W wyższych klasach możemy przeprowadzić doświadczenie. Puszczając na ekran promień światła słonecznego otrzymamy biały punkt na ekranie, jeśli przesuniemy przez promień pryzmat, to w innym miejscu otrzymamy widmo, którego siła zależy od intensywności świetlnej promienia. W widmie tym wystąpią barwy tęczy, a to: czerwona, pomarańczowa, żółta, zielona, niebieska i fioletowa. Niektórzy określają przejście z niebieskiej do fioletowej kolorem indygo. Opierając się na tym doświadczeniu pokażemy dzieciom, że

światło białe jest złożone z różnobarwnych promieni, które znów złączone razem dają bezbarwne światło białe. Sprawę nazwania kolorów rozszczepionego promienia białego różni rozmaicie traktują dodając pewne odcienie niebieskiej w jej przejściu do fioletowej i odcienie czerwonej. I tak Newton podaje 7 barw, Unger 10, rozróżniając niebiesko-zieloną, indygo, purpurową i liliową. Z pomiędzy tych wszystkich barw rozróżniamy ostatecznie trzy zasadnicze, z których da się wyprowadzić wszystkie inne. Tymi barwami są: żółta, niebieska i czerwona. Z tymi barwami zapoznajemy dzieci już w pierwszych latach nauczania. W kl. III. dzieci powinny powyższe barwy dobrze znać i poznawać, jak również i barwy pochodne wchodzące w skład widma a to: zieloną, fioletową i pomarańczową.

Łączenia barw będziemy uczyć stopniowo w następującym porządku: czerwona i żółta = pomarańczowa, żółta i niebieska = zielona, niebieska i czerwona = fioletowa.

Na tym poziomie zatrzymamy się i w kl. IV., w której wiadomości o barwach pochodnych mamy ugruntować.

Wracając do barw widzimy z doświadczenia, że wyłącznie światło jest powodem powstawania barw. Kolor przedmiotu zależy wyłącznie od światła słonecznego lub sztucznego, bardzo zbliżonego do słonecznego.

Widzenie kolorów powstaje na podstawie odbijania pewnych kolorów białego promienia, a wchłaniania innych. I tak przedmioty białe odbijają cały promień i dlatego widzimy je białymi, czerwone odbijają czerwone, które wpadają do naszego oka, a wchłaniają wszystkie pozostałe, dlatego widzimy kolor czerwony i t. d. Łatwo przekonać się można, że tak jest, gdy weźmiemy biały przedmiot i od strony cienia będziemy przykładali barwne papiery zmieniając je kolejno, zauważymy na ścianie tego przedmiotu (może to być kula lub walec)¹ taką barwę, jaka odbije się w niej przez ustawienie barwnego papieru. Gdyby znajdowały się tak zabarwione materiały, by mogły wchłaniać bez reszty wszystkie promienie a odbijać wyłącznie kolor, w którym są zabarwione (n. p. niebieski), mielibyśmy barwy tęczowe. Nie mamy jednak kolorów o ta-

¹ Przedmiot taki ustawić należy przed tablicą szkolną.

kim intensywnym nasileniu, w jakim występują w promieniach słonecznych, gdyż malujemy barwikami wytworzonymi sztucznie, toteż barwy, którymi się posługujemy, mogą tylko w przybliżeniu oddać świetność barw, występujących w naturze. Im większa znajomość barw i umiejętność posługiwania się nimi, tym większe przybliżenie do natury.

Z racji powstawania barw, możemy je podzielić na stopnie i tak do stopnia I. zaliczymy niebieską, żółtą i czerwoną, do stopnia II. fioletową, zieloną, pomarańczową, do stopnia III. brunatną o odcieniu czerwonym, otrzymaną przez łączenie pomarańczowej z fioletową, gdyż i w pomarańczowej i fioletowej mamy kolor czerwony. Łącząc zielony z fioletowym otrzymamy brunatny o odcieniu niebieskim, a zielony i pomarańczowy da nam brunatny o odcieniu żółtym. Między barwami I. i III. stopnia zachodzi więc pokrewieństwo, co jest bardzo ważne w kompozycjach harmonijnych barw.

W zestawieniu barw ważną rolę odgrywają barwy dopełniające. Zastosujmy powszechnie znane doświadczenie z dopełniania barw. Trzymajmy przed uczniami na tablicy krążek zabarwiony intensywnym kolorem czerwonym i każmy się przez chwilę weń wpatrywać. Uczniowie w pewnym momencie zauważą zielone obrzeżenie na tym krążku, a gdy krążek usuniemy, to na jego miejscu dzieci zobaczą takiej samej wielkości krążek koloru zielonego. Możemy powtórzyć to doświadczenie z barwą żółtą, której dopełnienie da nam fioletową oraz z niebieską, dającą pomarańczową i t. d. Są to barwy kontrastujące. Barwy te zestawione obok siebie dają oku duże zadowolenie, bo zyskują na nasileniu i stają się więcej barwnymi niż oglądane z osobna.

Pozostaje jeszcze do omówienia barwa czarna i biała. W zasadzie rozjaśniamy barwy przez dodanie białej, a ściemniamy przez dodanie czarnej. W praktyce właściwie nigdy się tak nie dzieje, bo w malarstwie wodnym rozjaśniamy barwy wodą, a ściemniamy nasilaniem w innych technikach przez odpowiednie zestawianie barw.

Teoretycznie barwa biała połączona z czarną, da barwę szarą. W praktyce barwę szarą uzyskamy przez połączenie trzech barw zasadniczych.

W malarstwie wodnym — zwłaszcza w szkole — nie używamy białej i czarnej i tych farb nie przewiduje program w palecie ucznia. By zakończyć o barwach białej i czarnej dodamy, że barwy te nazywają się neutralnymi, gdyż pozwalają oddziaływać na siebie innym i dają z każdą przyjemne połączenie. — Barwy podzielono również z racji ich nasilenia barwnego i oddziaływania. I tak mamy barwy tęcze, to znaczy te, których stopień nasilenia osiągnął swe maksimum, barwy zimne, do których zaliczamy zieloną, fioletową, niebieską i pochodne, barwy ciepłe a to: żółtą, czerwoną i pomarańczową. — Segregację barw możemy prowadzić, przeprowadzając w dalszym ciągu analizę z racji stopnia ich nasilenia, lub oddziaływania, ale to będą już rzeczy wychodzące poza zakres pracy szkolnej.

Przystąpmy do charakterystyki barw przewidzianych przez program dla celów szkolnych.

Biała — tej w zasadzie nie używamy, zastępując ją zawsze papierem. Nawet w wyjątkach nie możemy przyzwyczajać do używania barwy białej, gdyż prowadzi to do niedbałości w wykonywaniu pracy i posługiwaniu się papierem. Gdy uczeń zauważy, że uzyska podobny efekt stosując farbę białą, staje się niedbały licząc, że nieostrożność czy niedbalstwo dadzą się ukryć.

Program przewiduje dla klas niższych trzy barwy, a to: niebieską, żółtą i czerwoną, zaś dla wyższych dwie czerwone, dwie niebieskie, dwie żółte i czerń obojętną oraz sienę paloną.

Cynober jest najżywszą barwą czerwoną, mocno kryjącą w dwu odmianach — jasny i ciemny. Z żółtą indyjską daje piękne tony pomarańczowe o wiele piękniejsze niż z chromową, zaś z kobaltem i ugiem piękny ton szary.

Karmin jest lazuruwą barwą czerwoną o odcieniu niebieskim, występuje w trzech odmianach, z sinkiem i ultramaryną daje tony fioletowe.

Chromowa żółta należy do kryjących. W połączeniu z ultramaryną lub sinkiem daje wszystkie odcienie zielone — z cynobrem pomarańczowe. Ugiem podobnie jak chromowa jest barwą kryjącą. Łączy się w piękne tony zielone z ultramaryną i kobaltem. Ugiem, kobalt i karmin w małej ilości dają ton szary bardzo użyteczny.

Ultramaryna jest barwą trwałą. W połączeniu z żółtymi daje zielone, a z karminem, fioletowe odcienie.

Błękit paryski zwany sinkiem jest barwą o bardzo silnym natężeniu i dlatego trzeba go bardzo ostrożnie używać. Nadaje się do szczególnie głębokich tonów. Łączy się z żółtymi, czerwonymi (karminem) oraz sianą paloną.

Siana palona jest barwą lazuruową, łączy się z każdą, dając bardzo efektowne tony szczególnie przydatne w cieniach. Najkorzystniejsze jest połączenie z ultramaryną.

Czerń obojętna łączy się z karminem w ciemnofioletowy, a z żółtymi w ciemny zielony i nadaje się do malowania sylwet. Bardzo przydatna, a zastępująca czerń obojętną, jest czerń słoniowa. Ta w połączeniach wyżej zaznaczonych daje piękniejsze zestawienia, więcej przydatne szczególnie w malowaniu z natury, zaś w malowaniu sylwet zupełnie zastępuje czerń obojętną.¹

W zestawianiu palety ucznia można z powodzeniem zastąpić czerń obojętną czernią słoniową.

Omówiliśmy właściwości poszczególnych barw, a teraz zastanowimy się nad takim prowadzeniem ćwiczeń barwnych, by osiągnąć wyniki. — Program ministerialny wyraźnie zastrzega się przed prowadzeniem ćwiczeń oderwanych — i słusznie, bo te jako obce dziecku i bezcelowe same nie kształcą, a nie przedstawiając dla ucznia interesu, zniechęcają go do malowania.

W kl. I. i II. nie krępowaliśmy dzieci w doborze przez nie kredek do barwienia swoich rysunków, tworzonych z pamięci czy wyobraźni. Dziecko barwiło tymi barwami, które mu najwięcej odpowiadały, barwiło niezgodnie z rzeczywistością, ale tak, jak sobie w barwie przedmiot wyobrażało.

Było to zgodne z popędem dzieci, z ich rozwojem, bo z malowaniem ma się rzecz tak samo jak i z rysowaniem. Dziecko maluje nie tak jak widzi, lecz jak wie i wyobraża sobie.

¹ Więcej wyczerpujące i dokładne poza cele szkolne wychodzące omówienie charakterystyki barw, znajdują czytelnicy w pracach Krycińskiego i Lama.

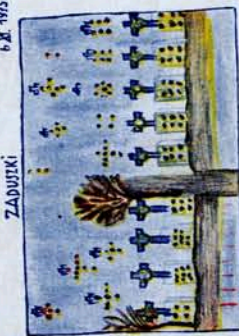


TABLICA-VIII:
ĆWICZENIA BARWNE Z WYOBRAZI
POMIĘCI WYOBRAZI.



6 X 1935

ZADUJKI



L-33

W. NOWAKOWSKA



W kl. III. wchodzi w plan pracy nowy typ rysunku. Rysunek poobserwacyjny z pokazu, zaczyna dochodzić do większego głosu jak również obserwacja kierowana i więcej bezpośrednia niż w rysunku z pamięci.

W łączności z rysunkiem z pokazu można rozpocząć systematyczną naukę malowania.¹ Podobnie jak zaczęliśmy naukę rysunku od sposobu trzymania ołówka, kreślenia i t. d. zaczęliśmy naukę malowania od zaznajomienia dzieci z farbami, pędzlem, użyciem wody i jej właściwościami w malowaniu. Paletka ucznia z kl. III. i IV. winna zawierać cztery farby a to: cynober, karmin, chromian żółty i sinek paryski. Pędzel Nr 12 z dobrego włosa i dobrze związany w ostry koniec. Przed kupnem wypróbować należy pędzel w wodzie.

Po tych wstępnych wiadomościach przystąpimy na jednej z następnych lekcji do malowania. Tematem może być n. p. cytryna lub jabłko o jednym tonie. W początkach radzę zaczynać malowanie na małej przestrzeni, t. j. na pół znormalizowanego arkusza papieru. Ograniczamy przestrzeń ramką i ustawiamy przedmiot widocznie dla wszystkich dzieci.²

Weźmiemy n. p. duże czerwone jabłko na tle z jasno-żółtej szmatki. (Najlepiej jest mieć kilka kawałków taniutkich materii — o zdecydowanych zasadniczych i pochodnych kolorach — na tła). Dzieci rysują dużą sylwetę jabłka, następnie po omówieniu koloru jabłka i tła dobierają kolor żółty na tło i wypróbowały na kawałku papieru zakładają tło, nabierając na pędzel dużo farby, po uprzednim zamieszaniu jej przed każdorazowym nabraniem, by nie dopuścić do tworzenia się osadu, a co za tym idzie i rozbieżności w kolejnym nasileniu.

Po namalowaniu tła wraz z narysowaną sylwetą przystępujemy do malowania jabłka. Dzieci przygotowują w miseczkach barwę czerwoną. Ponieważ jabłko ma zawsze w czerwonym pewien odcień żółtego, dlatego można było zamalować je tłem. Po znalezieniu i sprawdzeniu koloru oraz wyschnięciu tła, dzieci zamalowują jabłko. Ponieważ zwykle sylweta wypadnie za blade, trzeba dzieciom polecić pomalować ją ponow-

¹ Kryciński: Nowoczesne metody nauczania rysunków“, Lam: „Wiedza malarska“ — z obcych: („Die Kunst“ i w. innych).

² Prowadzimy to ćwiczenie tak jak rysunek z pokazu, przykrywając model, a okazujemy tylko dla poczynienia obserwacji.

nie po uprzednim wyschnięciu i powtórzyć to tyle razy, aż otrzymają mocną barwną sylwetę.

W ten sposób nauczymy jednostajnego rozprowadzania barwy, wzmacniania nasilenia i krycia barw. Pewnie, że wszystkie te wiadomości nie od razu utkwiają w pamięci dziecka, ale też i podobnych lekcji będzie wiele. Powolne i systematyczne prowadzenie ćwiczeń, przyzwyczajanie dzieci do unikania niepotrzebnego pośpiechu (malowanie na mokrym tle) usunie smarowanie i tak częste brudzenie rysunku.

Będzie to jeden typ ćwiczeń barwnych t. zw. malowanie na sucho. W klasach III. i IV. ten typ będzie wyłączny. W tych klasach bowiem chodzi — w myśl intencji programu — o wyrobienie przyzwyczajenia czystego malowania, zapoznania z barwami zasadniczymi i pochodnymi, operowania pędzlem, zapoznania z właściwością wody w tej technice, o trawienie barw zasadniczych i pochodnych w malowaniu przedmiotów z pokazu, zakładanie tła i operowanie sylwetą tak barwną jak i czarną. — Ćwiczenia te wykonujemy rysując początkowo sylwetę ołówkiem następnie polecamy łatwiejsze lub malowane z pamięci wykonywać od razu od pędzla. — Malowanie od pędzla wyrabia dużą pewność, bo zmusza do uwagi i do zastanowienia się nad podstawioną plamą. — Malowanie na sucho będziemy stosować i w wyższych klasach, początkowo w rozgraniczeniach światła od cienia, czy to w tonacji czarno-białej, czy też drogą wzmacniania jednego tonu. (Patrz załączone rysunki). Stosować je będziemy i w malowaniu w pełnym oświetleniu z uwzględnieniem wszystkich zmian światłocieniowych i barwnych, zachodzących na przedmiocie.

Malowanie na mokro, właściwie typowe dla techniki wodnej zaczynamy od zwilżenia papieru i podłożenia pod karton kawałka zwilżonej bibuły celem utrzymania jednostajnej wilgoci papieru, po uprzednim narysowaniu obiektu, następnie nie dopuszczając do zupełnego wyschnięcia rozpoczynamy malowanie. W tym sposobie malowania, woda odgrywa dominującą rolę, jest używana w dużej ilości, powoduje rozlewanie i łączenie się barw. Malujący musi mieć już duże opanowanie techniki malowania, by nie dopuścić do powstawania plam przypadkowych, nie mających nic wspólnego z tematem. To

też ten sposób możemy stosować dopiero w klasach wyższych. Każdy rysunek z natury, wykonywany podczas lekcji w terenie będzie malowany na mokro. Jasne, że oprócz opanowania techniki potrzebne jest do poprawnego wykonania pracy — odczucie barwy i umiejętność łączenia barw.

Wszystkiego tego nauczyć trzeba do kl. V. włącznie. Myślę, że będę rozumiany zupełnie, jeśli dodam, że mówiąc o pewnym opanowaniu techniki rysowania i malowania, nie wykraczam myślą poza poziom szkoły powszechnej. Chodzi bowiem o to — jak mówi program — by uczeń umiał namalować z natury, z pamięci, lub na podstawie opisu danego przez nauczyciela — przedmiot w pewnym przybliżeniu do rzeczywistości, z zachowaniem zmian barwnych w światłocieniu.

Prócz malowania z natury czy po obserwacji, a więc z pamięci i pokazu pozostaje cały świat wyobraźni i fantazji, w którym barwa odgrywa zasadniczą rolę. W rozmaitych projektowaniach jak n. p. szopka, konik zwierzyńiecki, ubiory teatralne, dekoracje do scenek szkolnych, afisze, ogłoszenia, projekty zabawek wykonywane przez uczniów, uczeń sam dobiera i stosuje barwy. Nauczyciel może mu tylko służyć radą — jednak bardzo oględnie — by nie krępować ucznia swoim zapatrywaniem się na barwy.

Trudno jest kogoś nauczyć odczuwać barwy, z tym właściwie trzeba się urodzić, można do pewnego stopnia uprzyścić świat barw, pomóc wżyć się weń, ale reszta jest już właściwością indywidualną. — Jak stwierdzono — prócz artystów i to nie wszystkich — kobiety silniej odczuwają barwy i reagują na nie niż mężczyźni. Dlatego projektowanie ubiorów i wzorów do haftów — zastosowanych w robotach kobiecych — wykonywane jest przez dziewczęta z większym poczuciem barw, subtelnością i umiarem.

Omówiliśmy ćwiczenia barwne, wykonywane techniką akwarelową.

W wielu wypadkach posługujemy się kredkami szczególnie w klasach niższych. Postępowanie w zaznajamianiu z barwami, ich właściwościami walorowymi i łączeniem będzie podobne.

W łączeniu barw w technice kredkowej, natrafimy na większe trudności. Tu możemy pracować dwojako — pierwsze,

to kładzenie płaszczyzn lub kresek barw jedne na drugie, drugi sposób, to kładzenie kresek lub małych płaszczyzn barwnych obok siebie tak, by oglądane z pewnej odległości łączyły się w oku widza, wywołując pożądany efekt.

Jest to jednak — jak mi moja praktyka wykazała — technika trudniejsza, wymagająca dużego opanowania, odczucia i wiedzy barw.

Ładne i miłe efekty osiągnąć mogą dzieci, gdy kontur wykonany atramentem, wypełnia plama barwna kredkowa. Szczególnie stosują ten sposób barwienia w rysunkach z wyobraźni i fantazji.

Wiem, że szczególnie w szkołach niżej zorganizowanych, koleżeństwo spotyka się z trudnościami w skłonieniu dzieci do kupna farb. Kredki, jako tańsze pozornie, łatwiej dzieci nabywają.

Jednak sądzę, że przy szczerych chęciach i pewnej dozie sprytu da się przez zbiorową składkę nabyć komplet farb dla szkoły i prowadzić ćwiczenia barwne nie tylko kredkami, lecz i farbami.

UJĘCIE ZJAWISK PERSPEKTYWY W NAUCZANIU RYSUNKÓW W SZKOLE POWSZECHNEJ

O zagadnieniu włączenia zjawisk perspektywicznych do nauczania rysunku mówiliśmy, omawiając rysunek z natury. Musieliśmy przy tym typie rysunku omówić pewne zagadnienia perspektywiczne, gdyż występują one w naturze. Obecnie uzupełnimy to, co tam powiedziano. Mówiliśmy o tym, że Program ministerialny przewiduje zapoznanie dzieci ze zmianami, zachodzącymi w naturze w łączności z oddaleniem (zbieżność), maleniem przedmiotów i t. p. już od klasy IV. Wszystkie te zjawiska, o których mówiliśmy dadzą się objąć nazwą zjawisk z zakresu perspektywy malarzkiej. Pozostaje do omówienia kwestia perspektywy stosowanej czyli równoległo ukośnej — zwanej rzemieślniczą. Powtórzymy pokrótce te zjawiska, o których mówiliśmy w rozdziale p. t. „Rysunek z natury“. Były nimi zapoznanie z horyzontem, punktem głównym lub zaniku, punktami zbiegu, umiejętnością narysowania czworoboku umiarowego i najprostszych brył w perspektywie,

zapoznaniem ze skalą oddaleń i metodą krycia. Dla lepszej orientacji czytelników podaję kilka konstrukcji, a to prócz objaśnienia powstania punktów głównego, zbiegu i oddalenia, konstrukcję punktu w perspektywie, trójkąta, (do narysowania którego trzeba było użyć linii ziemi i planu) prostopadłościanu widzianego pod kątem, podziału odcinka na równe części, oraz perspektywę koła, sześcian w perspektywie skoś., rów., podział bryły — konstrukcję schodów, dachu i zastosowanie punktów zaniku i zbiegu.

Począwszy od kl. IV. skłaniamy dzieci do stosowania zaobserwowanych zjawisk tak — by w kl. VI. i wyżej te najprostsze zjawiska były już przez dzieci przyswojone. Od kl. V. wchodzi kreślenia — jak to poniżej omówimy — początkowo płaszczyzn w rzucie pionowym, a następnie płaszczyzn i brył w rzucie perspektywicznym. — Rysunek płaszczyzny w perspektywie równoległo - ukośnej wykonujemy w ten sposób, iż ustawiamy przed dziećmi płaszczyznę krawędziami równoległo do ich oczu i w małym oddaleniu, by uniknąć zbieżności. Dzieci badają przy pomocy linijki i ołówka położenie krawędzi równoległych do ich oczu i znajdują, że są one i między sobą równoległe. Żadne zmniejszenia ani zniekształcenia tu nie zachodzą. Krawędź płaszczyzny, odchylająca się w głąb, tak musi być do dzieci zwrócona, by nastąpił skrót do $\frac{1}{2}$ jej długości naturalnej. Obrót płaszczyzny musi zatem wynosić 45° . Dzieci badają skrót i porównują z długością naturalną, następnie badają równoległość krawędzi, idących w głąb.

Jeżeli odległość będzie dobrze dobrana, a płaszczyzna nie- zbyt duża, stwierdzą, że te krawędzie są do siebie równoległe. Teraz przystępujemy do nakreślenia tej płaszczyzny, stosując zdobyte wiadomości. Przy skrócie krawędzi do $\frac{1}{2}$ jej naturalnej długości (szerokości) otrzymujemy obraz najprawdziwszy. W czasie takiej pierwszej lekcji na pewno padnie pytanie: „A proszę pana(i), dlaczego to jest tak, że raz krawędzie są zbieżne, a drugi raz równoległe?“ Teraz trzeba dzieciom dać wyjaśnienie, kiedy widzą tak, a kiedy inaczej i dlaczego to tak się stało.

W ten sposób kreślenia połączymy ze zjawiskami perspektywy równoległo - ukośnej.

Po przepracowaniu płaszczyzn i zastosowaniu tych wiadomości w projektowaniu, przejdziemy z końcem roku szk. w kl. V. i początkiem roku szk. w kl. VI. do opracowania brył, powołując się na wiadomości dawniej nabyte.

Stosowanie perspektywy ukośno - równoległej odda duże usługi podczas nauki o przekrojach i wykrojach płaszczyzn i brył oraz przy rysowaniu wnętrza. — Bez tych wiadomości uczeń nigdy nie zaprojektuje poprawnie przedmiotu, bo nie będzie mógł dać sobie rady z trudnościami i zniechęci się do tej pracy.

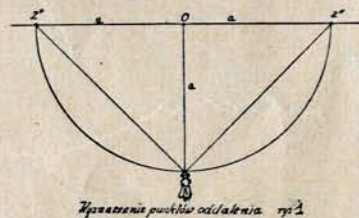
Dla lepszej orientacji załączam kilka rysunków z ćwiczeń tego rodzaju.

Wiadomości z zakresu perspektywy podajemy dzieciom bardzo oględnie, bez konstrukcji, które mogłyby sprawę zaciemnić li tylko praktycznie, objaśniając bardzo dokładnie i po wiele razy, co i jak należy rysować i motywując dlaczego tak robimy.

Wiele zależy od indywidualnych wiadomości uczącego i dlatego gdyby ktoś z czytelników zainteresował się zagadnieniami perspektywy i chciałby bliżej zapoznać się z nimi, to radzę przestudiować dzieło profesora Politechniki Lwowskiej Kazimierza Bartla p. t. Perspektywa malarska t. I, bowiem tam znajdzie całą wiedzę o perspektywie.

OBJAŚNIENIE ZAMIESZCZONYCH KONSTRUKCJI ¹

Rysunek 1. przedstawia punkty oddalenia. Wynajdujemy je w następujący sposób: Widz znajduje się na wprost tła, więc punkt główny znajduje się w środku pola widzenia. Jeśli zatoczymy koło promieniem równym odległości widza od tła,

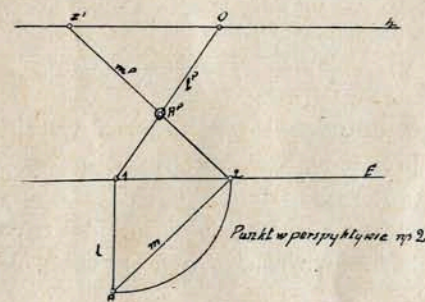


Wyznaczenie punktów oddalenia. rys 2

¹ Konstrukcje podane wyżej służą nauczycielowi a nie uczniom.

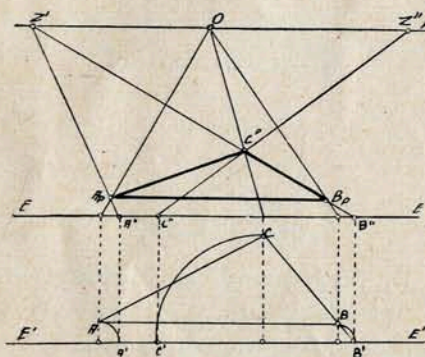
to koło to przetnie horyzont w dwóch punktach, które będą punktami zbiegu dla linii równoległych do siebie, a nachylnych pod kątem 45° do tła. Koło to jest polem widzenia.

Rysunek 2. przedstawia wykreślenie punktu w perspektywie. Wiemy, że dwie proste przecinające się wyznaczają punkt w przestrzeni. Mamy punkt „A“ przez który prowadzimy dwie proste — jedną nachyloną do tła pod kątem 45° , drugą pod kątem 90° . One przetną linię ziemi (jest to ograniczenie dolne płaszczyzny tłowej) w dwóch punktach 1, 2. Jeśli punkt 1 połączymy z punktem głównym, a punkt 2 z punktem zbiegu, to przecięcie się prostych lp i mp wyznaczy nam ten punkt A w perspektywie, tak jak proste „l“ i „m“ wyznaczyły nam położenie tego punktu w przestrzeni.



Punkt w perspektywie rys 2

Trójkąt w perspektywie rys 3

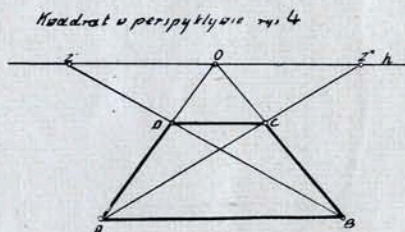


Rysunek 3. przedstawia trójkąt w perspektywie. — Mamy płaszczyznę tłową wyznaczoną przez horyzont i linię

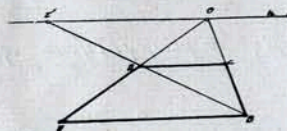
ziemi. Obniżamy linię ziemi i robimy na nią kład trójkąta A. B. C. znajdującego się w przestrzeni. Otrzymujemy punkty Ap. Bp. Cp., które przenosimy na linię ziemi i postępujemy dalej jak przy rysowaniu punktu w perspektywie.

Rysunki 4, 4a i 4b przedstawiają nam kwadrat w różnych położeniach w stosunku do widza.

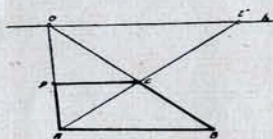
Mamy horyzont i odcinek AB jako krawędź kwadratu, która ze względu na swe równoległe położenie do horyzontu, a więc i do widza nie ulega zniekształceniom perspektywicz-



nym, jest więc jednocześnie w konstrukcji linią ziemi. Odcinek ten jest zakończony dwoma punktami A i B. Punkty te są wyznaczone położeniem odcinka. A i B łączymy z punktem głównym. Te dwie proste wyznaczają mi krawędzie kwadratu w perspektywie. Chodzi jeszcze o głębokość. Jeżeli połączymy



Różne położenia kwadratu nr 4a.

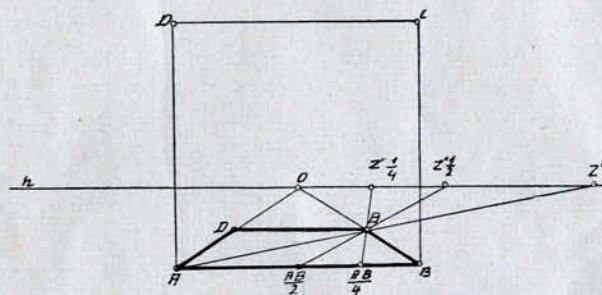


A z Z_2 , a B z Z_1 otrzymamy ograniczenia krawędzi idących w głąb. Łącząc uzyskane punkty, otrzymamy kwadrat w perspektywie. (Proszę spróbować narysować to samo nad horyzontem).

Rysunek 5. przedstawia redukcję punktów oddalenia. Niech czworobok A. B. C. D. będzie płaszczyzną obrazu i kwa-

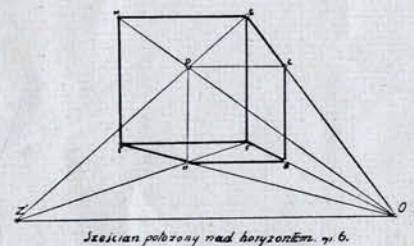
dratem, którego bok AB jest dany — rysujemy horyzont i wyznaczamy punkt główny i punkty zbiegu. Widzimy, że punkty zbiegu znalazły się poza płaszczyzną obrazu i dlatego, by narysować dany kwadrat, stosujemy redukcję. Staramy się drogą proporcjonalnej redukcji oddalenia sprowadzić punkty zbiegu na płaszczyznę obrazu. Jeżeli zredukujemy do połowy oddalenie na horyzoncie, to musimy i A odpowiednio przesunąć,

Redukcja odalenia nr 5.



redukujemy więc AB do $AB/2$. Jeszcze punkt Z_1 znajduje się poza obrazem, wobec tego redukujemy w dalszym ciągu oddalenie na horyzoncie i podstawie do $AB/4$. W ten sposób otrzymamy $Z/4$ na płaszczyźnie obrazu. Jeżeli teraz połączymy $AB/4$ z $Z/4$ otrzymamy głębokość danego kwadratu.

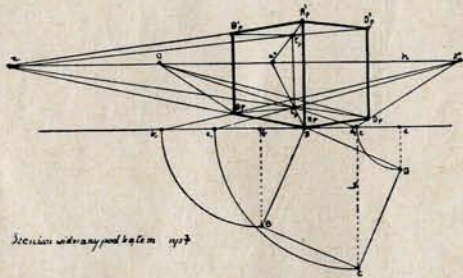
Rysunek 6. Mamy sześciąt wyznaczony w przestrzeni przez kwadrat ABCD, horyzont, punkt główny O i punkt zbiegu Z. Postępujemy w tym wypadku zupełnie tak samo, jak przy rysowaniu kwadratu, gdy dany był odcinek.



Sześcian położony nad horyzontem nr 6.

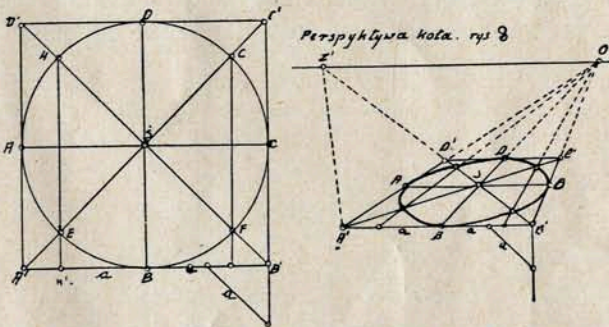
Rysunek 7. Przedstawia konstrukcję sześciąt widzianego pod kątem. Punkt A znajduje się na linii ziemi zatem i w perspektywie. Z punktu A kreślimy kwadrat pod linią zie-

mi. Kwadrat ten jest podstawą sześcianu widzianego pod kątem. Teraz postępujemy z każdym punktem tak, jak wskazuje rys. III. Przedłużywszy do horyzontu bok AB otrzymamy w przecięciu przypadkowy punkt zbiegu dla boku AB, CD, EF i HG — jako równoległych. (O i Z przyjęte dowolnie). Mamy już wyznaczoną podstawę. Z punktu A kreślimy wysokość sześcianu — równą bokowi AB — do punktu E. Łączymy A z C do przecięcia z horyzontem i z punktów B O i C kreślimy prostopadłe. Jeśli połączymy uzyskany punkt n'' z E to prosta ta przetnie nam pionową z C w punkcie G. Łączymy E z n' i otrzymujemy punkt F, a następnie połączenie G z n' da zakończenie górnego pola sześcianu.



Sześcian widziany pod kątem rys 7

Rysunek 8. Mamy narysować koło w perspektywie. Wpiszemy koło w kwadrat A'B'C'D', wyznaczmy osie koła i przekątnie kwadratu. Osie koła przetną obwód w czterech punktach i w zasadzie już te punkty wystarczyłyby do narysowania

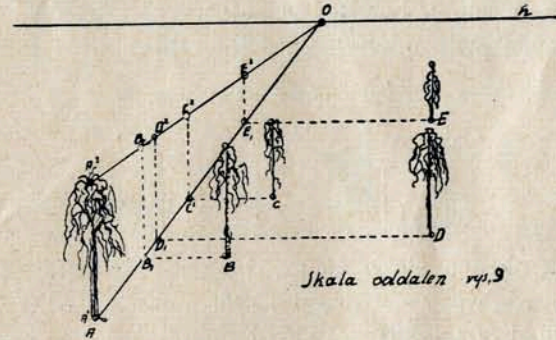


Perspektywa koła. rys 8

koła w perspektywie. By jednak koło dokładniej wyznaczyć, rysujemy przekątnie, które w przecięciu się z obwodem koła dadzą dalsze cztery punkty przewodnie okręgu. Jeżeli w planie geo-

metrycznym połączymy punkty przecięcia się obwodu koła z przekątniami, to odcinek BH' = przekątni a kwadratu zbudowanego na BB/2. Mając te dane przystąpimy do wykreślenia koła w perspektywie. Mając kwadrat w perspektywie A'B'C'D' wyznaczamy osie koła i otrzymujemy punkty AB CD jako punkty przewodnie krzywizny. Jeżeli teraz wyznaczymy przekątnie kwadratu, a na BB/2 zbudujemy kwadrat i wyznaczymy jego przekątnię „a” i jeśli od punktu B odłożymy odcinki równe przekątni a — i połączymy uzyskane punkty z punktem O, to przecięcie się tych prostych z przekątniami da nam szukane dalsze cztery punkty przewodnie krzywizny koła.

Rysunek 9. Skala oddaleń. Mamy dany horyzont oraz drzewo w punkcie A i punkty B, C, D, E z tym, że w tych punktach znajdują się w terenie drzewa takiej samej wysokości.

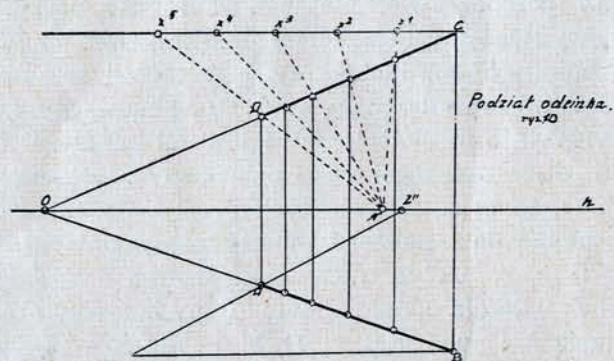


Skala oddaleń rys. 9

Łączymy punkty AA' z O, przeprowadzamy z danych punktów równoległe do przecięcia się z prostą AO. W punktach B'C'D'E' rysujemy proste pionowe do przecięcia się z prostą A'O. Uzyskane w ten sposób wielkości przenosimy do punktów terenowych. — Prawidłó to ma bardzo duże zastosowanie w rysunku.

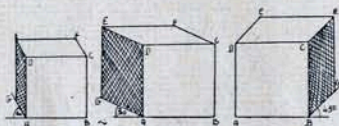
Rys. 10. Mamy odcinek CD jako bok kwadratu perspektywicznego podzielić na 5 równych części. W tym celu rysujemy odcinek = bokowi CD w rzeczywistości. Odcinek ten dzielimy na równe części. Łączymy x⁵ z D do przecięcia się z horyzontem. Otrzymujemy przypadkowy punkt zbiegu dla wszystkich prostych równoległych do Dx⁵. Jeśli ten punkt P połączymy kolejno z x¹, x², x³, x⁴ otrzymamy na przecięciu

tych prostych z bokiem CD — szukane punkty. Przy pomocy równoległych do AD przeniesiemy je na bok AC i otrzymamy podział kwadratu na perspektywiecznie równe części.



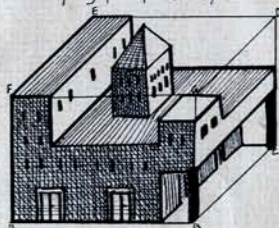
Rysunek 11. Na rysunku tym przedstawiłem sześciąt w odchyleniach ściany bocznej w zależności od kąta. Pierwszy z prawej przedstawia odchylenie ściany bocznej o kąt. 45° —

Sześciąt w pers. pod kątem rys. 11.



wówczas bok skraca się o $\frac{1}{2}$ swej naturalnej długości dając obraz najprawdziwszy — drugi skrót nastąpił o $\frac{1}{3}$, bo odchylenie wynosi 30° , — trzeci skrót nastąpił o $\frac{2}{3}$, bo kąt wynosi 60° .

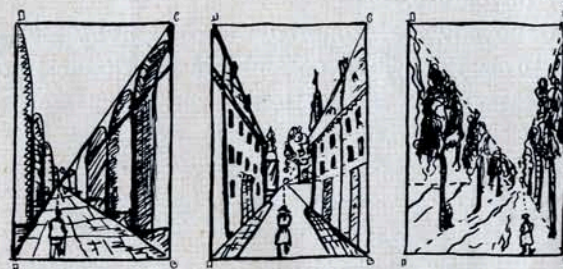
Wykroj prostopadłości rys. 12



Rys. 12. W tym rysunku mamy zilustrowany przykład wykroju prostopadłości. Prostopadłość ABCDEFGG podzieliśmy następująco: ścianę ABGF na 5 części, ściany BCDE i GFED na trzy, czyli że całość rozpadła się na

75 równych części. W środku zostawiono $\frac{2}{75}$ i na nich nadbudowano dach piramidalny, tył zajął $\frac{10}{75}$ jak również i dół przodu stracił przez wykroj $\frac{10}{75}$, na przednim prawym rogu zastawiono $\frac{1}{75}$. Słupy dostosowano na wrażenie, tak powstała całość zawierająca stosunek 1:75. Dodanie okien, drzwi oraz cieni sprawiło wrażenie domu.

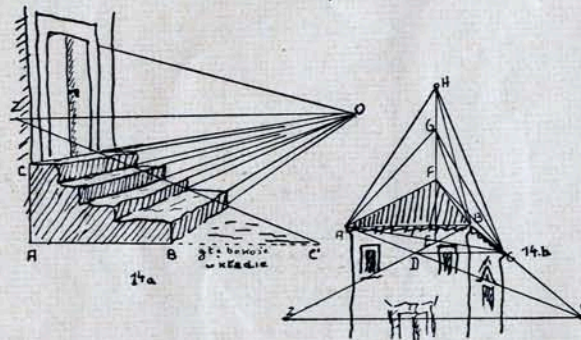
Dodam, że wykroje wprowadzamy od najłatwiejszych podziałów i stopniowo przechodzimy do trudniejszych i to nie tylko w bryłach prostopadłościennych lecz i obrotowych.



Polożenie punktu ułównego w zależności od stanowiska widza. rys. 13.

Rys. 13. przedstawia, jak łatwo się domyślić zbieżność linii równoległych, do punktu zaniku „O“, który jest ustawiony w zależności od stanowiska widza, znajdującego się przed obrazem.

Schody i dachy. rys. 14



Rys. 14. przedstawia konstrukcję dachu piramidalnego z jednoczesnym zastosowaniem praktycznym — jak również i schody w widoku profilowym.

S c h o d y. Dany jest horyzont, punkt zaniku i zbiegu oraz profil schodów o głębokości w kładzie B—C'. Łączymy B z O, C' z Z. Otrzymaliśmy ograniczenie przednie i tylne schodów. Łącząc punkty szczytowe profilu z O, otrzymamy szukane inne ograniczenia.

D a c h. Dana podstawa dachu A B C i D hor. p. O i Z. — Szukamy środka podstawy, z niego rysujemy prostopadłą i na niej odkreślamy rzeczywistą wysokość (tu dano ich trzy), dorysowanie ścian, wieży, okien i innych znajdujących się akcesoriów da całość.

Jeśli dane powyżej konstrukcje okazałyby się nie wystarczające, to proszę o uwagi, co zmienić lub dodać i co jest jeszcze nie wystarczająco naświetlone.

Rozdział III.

LITERNICTWO

Tym nagłówkiem obejmę rozdział, w którym rozważymy budowę litery i napisu, stosowanie różnych napisów do wykonywanych prac oraz sposób ich umieszczania.

Program przewiduje wprowadzenie napisów w formie podpisu na wykonanej pracy już w kl. II. Dzieci zapoznały się z drukiem, umieją drukować, czasem prędzej nauczą się drukować litery niż pisać, to też umieszczanie podpisu nie łączy się z żadnymi trudnościami. Dzieci wykonywują podpis takim drukiem, jaki poznały z książki, budują litery duże, wyraźne. By podpis wypadł równo co do wielkości liter i kierunku, stosujemy linie pomocnicze, początkowo dwie, a gdy dzieci dojdą do pewnej wprawy — jedną. Podpis w kl. II. zawierać będzie liczbę porządkową, datę (lub II. półrocze) oraz imię i nazwisko.

Umieszczanie wszelkich innych napisów prócz objaśniających temat n. p. „Jaś i Małgosia“, jest nielogiczne, bo dziecko ich nie rozumie. Od II. kl. prócz liczby, daty i podpisu umieszczamy krótkie napisy w łączności z wykonaną pracą (patrz program str. 380) n. p. „polowanie“, „polskie samoloty“, „wyścigi“.

Umieszczanie napisów takich jak n. p.: z wyobraźni, w kl. I. i II. — a „z wyobraźni“ w ogóle uważam za niewskazane, bo nic nie mówią i są niezrozumiałe dla dziecka. Jak dana praca była wykonana, mówi dziennik lekcyjny — gdy chodzi o Władze — a w samej pracy dobór tematu i jego wykonanie wykaże, czy to był rysunek z wyobraźni czy z pamięci. Na takim rysunku umieścimy tylko podpis, liczbę i datę. — Takie napisy jak n. p. na rysunku konia „z pamięci koń“, mijają

się z celem, a nawet są śmieszne. — W ogóle należy napisy starannie obmyślać, by nie popaść w kolizję a nawet w śmieszność, bo podpisanie rysunku szafy, która stoi w klasie jako „z pokazu szafa“ — a tak się zdarza, bo tak podpisane rysunki widziałem, jest dowodem nie złej woli ale niezrozumienia i nieprzemyślenia kwestii napisu.

Program mówi, że w napisach mamy stosować wielkie litery, a więc litery dużego abecadła drukowanego. Wysokość liter musi być ściśle dostosowana do wielkości płaszczyzny rysunkowej. Na małych kartkach nie może podpis, czy temat pracy być budowany literami na 2 cm wysokimi wybijając się swoją wielkością na pierwsze miejsce, bo nie on, tylko rysunek jest tematem. Litery mają być budowane z prostej i okręgu bez ozdób, tak często przez uczniów stosowanych, bo ozdoby takie tylko zaciemniają napis. Napis zaś tylko wtedy osiągnie swój cel, gdy będzie wyraźny, łatwo czytelny i logiczny w swojej budowie. Umieszczenie, względnie rozmieszczenie napisu na karcie rysunkowej jest sprawą, na którą nie ma recepty. Za każdym razem umieszczamy napis gdzie indziej, a miejsce nań musimy — jak to program przewiduje — ustalić wspólnie z uczniami.

Zdarza się bardzo często, że uczeń jeszcze przed narysowaniem pracy maluje napis — przyzwyczajony do jednego i tego samego miejsca umieszczania napisu. Takie nieprzemyślane pisanie musimy zwalczyć. Z czasem — szczególnie jeżeli stosujemy omawianie umieszczania napisu od pierwszych lat nauczania, zwalczymy takie samowolne wybryki i wdrożymy wszystkie dzieci do zastanawiania się nad tym zakończeniem pracy, które musi być w łączności z nią i niejako jej zakończeniem i ozdobą.

W kl. VI. z zakresu liternictwa przewiduje program wykonywanie krótkich napisów w związku z potrzebami ucznia lub szkoły. Będą to różnego rodzaju wywieszki, ogłoszenia, programy uroczystości szkolnych, afisze na przedstawienia szkolne, napisy do kramiku szkolnego, cyfry na towary kramiku szkolnego i t. d. W kl. VII. do wykonywania osobnych napisów nauczymy pisma stojącego i pochylego — opartego o racjonalną budowę liter, „Antykwę“.

Literę budujemy wedle pewnych zasad. Nie każda wymaga jednakowego pola. Litery W, M, wymagają wiele miejsca i dlatego budujemy je mniej więcej z kwadratu. Litery takie jak B, R, Z, T i t. p. budujemy w prostokącie o stosunku 2:3. Litery J, I wymagają najmniej miejsca.¹ Napis winien być tak zbudowany, by — gdy patrzemy nań przez zmrużone oko — stanowił jeden szary rząd. Przestrzenie między literami winny być takie, by nie rozbiły napisu i nie powodowały nieuzasadnionych odskoków — tak przykrych dla oka.

Budując ogłoszenie, musimy dbać nie tylko o krój litery, lecz także o wymiar czyli wysokość liter w poszczególnych rzędach. Te części napisu, które mają ze względu na swą istotność zwracać uwagę, muszą być budowane z liter wyższych — inne z niższych. Słowa umieszczone w rzędzie muszą być całe, nie można ich dzielić i przenosić do drugiego rzędu. Takie dzielenie wyrazów wpływa bardzo źle na czytającego i zniechęca do czytania.

Program nie przewiduje specjalnego nauczania pisma. Stosujemy je na każdej lekcji, poświęcając tej kwestii kilka minut z godziny w zależności od potrzeby. W klasach VI. i VII, gdzie mamy projektowanie różnych napisów — przeznaczamy na taką pracę całą jednostkę lekcyjną. Lekcja taka obejmuje nie tylko naukę budowy napisu, ale estetykę, celowość i zastosowanie pisma w życiu codziennym. Rysunki umieszczone w „Tablicach“ dopowiedzą resztę, którą mimo woli pominąłem.

KREŚLENIA

Program przewiduje też ćwiczenia, które dawniej nie były w szkole powszechnej prowadzone, a mianowicie kreślenia. — Kreślenia mają wprawić do rysowania form płaskich i przestrzennych i mają za zadanie nauczyć wynajdywania i określenia wzajemnych stosunków poszczególnych części do siebie, dzielenia odcinków, płaszczyzn i brył na części. — Ćwiczenia

¹ Patrz na tablicę, gdzie pokazano, ile przestrzeni w stosunku do kwadratu powinna zajmować jedna litera.

te służą do wyrobienia oka i pewności ręki. Nie obejmują one całej godziny, nie stanowią jednostki lekcyjnej i trwają kilka minut.

Rysowanie przestrzenne płaszczyzn i brył odbywa się na dużych arkuszach papieru i tablicach szkolnych. Tablic w sali rysunkowej (o ile szkoła salę taką posiada) powinno być wiele, rozmieszczonych na ścianach wokół sali tak, by wszystkie dzieci mogły rysować. Rysowanie na dużych arkuszach papieru pakowego możliwe jest w takich salach, które zaopatrzone są w pulpity lub odpowiednio wielkie rysownice.

W naszych normalnych warunkach uskuteczniamy kreślenia na arkuszach papieru o podwójnej wielkości kartki papieru znormalizowanego.

Program przewiduje kreślenia przy użyciu przyborów kreślarskich w klasach V, VI. i VII. — Do przyborów tych należy linia, dwie ekerki (równoramienna i prostokątna) i cyrkiel. Są to przybory, których uczeń używa na lekcjach geometrii, więc ich posiadanie nie naraża na specjalne koszty. W czasie tych ćwiczeń uczymy posługiwać się przyborami kreślarskimi, która to umiejętność jest potrzebna przy projektowaniu.

Może wyłonić się kwestia, na których lekcjach stosować kreślenie. Ja stosuję na tych wszystkich, na których przystępuję do rysowania nowej formy płaszczyzny lub bryły i na lekcjach projektowania.

Często stosuję kreślenia na odwrocie tej samej karty, na której ma być wykonana praca. Takie łączenie ma tę zaletę, że zmusza do delikatnego wodzenia ołówkiem po karcie, gdyż uczeń musi myśleć o tym, że na drugiej stronie ma umieścić właściwą swą pracę.

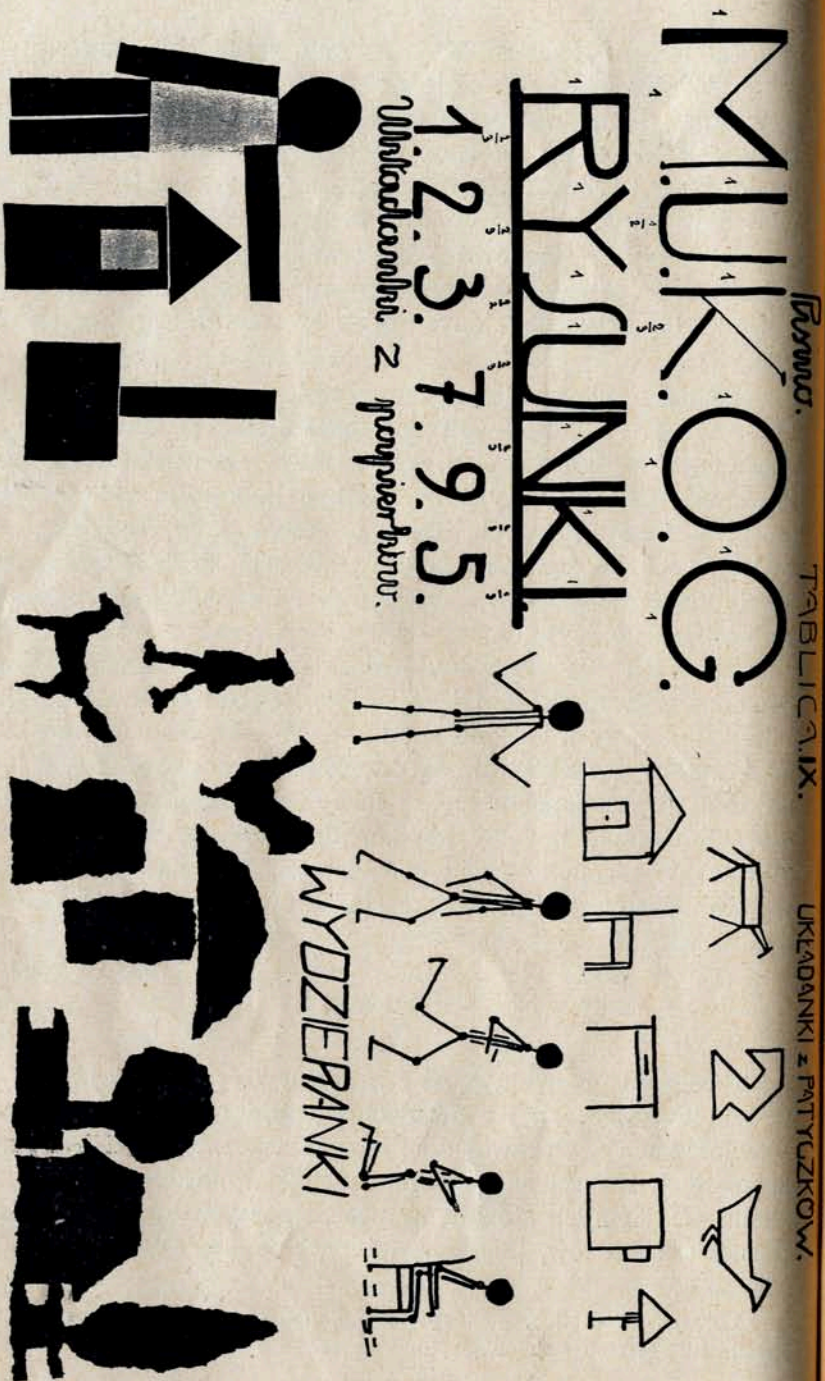
Do działu kreśleń możemy zaliczyć również te momenty z projektowania, które obejmują projektowanie brył i płaszczyzn z ich podziałem.

Sprawa przedstawia się następująco:

Mamy za zadanie projektowanie kuchni — lub lepiej domu. Wiemy, że dom współczesny w swej formie zewnętrznej oparty jest na bryle odpowiednio powycinanej.

Przyjmujemy jako punkt wyjścia w naszej pracy, iż mamy dany prostopadłościan, którego podstawa jest szeroka

Tablica powyższa podaje układanki z patyczków, schemat ludzi, zwierząt i sprzętów, oraz wycinanki i wydzieranki z kl. III i VI i przykłady budowy litery.



a ogólne wymiary wynoszą $5 \times 10 \times 3$ — (pudełko zapalek płasko ustawione).

Teraz polecamy narysować taki prostopadłościan, widziany n. p. z góry i podzielić go na równe części — pewną ilość tych części wycinamy i po wstawieniu drzwi, okien, komina i t. p., mamy zaprojektowany dom.

Kreślenia z podziału płaszczyzn obejmują n. p. projektowanie ogrodu — placów, ulic i t. d., przeprowadzimy je podobnie. Może najlepiej sprawę uwidoczni rysunek, zamieszczony w dziale rys. z projektowania. Tematów mnożyć możemy wiele. Wykroje możemy barwić ucząc światłocienia barwnego — otrzymanego w tej samej barwie lub w zespole barw.

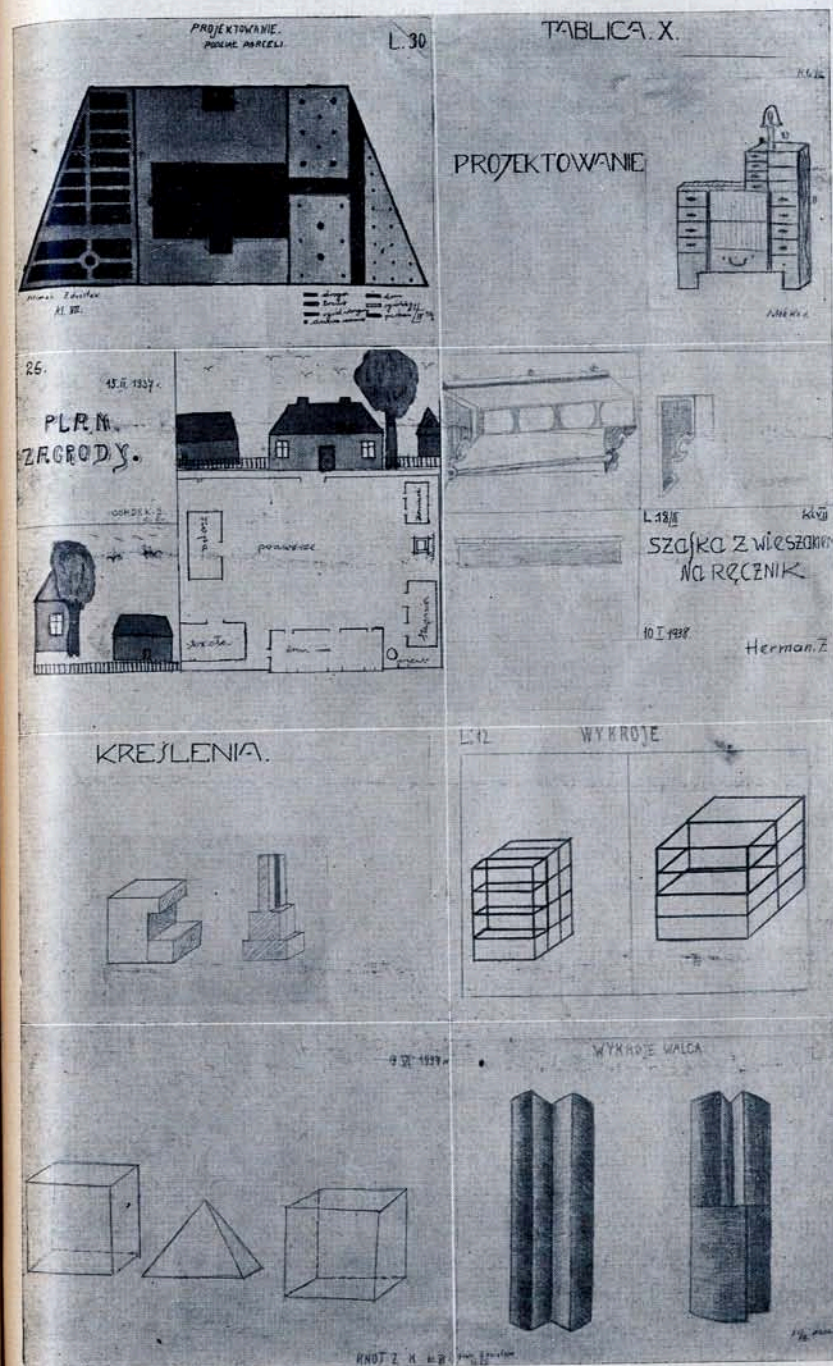
O zagadnieniu kreśleń była też mowa w rozdziale omawiającym stosowanie perspektywy w rysunkach szkoły powszechnej.

PROJEKTOWANIE

Samodzielne projektowanie występuje w klasach VI i VII. Projektowanie jest oparte na pamięci i wyobraźni, wchodzi zatem wybitnie w zakres twórczości dziecka. Projektować, czyli tworzyć pewne formy — mogą dzieci albo na podstawie opisu podanego przez nauczyciela, lub też dokonują tej pracy same na dany temat.

Podając temat, albo dokładnie opisujemy co i jak ma być projektowane, więc wygląd, barwę, proporcję, technikę wykonania i cel, któremu dana rzecz ma służyć, lub podajemy ogólne wskazówki jak: cel, założenia barwne, co ma n. p. napis zawierać, a resztę zostawiamy dzieciom, które nie krępowane mogą tym silniej zaakcentować swoją indywidualność. Powiedzieliśmy, że projektowanie jest rysunkiem wybitnie opartym na pamięci i wyobraźni, jednak wymaga ono i wiedzy. Dlatego też program przewiduje projektowanie w ostatnich klasach szkoły powszechnej i w szkole średniej. Lekcje projektowania musimy podzielić na projektowanie form użytkowych płaskich i przestrzennych, ubiorów i napisów.

W zakres projektowania form płaskich wchodzić będą takie tematy, jak projektowanie zabawek wycinanych z klejjonki, malowanych lakierem lub farbą pokostową, do wyko-



nania podczas lekcji zajęć praktycznych. Będą to zwierzęta, typy ludowe z różnych okolic Polski, żołnierze, godła rzemieślnicze, tarcze herbowe, statki i t. p. Przedmioty te jako ujęte płasko (mimo grubości klejonki) dają się łatwo projektować i wycinać nożykiem lub piłeczką. Rysunek obejmuje przedmiot projektowany w rzucie pionowym, który jest równocześnie rzutem perspektywicznym, oraz podstawkę w rzucie poziomym z zaznaczeniem w niej otworów do umieszczenia zabawki.

Takie projektowania będą stosowane na lekcjach początkowych. W lekcjach tych zaznajomimy dzieci z zasadą projektowania, z koniecznością przedstawienia przedmiotu projektowanego w rzutach z podaniem wymiaru. Znajdzie tu również zastosowanie barwa — występująca w plamach ustosunkowanych do siebie. — Również na lekcjach początkowych możemy stosować projektowanie różnych napisów. I tu też możemy włączyć zagadnienia barwne n. p. jak zabarwić afisz, a jak wywieszkę lub napis nad godłem rzemieślniczym.

Gdy zauważymy, że młodzież nabrała już pewnej wprawy w kreśleniu (o czym będzie mowa w osobnym rozdziale) przystąpić możemy do projektowania form przestrzennych z wyobraźni. Zastosujemy tu wiadomości z nauki perspektywy, kreślenia i barwy. Rysunek na temat projektowania brył przestrzennych musi zawierać rzuty: perspektywiczny w perspektywie ukośno - równoległej i poziomy, a czasem i boczny, wymiary i przestrzeń.

Tematami będą: półki, szafki na książki i rzeczy, naczynia, gablotki, szafa do kramiku szkolnego, na komplety rysunkowe, apteczki, domki dla ptaków, karmiki, ogrody kwiatowe i warzywne, klomby, doniczki, podstawki pod kwiaty, liczydła, taborety, słupy reklamowe, teatrzyk marionetek i t. p. Tematów można tworzyć bardzo wiele, liczyć się jednak należy z tym, by tak daną rzecz zaprojektować, żeby każdej chwili można było zrealizować projekt w sali zajęć praktycznych.

Do najtrudniejszych — szczególnie dla chłopców — należą projekty kostiumów teatralnych. Wchodzi tu bowiem w grę nie tylko umiejętność rysowania i użycia barwy, ale przede wszystkim tablica kroju, bez której taki projekt jest nierealny i z tym jest kłopot. Dlatego takie projekty nadają

się więcej dla dziewcząt, które uczą się kroju i taki temat nie sprawi tyle kłopotu co w szkołach męskich.

Rozdział ten wszystkich możliwości i tematów projektowania nie wyczerpuje — toteż bardzo proszę o łaskawe nadsyłanie mi uwag i spostrzeżeń, które się czytelnikowi nasuną, tak, by w ewentualnym następnym wydaniu można je omówić i rozszerzyć ten zakres naszej pracy.

Rozdział IV.

KOREKTA

Ważnym zagadnieniem w całości kształcenia nauczania jest korekta. Korektę dzielimy na indywidualną i zbiorową. W naszych warunkach pracy, w przepelnionych klasach trudno jest prowadzić wzorową korektę indywidualną, jednak, pomimo tych ciężkich warunków, korekta, choć czasem w formie ograniczonej, musi być stosowana. Najczęściej posługiwaliśmy się korektą zbiorową. Najlepiej prowadzić ją w sposób następujący. Po omówieniu, ewentualnym przerysowaniu na tablicy, lub pokazie — dzieci rysują, a nauczyciel krąży pomiędzy nimi i przygląda się ich pracy, udzielając tu i ówdzie koniecznych uwag lub zachęty, notując sobie w pamięci te błędy, które dzieci rysując, popełniają w największym procencie. Zebrawszy pewną ilość spostrzeżeń, poleca zaprzestać pracy i odłożyć ołówki. Dzieci przestawszy rysować, wzajemnie oglądają swoje rysunki i dzielą się spostrzeżeniami. Teraz następuje moment, w którym dzieci mają skupić swą uwagę na nauczycielu, wyjaśniającym kredą na tablicy proporcje, kształt czy kontur, ruch czy mechanikę — zależnie od tematu i to w tych partiach, które trzeba zmienić lub poprawić. Dzieci obserwując rysunek nauczyciela porównują go z rzeczywistością i ze swymi pracami, notując sobie w pamięci spostrzeżone usterki. Gdy dzieci nie spostrzegają swych błędów, lub gdy do obserwacji nie są jeszcze wdrożone, trzeba je do niej pobudzić, każąc porównywać rysunek na tablicy ze swoim rysunkiem i przedmiotem rysowanym (jeśli tematem jest rysunek z pokazu lub natury). Po omówieniu usuwamy rysunek z tablicy, a dzieci rozpoczynają dalszą pracę. — Jeżeli tematem jest rysunek z pamięci lub wyobraźni, to i wówczas po-

stępujemy podobnie z tym, że n. p. budowę ciała ludzkiego, ruch lub t. p. pokazujemy na dzieciach i ilustrujemy kredą na tablicy. Czasem pozostaje tylko kreda i tablica.

W ten sposób prowadząc korektę, powtarzamy ją — zależnie od potrzeby — tyle razy, aż doprowadzimy do wyrównania prac pod względem poprawności rysunku. Korektę indywidualną stosować będziemy przede wszystkim do dzieci cofniętych w rozwoju rysunkowym i do dzieci wybitnie uzdolnionych. — Ten rodzaj korekty prowadzimy na osobnych kartkach papieru, lub na własnym szkicowniku (ten drugi sposób jest lepszy). Szkicownik taki jest potem pamiętnikiem i kartą spostrzeżeń dla poszczególnych uczniów, pomaga wiele w pracy obliczonej na dłuższy okres, bo pozwala drogą notatek zorientować się w postępach dzieci. — Dawniej wykonywał nauczyciel korektę na boku kartonu ucznia. Ten system jednak został słusznie zarzucony, gdyż uczeń kopiował potem uwagi nauczyciela, nie wnosząc do pracy nic własnego.

Podkreślam, że nie należy rysować dzieciom i nie poprawiać samemu prac dzieci. Niech na tych pracach nie będzie ani jednej kreski, uczynionej naszą ręką. Praca dziecka, niech będzie istotną pracą dziecka, a nie nauczyciela.

Niejednemu z pośród nas zdaje się, że gdy przyjdzie wizytacja, to nie można będzie takich naiwnych prac pokazać. Sprawę tę rozstrzyga program, mówiąc wyraźnie, że w zależności od klasy chodzi o właściwe dziecku schematyczne ujęcie przedmiotu. Inteligentny, znający program i orientujący się w rozwoju rysunkowym dziecka przełożony, będzie umiał ocenić świadomą cel i inteligentną, o program opartą pracę nauczyciela.

Prowadząc korektę i omawiając prace dzieci z nimi, nigdy pracy nie gańmy, bo po pierwsze, jest to bardzo przykre, a po wtóre sprzeczne z zasadą nauczania. Korektą mamy dziecku pomóc, a nie przytłoczyć je ogromem naszej wiedzy. Niech dziecko to czuje, że korektą nauczyciel mu pomaga, a zawsze chętnie poprosi o pomoc, gdy zauważy, że samo nie może sobie dać rady.

Pozostaje jeszcze do omówienia sprawa korekty malarzkiej i ta korekta jest istotnie trudna.

Korektę zbiorową prowadzę często tak, że siadam przed uczniami w ten sposób, by mnie wszyscy możliwie dobrze widzieli (sali rysunkowej nie mam, a uczę w dwu szkołach) i malują na dużym kartonie razem z dziećmi.

Nie bronię podejść i popatrzeć jak malują, bo nie zachodzi obawa kopii, gdyż rysunek mają już dzieci wykonany, a większość dzieci musi widzieć, jak należy malować. Można też przypiąć karton na tablicy i malować, ale wtedy trzeba stosować technikę dekoracyjną, obliczoną na oglądanie z daleka. — W czasie malowania właściwsza jest korekta indywidualna, prowadzona na szkicowniku nauczyciela. Zabiera to wprawdzie wiele czasu i nauczyciel nie może obsłużyć wielu uczniów — jednak pomagając wybitniej kilku na jednej lekcji, obejdziesz w ciągu jakiegoś czasu całą klasę i podciągnie jeśli nie wszystkich, to w każdym razie wyrówna poziom w poważnej większości.

POMOCE NAUKOWE

W nauce rysunków, podobnie jak w każdym innym przedmiocie, stosujemy różne pomoce naukowe. — W klasach I. i II. będą nimi patyczki, kółka, prostokąci, papier barwny, nożyczki i palce dzieci. — Patyczki możemy wykonać z wikliny, a dla większej różnorodności należy je zabarwić. Przechowywać je będziemy w klasie, by dzieci ich nie gubiły. Na nauce zajęć praktycznych dzieci sporządzą sobie koperty z papieru i tam schowają swoje papiery i patyczki. Nożyczki — w myśl wymogów programu — ma posiadać szkoła w wystarczającej ilości, a sprawą zaopatrzenia w nie szkoły winny zająć się Kierownictwa. — Z patyczków układamy schematy ludzi, zwierząt i przedmiotów, podobnie wydzieramy sylwety z papieru. Przed przystąpieniem do rysowania usuwamy te sylwetki z papieru rysunkowego i dopiero rysujemy. — Z papierem radzę postąpić w ten sposób: Każde dziecko przyniesie jeden arkusz. Arkusze dzielimy na części i wydajemy dzieciom w miarę potrzeby. — Wydzieranie lub wycinanie sylwet prowadzimy, polecając w początkach najpierw narysować pożądaną kształt, a następnie wycinać lub wydziierać. Później — w kl. III. z końcem roku i w IV. każemy wydziierać wprost bez rysowania.

Uda się to wówczas, gdy dzieci były prowadzone od kl. I. w myśl programu. Jeżeli zaczniemy realizować program dopiero w kl. IV. lub później, zrozumiałe jest, że poziom będzie niższy.

Do uzmysłowienia dzieciom budowy ciała ludzkiego — radzę wykonać schematy postaci. Kilka takich schematów od bardzo prostych do złożonych, odda szczególnie tym, którym trudno jest szkicować na tablicy — wielkie usługi, a dzieci dużo zyskają.¹

Łączenia poszczególnych członków dokonujemy drucikiem lub spajaczami. Podobnie jak schemaciki ludzi, wykonujemy schematy różnych zwierząt. — W budowie takich schematów z kartonu lub klejonki, zwracamy baczną uwagę na zachowanie dobrych stosunków i ruchomość poszczególnych części ciała ludzi lub zwierząt.

Dawniej zaopatrywano sale rysunkowe w pewien zasób modeli gipsowych, które w gotowych grupach sprzedawały rozmaite sklepy. Nowy program zrywa z tym żelaznym repertuarem. Poleca on rysować to, co ucznia otacza w szkole, w domu, na ulicy — poleca rysować życie. — Takie sprzęty można zawsze doraźnie zdobyć, inne za grosze nabyć, by je w klasie wykorzystać.

Gdy w szkole znajduje się pewna ilość modeli, tam pewnie — prawie z reguły — będą się one powtarzały z roku na rok i we wszystkich klasach. Taka jest już nasza natura, że skłania się do rutyny i konserwatyzmu, bo ten taniej, że się tak wyrażę, kosztuje. My zaś musimy być twórczymi, musimy ulepszać sposoby nauczania, zmieniać tematy rysunkowe, bo wtedy jest życie i postęp.

Do malowania konieczny jest komplet przyborów. Program przewiduje go i mówi, że każda szkoła ma go posiadać. By dojść do niego — powinien nauczyciel rysunków zwrócić się do Kierownictwa szkoły i poprosić o sprawienie.

¹ Jak wykonać takie schematy, podaje w swej pracy Henryk Policht.

Komplet ma zawierać paletki na farby, farby, kubki na wodę¹ (naczyńka — dzieci same przyniosą, a zrobić je można z dobrze oczyszczonych pudełek od pasty do bucików) o wymiarach 6×5 cm (jedno na dwoje dzieci), pędzle i podkładki względnie rysownice. — Komplet taki wraz z farbami na 50 uczni — o ile jest wykonany w pracowni szkolnej skalkulowaliśmy u nas dla kl. III. i IV. na 21 zł 50 gr, a dla klas wyższych (8 farb) na 27 zł 70 gr. Z kompletu korzystają wszystkie dzieci, trzeba tylko czuwać nad oszczędnością w zużyciu farb. — W dużej szkole, o podwójnych oddziałach komplet taki z małym uzupełnieniem wystarczy na dwa lata. Później trzeba rokrocznie uzupełniać brakujące farby.

Podam jeszcze jak poradziłem sobie z papierem. Otóż według podanego na rysunku projektu poleciłem papierniom wykonać teczki rysunkowe. Teczka taka zawiera 10 ark. papieru pakowego, tyleż rysunkowego, rysowniczkę z tektury, spinacze oraz torbę na gotowe prace. — Do kreśleń kupują dzieci osobne arkusze, zwykle 1—2 na rok. Komplet taki starcza na półroczce, w drugim dzieci uzupełniają zapas papieru.

Do ćwiczeń barwnych warto mieć kilka kul wykonanych z kolorowej włóczki oraz kawałki jednotonowych materiałów, o różnych kolorach — jako tła. (Kolory zasadnicze i pochodne II. i III. stopnia).

Dobór pomocy naukowych zależy jest rokrocznie od planu nauczania, jaki sobie nauczyciel złoży, od inicjatywy i chęci uczącego.

¹ Szklaneczki na wodę da się wykonać z obciętych starych butelek pół litr. Po dwie takie szklanki z wodą wystarcza na 6 uczni. Paletki wykonać z tektury. Pudełka na komplety podaje czasopismo: Rysunek i zajęcia praktyczne, gdzie umieszczono parę dalszych projektów (rok 1937/38).

Rozdział V.

KSZTAŁCENIE ESTETYCZNE

Kształcenie estetyczne, to budzenie w duszach dzieci zamiłowania do piękna we wszystkich jego przejawach. Każda lekcja musi ten pierwiastek zawierać. Na każdym kroku wskazujemy na piękno, które nas zewsząd w naturze otacza, a które niejednokrotnie człowiek — zamiast rozumieć i przyswoić sobie — paczy swoimi nieprzemyślanymi pomysłami. Dziecko musi się nauczyć znajdować piękno i kochać je. Każdy człowiek ma wrodzone zamiłowanie do piękna, lecz często wychowanie je wypacza lub wręcz zabija. Jakże wspaniale umieli wyczuć i ukochać piękno starożytni. Umieli je wyrazić linią, płaszczyzną, bryłą i barwą. Ono istotnie otaczało tam człowieka od kołyski do grobu, bo ci ludzie umieli je odczuć i wcielić w życie.

Nasz naród również nie jest pozbawiony odczucia piękna, umie on tworzyć piękno i wcielać je w swoje życie. Z tym to dorobkiem narodowym musimy dzieci od małości zapoznawać, wlać je w krew młodemu, powierzonymu naszej opiece, pokoleniu, by umiało nim żyć i w życiu to rodzime piękno stosować. — I tu program przewiduje wiele. Zdobienie sal na uroczystości szkolne, urządzenie ogrodów szkolnych, zdobienie sal szkolnych i korytarzy na dnię pracy, cały dział pracy projekcyjnej, musi przepajać poczucie piękna. — Wyrazi się ono w zdobinie, w projektowanej zabawce, w przedmiocie użytkowym jego proporcjach, barwie, czystości i w solidności wykonania oraz przystosowania do celu. Zwiedzanie muzeów i zbiorów, oglądanie natury w jej przejawach piękna, korzystanie z okazów i fragmentów budownictwa rodzimego, rysowanie tego wszystkiego z odczuciem i zamiłowaniem odśloni

i przyswoi dzieciom piękno. Bo dzieci są wrażliwe, wiele można od nich wydobyć, gdy tylko poznają, że ten, kto ich uczy, wie po co i dlaczego tego właśnie ich uczy. — Po wojnie, w tych czasach, w jakich żyjemy — zwrócenie umysłów i dusz ku ideałom piękna, wiele przyczyni się do wyrównania strat moralnych, jakie ponieśliśmy w czasach niewoli i wojny. — A przecież mamy co dzieciom pokazać! Mamy wielką sztukę, mamy skarby piękna w sztuce ludu we wszystkich regionach naszej wielkiej i pięknej Ojczyzny. Mamy cò kochać i czym się szcycić, bo nie stoimy w dorobku kulturalnym na szarym końcu rodziny narodów, lecz kroczymy w pierwszym szeregu. — Rzeczą naszą jest, by dziatwa tak ukochała piękno, tak do niego dążyła, by nie tylko dorobku wieków nie zmarnowała, lecz drogą podniesienia własnego poziomu i ekspansji na zewnątrz, wyprowadziła nasz naród na czoło wszystkich kulturalnych narodów.

W kształceniu estetycznym pomocą będą również pogadanki o sztuce i naszych twórcach, o czym pomówimy w następnym rozdziale.

ROZMÓWKI O SZTUCE

Szkoła powszechna ma za zadanie wychować i wykształcić twórczego obywatela Państwa. Ponieważ bardzo znaczna większość dzieci, uczęszczających do szkoły powszechnej, na tej szkole kończy swe wykształcenie zasadnicze, nie powinna odejść z niej, nie usłyszawszy i nie zapoznawszy się, przynajmniej przy pomocy reprodukcji, z dziełami i życiem naszych najwybitniejszych twórców.

Nauczyciel historii i języka ojczystego niejednokrotnie posługując się obrazami, wspomni kto je tworzył, jednak podejście jego do obrazu i twórcy będzie nie od strony sztuki, bo on ma inny cel swej pracy i temu celowi poświęca zagadnienie sztuki. Ten sam obraz, omawiany z dziećmi przez nauczyciela historii lub języka ojczystego i przez nauczyciela rysunków — przedstawi się dzieciom inaczej, da im zupełnie inne przeżycia. — Program ministerialny mówi, że nauczyciel historii czy języka polskiego wspiera nauczyciela rysunków i odwrotnie, czyli, że obaj mają się w swej pracy uzupełniać.

Uzupełnienie to polegać będzie na różnorodnym traktowaniu tego samego dzieła sztuki. Nauczyciel historii omówi treść obrazu, omawiając moment dziejowy tam przedstawiony. Oglądając budowlę, opowie o celu danej budowli i stylu, w jakim jest zbudowana. Nauczyciel języka polskiego na podstawie obrazu zbuduje pogadankę biorąc jako temat n. p. działalność osób na obrazie przedstawionych. Rysownik nie będzie kładł nacisku ani na temat, ani na treść, lecz omówi sposób malowania, technikę wykonania, wartości barwne i rysunkowe dzieła, wykaże na przykładzie przez porównanie dlaczego mówimy, że dany obraz, rzeźba lub budowla, jest dziełem sztuki.

Pogadanki okolicznościowe na temat twórczości dotyczą kl. VII, w rozkładzie materiału której można na nie wydzielić pewną ilość godzin. — W kl. VI. przewiduje program umożliwianie uczniom oglądanie dzieł sztuki lub reprodukcji oraz przedmiotów użytkowych, zwracając uwagę na ich piękno. — W kl. V. zaczynają dzieci systematyczną naukę historii ojczystej. Wcześniej już niewątpliwie dzieci widziały reprodukcje różnych obrazów, a w kl. V. bardzo często mają je na lekcjach. Bardzo mało jednak dzieci interesują się tym, kto i poco dany obraz malował, na czym polega jego piękno i wartość, bo dzieci obchodzi przede wszystkim to, co dany obraz przedstawia, a gdy idzie o przedmioty użytkowe to i to, do czego one służą i jak posługiwać się nimi.

Przeżycia, których bodźcem będzie dzieło sztuki zaczną się zapewne dopiero w kl. V. pod wpływem nauczyciela historii lub języka ojczystego, który wskaże na pewne cechy obrazu, na które dzieci nie zwracały do tego czasu uwagi. — Podejście on do dzieła od strony uczuciowej, a opierając pracę swą o dzieło sztuki, będzie dążył do wzbudzenia uczuć patriotycznych, dumy narodowej, wzbudzi podziw dla piękna i chwały minionych lat. Przy pomocy dzieł sztuki wykaże też rozwój przemysłu na naszej ziemi. Pewnie nie pominie też milczeniem twórcy danego dzieła sztuki.

Inna będzie rola nauczyciela rysunków w kl. V. Treść anegdotyczną obrazu dzieci znają, o twórcy też słyszały, pozostał jednak do omówienia świat przeżyć estetycznych, budzenie i rozwijanie których właśnie do nauczyciela rysunków należy. — Powie on i wykaże dlaczego dane dzieło jest dzie-

łem sztuki, będzie budził dumę narodową, ale podniętą nie będzie treść anegdotyczna dzieła, lecz jego twórca, który geniuszem swoim stworzył dzieła sztuki znane w całym świecie, który rozślawił imię naszego narodu w świecie i nowej przysporzył mu chwały. — W klasach wyższych powiemy dzieciom, że dzięki twórczości naszych artystów poznaje świat nasz naród, jego przeszłość, wzloty i upadki, że miarą, którą obcy mierzą naszą kulturę jest nie co innego, tylko właśnie te dzieła sztuki. W kl. VII., omawiając życiorysy naszych artystów, powiemy o ich wielkiej ofiarności dla Ojczyzny, której poświęcał cały swój talent, wykażemy jak wiele przyczynili się w dobie upadku do budzenia ducha narodowego, wskrzeszając swoim geniuszem dawno minione czasy i stawiając je przed oczyma współobywateli i obcych, jak by wołali: „Patrzcie tak było i nie wątpcie, że tak jeszcze będzie“.

Rozmówki takie będą miały wartość i dzieci z nich skorzystają, wzywając się w kulturę swego narodu i ucząc się cenić i poznawać dzieła sztuki. — Nie można jednak — tak w tym, jak zresztą w każdym innym wypadku — zapuszczać się w teoretyzowanie lub niedostępną dla dzieci analizę dzieła. Najczęściej będzie miał nauczyciel do czynienia z objaśnieniem obrazów, rzadziej, bo przeważnie tylko w miastach z architekturą zabytkową i współczesną oraz z rzeźbą, najmniej ze sztuką stosowaną i wnętrzem.

Zajmiemy się z kolei omówieniem podejścia do dzieła sztuki przez nauczyciela. Muszę zaznaczyć, że pominę tu kwestie zabarwienia indywidualnego, nie będę mówił również o tym, co mi się podoba lub nie. Postaram się omówić dzieła naszych i obcych twórców. Uczni pisząc o sztuce, rozmaicie segregują twórców. Jedni dzielą malarzy na historycznych religijnych, rodzajowych, naturalistów i t. d. zależnie od tematu, który dominuje w ich pracach. Inni spoglądają na pracę artysty od strony jego konstrukcji psychicznej, zamiłowania do sztuki, jeszcze inni mogą cenić barwę lub rysunek w dziele, doskonałość proporcji, życie zakłęte w kształcie lub barwie. Są to istotne kierunki badania pracy artysty. Zgodzimy się, że aby poznać i zrozumieć dzieło sztuki, musi się poznać i zrozumieć twórcę. Nie wystarczy powiedzieć o Matejce, że był malarzem historycznym, bo ani to nie będzie

prawdą ani nie nam nie powie o twórczości tego mistrza. — Wszystkie wyżej omówione kierunki badania dzieł artystów złożą się dopiero na pełny obraz indywidualności twórcy, pozwolą nam pojąć go i zrozumieć, a tym samym zrozumieć i ocenić należycie jego dzieła.

Każde dzieło sztuki musi zawierać pewne cechy, by nim istotnie było. Cechami tymi będzie dobry rysunek, który jest podstawą każdego obrazu, harmonia barw i ton pracy. Obraz nie może być przypadkowym zlepkiem rozmaitych plam barwnych, nie stojących do siebie w żadnym stosunku, bo byłby podobny do powieści złożonej ze zdań, do budowy których dobrano moc pięknych słów, lecz słowa te ustawiono obok siebie bez żadnego związku przyczynowego. Obraz musi być logiczny w budowie i konstrukcji, musi być indywidualny, musi posiadać swój wyraz, swą wymowę i życie. — Rysunek w dziele malarskim jest to zagadnienie dotyczące każdej poszczególnej kreski, które muszą być kreślone i pewnie i poprawnie oraz zgodnie z zasadami nauki o rysunku czyli perspektywy. W żadnym wypadku artysta, tworząc dzieło, nie pominie niczego, co będzie stanowić o wartości rysunkowej dzieła. Nadmienię, że n. p. pomawianie Matejki o braki perspektywiczne w takim obrazie jak „Grunwald“ są zupełnie bezpodstawne. Jak słusznie zauważył jeden z krytyków, „Grunwald“ był świadomie budowany bez tylnych planów czyli wbrew zasadom perspektywy — i w tym natłoku zwichrzonych postaci tkwi właśnie jego potęga. — Jeżeli artysta pewne zasady pomija, to musi to wytłumaczyć tak, jak to zrobił Matejko.

W zakres rysunku wchodzi także konstrukcja poszczególnych elementów obrazu, ich harmonia kształtu i proporcji oraz budowa dzieła jako całości. — Oglądając dzieło sztuki zwracamy uwagę na rysunek i ten badamy, następnie podchodzimy do zagadnień barwnych, a więc tonu całości i fragmentów, które na tę całość składają się. — Rozpatrujemy, jakich barw twórca używał, jak je ze sobą zestawiał, jakie efekty osiągnął. Tu należy również strona oświetlenia, rozkład światła i cienia, a to dlatego, że światło nadaje ton barwie, że ono tworzy kolory i ich stopień nasilenia barwnego, ono powoduje, że barwa jest barwą. — Po zbadaniu tych dwóch zagadnień, możemy ustalić, czy artysta budował swą pracę na założe-

niach czysto rysunkowych, czy też barwnych lub wyłącznie światłocieniowych.

Teraz szukamy podniet, które były motorem pobudzającym twórczość. Te są bardzo zróżnicowane; bo one właśnie są duszą dzieła. Artyści — jak zresztą wszyscy ludzie — podlegają rozmaitym impulsom, które stanowią o ich ustroju psychicznym, od nich też zależą tematy prac. Jednych uderza piękno przyrody, którą podpatrują, wzywając się w nią i najlepiej ją z całego otaczającego ich świata rozumieją. Inni czerpią podniety z cudzych myśli, a więc z powieści, opisów i t. p. Źródłem podniet może być przeszłość narodu swego lub obcego, zdarzenie religijne, przeżycia pojedynczego człowieka lub grupy, a nawet i cudze dzieła (obrazy, rzeźby lub budowle), dalej przeżycia własne i osobiste ustosunkowanie się do zagadnień sztuki.

Każde dzieło sztuki musi mieć swój wyraz, musi być częścią samego życia. — Czy będzie to kompozycja złożona, rozmieszczona na wielkim płótnie, czy też malutki obrazek, każdy musi przemawiać do dusz naszych, musi być życiem, zaklętym potęgą geniusza, który je stworzył.

Pozostałaby jeszcze kwestia ostatecznego posegregowania dzieł z racji podniet, które były motorami ich powstania. Jeżeli podnietami były formy gotowe n. p. czyjeś dzieła sztuki, a artysta je tylko ujął inaczej, ale na ich podstawie sam tworzył, to ten rodzaj talentu nazwiemy odtwórczym. Jeżeli motorem powstania dzieła była natura, życie, obserwacja, własne przeżycia, barwa, przeszłość, a wszystko to zostało połączone z nowymi wartościami w sztuce, to takich artystów nazwiemy twórcami. Mówiąc o odtwórcach, których najwybitniejszym i najgenialniejszym przedstawicielem jest Rafael, nie mam na myśli ludzi, zajmujących się kopiowaniem, bo ten rodzaj pracy nie wchodzi w zakres sztuki.

Pokrótkie starałem się przedstawić, w jaki sposób najlepiej podchodzić do rozpatrywania i rozważania dzieł sztuki. Nie wyczerpuje to zagadnienia, bo na ten temat napisano już bardzo wiele dzieł i jeszcze nie jedno powstanie. Każda bowiem epoka przynosi ze sobą nowe wartości i nowe drogi ich badania i uprzystępniania.

Osobny dział stanowi sztuka ludowa. Jest to niezmierna skarbnica, z której czerpać możemy pełną garścią. Francuz, Niemiec czy Włoch, oglądając dzieła naszych twórców, zwraca uwagę na temat i sposób jego ujęcia, na te wartości indywidualne, które odróżniają nas od innych narodów. Chełmoński zachwyił obcych nie techniką wykonania czy formą lub harmonią barwną, lecz tym, że pokazał świat inny na zachodzie nieznanym, nowym a żywym — oryginalnym. Pokazał Polskę, życie jej obywateli, przestrzenie, a wszystko to mistrzowsko malowane.

Obcy nie patrzy na te cechy, które nas do zachodu upodobiają, lecz właśnie na te, które nas od nich różnią. Dlaczego prace Stryjeńskiej, tak bardzo fantazyjne, zachwyciły zachód? — Czy rysunkiem bardzo doskonałym, harmoniami barwnymi? Nie! bo te rzeczy są znane, obcy też potrafią władać barwą i ołówkiem, mają wiedzę, lecz nie mają takiego jak my oparcia dla swej sztuki. Stryjeńska podbiła zachód oryginalnością ujęcia, strojem i kompozycją. Dla nas te rzeczy są znane, prawie codzienne — te stroje, tańce, zwyczaje ludu naszego. Dla obcych była to nowość podana w szacie tak oryginalnej, a wypływającej z naszego ducha i z życia się w nasz lud, jego zwyczaje i obyczaje, że musiała się podobać, musiała wywołać podziw. I w tym może właśnie leży tajemnica, dlaczego nasz artysta zyskuje zwykle uznanie u obcych, a zapoznany bywa przez swoich. — My swego nie znamy, nie przeżywamy może dlatego, że jest codzienne i mimo całą swą piękność i oryginalność jest ono dla nas szare i mało znaczne. Być może, że wpływa na to również małe zainteresowanie się sztuką rodzimą i jej przejawami, małe wyrobienie w tej dziedzinie i niedostateczne udostępnienie znajomości sztuki szerokim masom. Przed wojną niewola robiła z wielu Polaków internacjonalistów, dziś skutki niewoli u starszych, a skutki wojny u młodszych nie dopuszczają do wyzwoliny, do wzniesienia się ogółu na taki poziom, by ocenić, zrozumieć i pokochać naszą sztukę i jej twórców. — Wiele pracy jest przed nauczycielem w tej dziedzinie. Jest to jednak tak święta walka, że musi w niej wygrać. — Nie podaję tu życiorysów naszych artystów, które w myśl programu powinien uczeń poznać, bo znaleźć je można łatwo. Chodziło mi głównie o to,

by naświetlić twórczość, jej cechy i wskazać podejście do zagadnienia. Wielkie usługi, w pracy nauczyciela na tym polu, może oddać epidiaskop, przy pomocy którego można wiele pokazać, czyniąc w ten sposób lekcję pożyteczną i o trwałych wartościach, bo opartą o przeżycia dziecka.

ZWIEDZANIE MUZEÓW, ZBIORÓW i ZABYTKÓW

W tym rozdziale skreślę parę słów na temat zwiedzania muzeów, zbiorów i wystaw. Gdy mamy coś zwiedzać, to przygotowujemy sobie plan. Wyznaczamy zagadnienie ogólne, które podczas zwiedzania będzie dominujące (n. p. obieramy jako zagadnienie twórczość jednego artysty, gdy taki jest gdzieś reprezentowany, sprzętarstwo, rzeźbę, budownictwo, dekorację wnętrz, złotnictwo i t. p.). Omawiamy z dziećmi to zagadnienie na lekcji i dopiero potem idziemy zwiedzać. Dzieci zabierają ze sobą ołówki, kredki, szkicowniki i notują w czasie zwiedzania pewne zasadnicze szczegóły. Zupełnie objęta jest forma rysunkowa tych notatek, może ona być nawet bardzo prymitywna. Chodzi o to, by uczeń skupił uwagę, by musiał się wysilić, by zyskał coś istotnie trwałego, coś, co mu zostanie na życie. — Notatka nawet prymitywna może się uczniowi bardzo przydać.

Szkicując pośpiesznie zrozumie, że ażeby dojść do wprawy, trzeba pracować nad sobą, trzeba w sali i w terenie dużo rysować, bo w ten sposób zyska się umiejętność ścisłej obserwacji i szybkiego, a poprawnego kreślenia. — Ktoś może mi zarzucić, że trudno zwiedzać muzea, gdyż są daleko, że nie można nauczyć techniki zwiedzania, gdy nie ma co w pobliżu oglądać, a na dalszą wycieczkę zdobyć się można najwyżej raz w roku.

Prawda, że dalsze wycieczki są ciężkie do zorganizowania, ale, że zwiedzać w pobliżu nie ma co na naszej pięknej ziemi, temu zaprzeczę stanowczo. Tyle jest u nas tak pięknych zabytków budownictwa, kapliczek przydrożnych, figur naiwnych a tak pełnych wdzięku. Gdzie się tylko zwrócimy, znajdziemy coś pięknego i oryginalnego, a naprawdę tak bardzo naszego,

co kochać i podziwiać warto. Nie tylko wielka sztuka jest godna podziwu i oglądania.

Wszystko, co nacechowane jest stygmatem twórczości, wielkie, czy małe — pomnikowe, czy codzienne, warte jest obejrzenia i spamiętania, przyswojenia dziecku, by, gdy dorosnie umiało znaleźć piękno, poznać je i uczynić własnością swej duszy. Niech młode pokolenie lepiej od nas zna i podziwia swoją Ojczyznę, a może wówczas straci moc tak popularne dziś przysłowie: „Cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie co posiadacie“, a równoległe z tym zaniknie wśród naszego społeczeństwa ów „kompleks niższości“, który tyle szkody przynosi Państwu. Na tle poznania i zrozumienia wartości naszego kulturalnego dorobku wzrośnie poczucie dumy narodowej, bo przekonamy się, że dorobek nasz wielki, że nie tylko nie potrzebujemy się wstydzić, ale owszem szcycić się mamy czym.

Rozdział VI.

METODA NAUCZANIA RYSUNKÓW

Mówiąc we wstępie o genezie wprowadzenia rysunku do programu nauki szkolnej w formie systematycznego nauczania — omówiliśmy kolejność dróg, którymi w ciągu wieków rozwijała się forma nauczania. Pierwszy metodycznie uczył rysunków Pestalozzi, oparł on jednak swą metodę na fałszywych założeniach, każąc dzieciom operować abstrakcyjną, odrwaną od życia formą geometryczną. Dziś wiemy, że dziecko wprawdzie stosuje formę geometryczną, że na niej właściwie opiera się forma rysunkowa schematów, jednak forma geometryczna stosowana przez dzieci jest związana ściśle z ich zainteresowaniami. Dziecko nie ujmuje jej jako abstrakcji, lecz jako formę najłatwiejszą, którą może — podobnie jak słowem — posługiwać się w każdym wypadku, chcąc się wypowiedzieć graficznie.

Z czasem nauka psychologii, oparta o badania prac rysunkowych dzieci, prac samodzielnych i nie wykonywanych pod wpływem, wykazała drogi rozwoju aktu rysowania. — Dzięki niej poznaliśmy strukturę psychiczną aktu rysowania. Teraz i nauczanie wkracza na inne, zgodne z przyrodzonym rozwojem dziecka, tory.

Nauczanie w szkole jest nauczaniem masowym. Trudno jest, w naszych dzisiejszych warunkach, myśleć o wprowadzeniu nauczania indywidualnego, tym więcej, że oprócz zalet ma ono, jak w każdym innym wypadku obok dobrych stron także i wady. Chodzi zatem o wytworzenie takiej metody, która by umożliwiła rozwój rysunkowy dziecka zgodny z jego strukturą psychiczną i ogólnym rozwojem, o metodę taką, która by umożliwiła nie tylko nauczanie rysowania, ale przy pomocy której można by wychować społeczeństwo czułe na

przejawy piękna, obywateli, którzy nie tylko ogólnie znaliby i odczuwali piękno, lecz przede wszystkim byli czuli na piękno zawarte w naszej sztuce, na uroki naszej ziemi, naszego budownictwa i przemysłu. Chodzi w myśl intencji programów o wytworzenie metody własnej. — Jak ją formować? Trudno apodyktycznie powiedzieć: „należy uczyć tak i tak“. Metody nauczania w formułę ująć się nie da. Mogę podzielić się tylko spostrzeżeniami, które nasunęła mi praktyka, doświadczenie i wiedza.

W dążeniu do doskonalenia metody musimy oprzeć się i na doświadczeniach dawnych lat, na całej genezie systematycznej nauki rysunku, o której mówiliśmy we wstępie, na wiedzy, więc psychologii rysunkowej dziecka i na doświadczeniach czynionych współcześnie.

Cały ten dorobek naukowy i doświadczalny o praktykę oparty, będzie podstawą, na której oprzemy własne dążenia. W dążeniach tych musimy pamiętać, że chodzi tu o pewne cechy, które mają nasz sposób nauczania odróżnić od innych. — Tymi pierwiastkami będzie wnikliwość nauczyciela w psychologię dziecka polskiego i połączenie, a może nawet oparcie nauczania o tak wielką rodziną, jak i ludową naszą sztukę.

Tak jak rozpoznajemy dzieła sztuki różnych narodów od starożytności aż po czasy obecne, tak jak każdy inteligentny człowiek pozna i potrafi sklasyfikować dzieło sztuki przyznając je tej czy innej nacji, tak i sztukę dziecka musi cechować duch narodu, do którego dziecie należy. I tu właśnie leży jądro sprawy. Metoda nasza musi być przepojona duchem naszego narodu. Każdy rysunek zawiera pewne cechy ogólne, dostępne każdemu, więc technikę kreślenia, ścisłość i doskonałość obserwacji oraz wiele innych szczegółów. Duch — odrębność, przejawia się w formie, kształcie, barwie i kompozycji. — Te elementy wchodzą w zakres nauczania szkolnego.

Myśląc jak i czego uczyć, a opierając się o dane, które omówiliśmy, wytworzymy metodę odrębną, indywidualną, rozumie się w sensie ogólnym, narodowym — która odróżni nas od innych. Myślę, że metoda a sposób podejścia i ujęcia jej, to nie to samo. Metoda to ramy — sposób jej ujęcia to indywidualizm nauczyciela, który wypełni tę ramę. Powiedzmy tak: metoda to cel, zaś realizowanie jej to drogi, które do celu

tego prowadzą. — Każdy z Koleżeństwa uczącego rysunków, uczyć będzie indywidualnie, bo nikt z tych, którzy pracują z zamiłowaniem, nie zgodzi się na szablon.

Wszystkim nam jeden musi przyświecać cel. By cel ten osiągnąć, musimy wszyscy stosować tak, czy inaczej kryteria ogólne i te jako wspólne stanowić będą metodę właściwą tylko nam. Pierwiastki cechujące naszą metodę muszą być tak indywidualne, tak właściwe duchowi narodu naszego i charakterystyczne, by nie dały się przeschlepić na inny obcy nam grunt.

Pisałem rozdział powyższy z myślą nie tyle podania jakichś ustalonych kryteriów, które mogłyby być przyjęte przez ogół, jako ewangelia nauczania. Chodziło mi o podanie pewnych myśli i materiału, w oparciu o który można by snuć dalej nie pod nazwą „metody“.

Nie wątpię, że z podanymi zapatrywaniami wszyscy się nie zgodzą, że będą z pośród Koleżeństwa tacy, którzy mają inny pogląd na kwestię metody. Jeśli usłyszę kiedyś o pracach traktujących o tym zagadnieniu i stawiających je na innym podłożu czy platformie, będę w zupełności zadowolony, iż kilka rzuconych myśli zdołało pobudzić do wysiłków i pracy. Tylko w ogniu różnic, ścierania się poglądów i żywej dyskusji, w ogniu krytyki najostrożniejszej a rzeczowej powstają dzieła wartościowe. Podane elementy pobudzają do tym intensywniejszej pracy myślowej, czy to dla obrony słuszności, czy wykazania racjonalności własnych postulatów.

KORELACJA NAUCZANIA RYSUNKÓW Z INNYMI PRZEDMIOTAMI

Omawiając to zagadnienie wypadało by właściwie odpisać to, co mówi o tym program ministerialny w uwagach do całości programu.

Trudno nawet pomyśleć, by można uczyć jakiegoś przedmiotu nie wyzyskując wiadomości ucznia, zdobytych podczas nauki innych przedmiotów. Korelacja polega na tym, by pierwsze włączyć przedmiot, którego uczymy w nauczanie innych przedmiotów, a po drugie, by wiadomości uzyskane

w nauczaniu innych przedmiotów wyzyskać w czasie nauczania swego przedmiotu. By cel ten osiągnąć, musi nauczyciel rysunków, podobnie jak i innych przedmiotów, zapoznać się z zakresem nauczania wszystkich przedmiotów w danej klasie, a następnie wynotować przedmioty, które łączą się i mogą oddziaływać na poziom nauczania rysunków i dopiero wtedy przystąpić do ułożenia planu pracy. Korelacja przejawia się właśnie w planie pracy, a później w notatkach poszczególnych jednostek lekcyjnych, jako jego realizacja. — Korelacja da się najściślej zastosować w klasach I. i II. i tam najwybitniej wystąpi. Każdą rozmówkę możemy, a raczej musimy ilustrować. Wszystkie rozmówki o rzeczach, sprzętach otaczających dziecko, jego otoczeniu, nabiorą życia i wyrazu oraz dokładnie zostaną utrwalone wówczas, gdy dziecko wyrazi je rysunkiem. Podobnie jest z przeżyciami dzieci. Każdy temat w tych oddziałach nadaje się do rysowania, a racjonalny plan pracy z rysunków, dążący do wyrobienia schematów, ułatwia przez zdobywanie coraz to lepszej techniki wiadomości, wykonywanie techniczne, dające duże zadowolenie.

Sam koreluje w ten sposób, że na pewnych rocznikach daje przewagę temu przedmiotowi, który najwięcej do korelacji się nadaje, dając bogate możliwości wykorzystania w nauce rysunku. Takim przedmiotem w klasach I., II. i III. to język polski. W kl. IV. j. polski i przyroda jednak dominuje j. polski. W kl. V. j. polski, historia, geografia, przyroda i rachunki. W kl. VI. j. polski, historia, geografia, przyroda i rachunki. W kl. VII. j. polski, przyroda, historia i geografia oraz rachunki.

PLAN PRACY

Plan pracy można rozmaicie ująć i zestawić, a w miarę potrzeby pogłębiać go i poszerzać. Można postawić ogólne założenia, a następnie ich realizację w miesiącach. Można zbudować ogólny plan pracy, a realizację układać z lekcji na lekcję i t. p. — Każdy z uczących dostosowuje plan pracy do swego sposobu uczenia i własnych możliwości oraz zdolności jako zasobu, z którym przystępuje do pracy. To, co w planie pracy napiszę i zestawię, będzie wynikiem mojej praktyki i spo-

strzeżeń, poczynionych nad nauczaniem rysunku w ciągu 15 lat pracy. Nie chcę, by dla kogoś wskazówki te stały się kanonem, od którego nie można odstąpić. Praca tylko wówczas będzie owocna, gdy założenia i realizacja jej będą przemyślane i celowo dostosowane do możliwości uczącego i dzieci. Podobnie jak do lekcji polskiego, historii, czy innego przedmiotu musimy indywidualnie przygotować się, tak samo musimy to zrobić, chcąc dobrze nauczać rysunków. Nie można przyjsie nieprzygotowanym myśląc, że lekcja i tak jakoś pójdzie. Może raz i drugi istotnie uda się, jednak w rachunku końcowym zobaczymy, że niczego nie nauczyliśmy, a nawet niejednokrotnie, szczególnie na wyższych rocznikach, cofnęliśmy rysunek zamiast pchnąć go naprzód. Ciekaw jestem czy nauczylibyśmy pisać, czytać, rachować, geografii czy historii — gdybyśmy przychodzili na lekcje nieprzygotowani — polegając tylko na swoich zdolnościach uczenia, a nawet wiedzy! Wielu sądzi, że lekcje rysunków — to lekcje wypoczynku. Gdy mi kto z kolegów tak mówi i jeszcze popiera zdaniem: „wiem dobrze, uczyłem — dzieci rysowały, a ja wypoczywałem, bo przecież nie nie trzeba mówić“ — od razu zdaję sobie sprawę, jak te lekcje wyglądały. Postawiło się dzieciom garnek i dzieci rysowały, albo pokazało szafę szkolną, stojącą w sali szkolnej i rysunek „z pokazu“ był gotowy. Dzieci rysowały — ale jak?! Przepraszam za to, co napisałem powyżej, jednak musiałem zrobić tę małą dygresję od tematu, by umieścić tych parę może gorzkich słów, które jednak ilustrują stan rzeczy. A przecież takie pojęcie nauczania rysunków przynosi szkodę całości nauczania.

Podam teraz plan pracy z założeniami pracy i rozkładem tematów na miesiące z tą myślą, że będzie to tylko jedna z pomocy w pracy, a każdy z uczących ułoży sobie rokrocznie nowy i lepszy plan.

SZCZEGÓŁOWY ROZKŁAD MATERIAŁU

od kl. I.—VII. z podziałem na miesiące.

PLAN PRACY W KLASIE I.

Założenia ogólne.

Program przewiduje, iż praca w nauczaniu rysunków w kl. I. ma być tak rozłożona, by była urozmaiceniem pracy w innych przedmiotach i zależnie od potrzeby, w nauczaniu tych przedmiotów stosowana. Najwięcej czasu poświęcamy rysunkowi z wyobraźni, mniej rysunkowi z pamięci. W oddziale tym możemy przewidzieć 42 godziny pracy w ciągu roku (2 razy po $\frac{1}{2}$ godz. tygodniowo) i z tego 30—35 godzin przeznaczamy na rysunek z wyobraźni, a resztę na rysunek pamięciowy oparty o obserwację kierowaną.

W tym czasie mamy nauczyć racjonalnego schematu, ruchu człowieka i zwierzęcia oraz proporcji w rysowaniu sprzętów. Przyzwyczajamy też do racjonalnego rozmieszczenia rysunku na kartce.

Rysujemy na kartkach wielkości $\frac{1}{2}$ kartki papieru znormalizowanego. Płaszczyznę rysunkową ograniczamy ramką. Lekcje dzielimy na nowe i doskonalące. Nowe będą te, w których staramy się coś nowego dzieciom pokazać (formę, ruch, proporcje, budowę), doskonalące to te, którymi gruntujemy wiadomości, sprawność i technikę.¹

ROZKŁAD MATERIAŁU

Wrzesień: Postawa podczas rysowania, trzymanie ołówka czy kredki, ułożenie kartki przed sobą. Rysunek z wyobraźni na temat dowolny. Dzieci rysują co chcą. Przewidzianych 7—8 lekcji $\frac{1}{2}$ godz.

Październik: Postawa podczas rysowania. Technika kreślenia. (Zwracamy szczególną uwagę, by dzieci rysując nie

¹) Rysunki dzieci opisuje (temat) i podpisuje w tej klasie nauczyciel sam, dając l. p., datę i nazw. dziecka, a w rys. tematycznych (ilustracjach, fantazjach) i temat. W kl. II. opisują i podpisują dzieci same.

naciskały ołówkiem na papier). Doskonalenie schematu. Ćwiczenie proporcji. Tematy: Chłopczyk, dziewczynka, pies, koń, kot. Barwienie kredkami wedle woli dzieci. Układanki schematów tych figur z patyczków. Rysunek trwa $\frac{1}{2}$ godz. i w tym czasie musi być wykończony. Przewidywanych 9 lekcji $\frac{1}{2}$ godz. Patyczki przygotowane na zajęciach praktycznych.

Listopad: Utrwalenie postawy i techniki kreślenia. Początki ruchu w schematach (ruch nóg). Tematy: „Idę do szkoły“, „Idziemy z psem na przechadzkę“. Miska. „Kotek pije mleko“. „Dziewczynka idzie do kościoła“. Stół. Krzesło. Szafa. Wyrażanie ruchu przy pomocy patyczków. Barwienie kredkami. Przewidywanych 8— $\frac{1}{2}$ godzinnych — lekcji.

Grudzień: Postawa i technika jak w ubiegłych miesiącach. Utrwalenie ruchu w profilowym ujęciu postaci ludzi i zwierząt. Tematy: „Jak bawimy się podczas przerwy“. „Idziemy na wycieczkę“. „Św. Mikołaj daje dzieciom podarki“. „Chłopczyk bawi się piłką“. „Dziewczynka bawi się lalką“. „Stroimy choinkę“. Cukierek z choinki. Trąbka. Czekoladka. W tym miesiącu wprowadzamy jako nowość ruch rąk. Przewidywanych 5 lekcji $\frac{1}{2}$ godz.

Styczeń: W tym miesiącu utrwalamy ruchy nóg i rąk w schematach, uczymy rozróżniać kolory czerwony i żółty, rysujemy kredką kontur piłki lub stolika, następnie obok drugi taki sam rysunek zupełnie zabarwiony. Zakładanie płaszczyzny kreską kładzioną w różnych kierunkach. Tematy: „Co dzieci robiły podczas ferii zimowych“. „Rysujemy dla bratciszka“. „Jak bawimy się piłką“. Z pamięci: Piłka (barwienie kolorem czerwonym). Stolik (barwienie kolorem żółtym). Łyżwa. Saneczki. Narty. Przewidywanych 5 lekcji $\frac{1}{2}$ godz.

Luty: Jako nowość wprowadzamy zgięcie nóg w kolana. Tematy: „Jesteśmy na lodzie“. „Saneczkujemy się“. „Bawimy się w żołnierzy“. „Mówię pacierz“. „Co mamusia robi w domu“. „Dom, w którym mieszkam“. „Zabawka, którą najwięcej lubię“. Z pamięci: Garnuszek do kawy. Łyżeczka. Mój ołówek. Koza. — Przewidywanych 8 lekcji $\frac{1}{2}$ godz.

Marzec: Bajka o „Czerwonym Kapturku“. Bajka ta nastrecza wiele obrazków. Wybieramy jeden opowiadając dzieciom tylko część bajki. 1) Mamusia wysłała „Czerwonego Kapturka“ do babci. (Mamusia, ubiór dziewczynki, koszyk, do-

mek). 2) „Czerwony Kapturek“ idzie przez las, zbiera kwiatki i spotyka wilka. (dziewczynka i jej ubiór, las, kwiatki, wilk) i t. d. Domek z ogródkiem. „Co robią w marcu w domu“ (za-
leżnie od środowiska i okolicy). Z pamięci: Kaczka. Gęś. Bocian. Młotek. Siekiera. Koszyk. Domek. Przewidywanych 8—9 lekcji $\frac{1}{2}$ godz.

Kwiecień: „Jak pracują krasnoludki na wiosnę“. (Malują motylki i kwiatki, robią porządki). „Idziemy na wycieczkę“. „Drzewa na wiosnę“. „Parowóz z wagonami“. Jeden z tematów z bajki „Czerwony Kapturek“. Z pamięci: Jaskier (żółty). Niezapominajka (zapoznanie z kolorem niebieskim). Drzewa widziane na wycieczce (bez liści). Łódka na wodzie. Przewidywanych 8—9 lekcji $\frac{1}{2}$ godzinnych.

Maj: „Idziemy nad rzekę lub staw“. „Chronimy się przed deszczem“. „Kwieciarka sprzedaje kwiaty“. „Jadę wózkem z lalką na przechadzkę“. „Mamusia idzie z nami na przechadzkę“. „Jak ludzie pracują w polu“. Ilustracja do bajeczki dawnej lub nowej (praktycznie jest ilustrować raz rozpoczętą i dążyć do zilustrowania całości). „Jemy śniadanie w domu albo w szkole“. „Jak się uczyć“. „Jak pisać zadanie“. Z pamięci: Książka. Zeszyt. Parasol. Obsadka ze stalówką. Piórnik. Wózek dla lalki. Jako nowość opracowanie schematu postaci siedzącej. Ilość przewidywanych $\frac{1}{2}$ godz. lekcji 8—9.

Czerwiec: Przewidywane 4 lekcje $\frac{1}{2}$ godzinne. Specjalnych tematów nie umieszczam, bo lekcje te poświęcić należy na wyrównanie i ugruntowanie nabytych wiadomości.

Każdy z podanych tematów należy poprzedzić układanką z patyczków lub papieru, grochu, fasoli czy żołędzi.

Podaję kilka tematów specjalnie do barwienia. Te nie starczyłyby do wprowadzenia w rozróżnianie i nazywanie barw zasadniczych. Ażeby pojęcia te ugruntować, polecamy, by dzieci w poszczególnych rysunkach ten czy ów szczegół zabarwiły barwą podaną. Resztę barwią dowolnie. Wprowadzenie nowej formy ruchu czy układu całości nie wyklucza z rysunku innych ruchów, pozycji i t. p. — Nauczanie polega na tym, że dany ruch opracowujemy specjalnie, zostawiając dzieciom swobodę w innych. Zauważyłem, że dzieci chętnie

stosują to, czego się nauczyły i dobrze opanowały tak, że nawet rysunek na dowolny temat będzie zawierał formy tych schematów, które dzieci opanowały podczas nauki.

KLASA II.

(1—2 godz. tyg.).

Założenia ogólne.

W oddziale II. staramy się o ugruntowanie wiadomości zdobytych w oddziale I. Praca w tej klasie jest wybitnie pracą w głąb, a nie wszerz. Podobnie ma się rzecz i z rysunkami. Wiadomości zdobyte w kl. I. — z zakresu zasadniczych typów ruchu w schematach i techniki kreślenia — pogłębiany drogą rysunku z wyobraźni i pamięci. Zapoznujemy z kolorami: zielonym, pomarańczowym i fioletowym. Na rysunek z wyobraźni i pamięci przeznaczamy równą ilość czasu.¹

Wrzesień: Ustalamy ponownie postawę podczas rysowania. Przy pomocy rysunku na temat dowolny stwierdzamy, ile i co zapamiętały dzieci z roku ubiegłego. Wprowadzamy pismo polecając wykonane rysunki podpisać nazwiskiem literami drukowanymi dużymi i oznaczyć je liczbą. Każdorazowo, w ciągu całego roku polecamy ograniczać przestrzeń rysunkową ramką rysowaną przy linijce, a potem odręcznie. W ciągu września wszczepione nawyki będą utrwalane przez cały rok. Na zajęciach praktycznych wykonamy koperty, do których chować będziemy rysunki, oraz drugie na patyczki i papier.² Tematy: Z wyobraźni: „Żniwa“. „Krasnoludki zbierają żołądź i zwożą do swoich norek“. „Witam moich kolegów“ (koleżanki). „Idziemy na wycieczkę“. „Zbieramy kwia-

¹ Nie zawsze będzie można zrealizować wszystkie podane tematy, to też podałem tematy jako orientacyjne, a wypływają one jedne z drugich — bo w pierwszym rzędzie miałem na myśli dobro nauki rys. Wiele innych tematów nasunie się w łączności z samym tokiem nauki, wówczas skreślmy umieszczone, a zastąpimy tymi, które w danej chwili dla całości nauczania mają większe znaczenie.

² Techniki pomocnicze a to układanki z patyczków, papierków itd. stosujemy w dalszym ciągu tak jak w kl. I.

ty“. „Kopy zboża“. Z pamięci: Sierp. Kosa. Snop. Grzyb. Kozłok. Kajak. Wiosło. Przewidywanych godzin 8 lub 4.¹

Październik: Z wyobraźni: „Zabawa podczas przerwy“. „Co ciekawego zapamiętałem z wakacji“. „Zbieramy grzyby“. „Dziewczynki stroją się we wianki“. „Krasnoludki gromadzą zapasy na zimę“. Z pamięci: Jabłko. Ogórek. Kaczka. Gęś. Liść. Przewidywanych godzin 8 lub 4.

Listopad: Z wyobraźni: „Kopanie ziemniaków“. „Jak ludzie mieszkają na wsi“. „Moja ostatnia kąpiel w tym roku“. „Idziemy do szkoły“. „Owoce, które najbardziej lubisz“. „Kupujemy jabłka na targu“. Z pamięci: Stół. Szafa. Piec. Piłka stolarska. Młotek. Siekiera. Jabłko. Gruszka. Śliwka. Pomarańcza. Banan. Ogórek.

Wycięte i wydarte schematy z papieru przechowujemy w kopertach z lekcji na lekcję.

Przewidywanych godzin 10 lub 5.

GRUDZIEŃ: Z wyobraźni: „Ludek rysuje kwiatki na szybie“. „Królowa zima“. „Pada śnieg“. „Św. Mikołaj“. „Stroimy choinkę“.

Z pamięci: Drzewa szpilkowe. Parowóz (rozmieszczenie kół, komina, budki maszynisty, wycinanie kółek i prostokątów). Wóz. Sanki. Narty. Łyżwy. Koło od wozu. — Przewidywanych godzin 6 lub 3.

STYCZEŃ: Z wyobraźni: „Powitanie kolegów po wakacjach zimowych“. „Jazda na saneczkach“. „Jazda na nartach“. „Ślizgawka“. „Karmimy ptaszki“. Ilustracja do czytania.

Z pamięci: Koń. Krowa. Królik. Drzewa bez liści. Doniczka z kwiatkiem.

Przewidywanych godzin 6 lub 3.

LUTY: Z wyobraźni: „Moja najulubiejsza zabawka“. „Zabawa w wojsko“. Czako papierowe.² Ilustracja czytania.

¹ W zależności od stopnia organizacyjnego szkoły, przewidziałem większą liczbę godzin dla szkół stopnia III. i II, mniejszą dla szkół stopnia I.

² Dla dziewczynek wstawimy inny temat n. p. idziemy na sanki, moja lalka — przybory lalki — kłębek nici i t. p.

Z pamięci: Pałasz. Strzelba. Tarcza. Łopata. Grabie. Motyka.

Przewidywanych godzin 8 lub 4.

MARZEC: Z wyobraźni: „Nasze prace w ogródku“. (Wytyczanie grządek, kopanie, grabanie). Dom z ogrodem. Domek dla ptaszków. „Drzewa dostają pączki“. „Idziemy na defiladę“.

Z pamięci: Liście. Chorągiewki o barwach państwowych. Ul. Owad (pszczoła, osa).

Przewidywanych godzin 8 albo 4.

KWIECIEŃ: Z wyobraźni: „Nasza pierwsza wiosenna wycieczka“. „Pisanki“. „Śmigus“. „Zbieramy kwiaty“. „Stół ze święconym“.

Z pamięci: Baranek. Pisanka. Jaskier. Niezapominajka. Rumian. Baba wielkanocna. Stół.

Przewidywanych godzin 8 lub 4.

MAJ: Z wyobraźni: „Idziemy się kąpać“. „Kąpiel w rzece“ (stawie). „3. Maja“ (dzieci idą z chorągiewkami). „Wieszamy domki dla ptaszków“. „Jazda na łódkach“. „Na pastwisku“.

Z pamięci: Łódka. Kajak. Krówka. Koń. Koza. Gęś. Kaczka. Domek dla ptaszków. Nowy ruch — skok do wody.

Przewidywanych godzin 8 lub 4.

CZERWIEC: Z wyobraźni: „Jedziemy na wakacje“. Jak zamierzasz bawić się w czasie wakacji (praca dowolna).

Z pamięci: Piłka. Balon. Lalka. Wózek. Taczki. Wagon osobowy. Pociąg.

Przegląd i omówienie prac z roku szkolnego.¹

Przewidywanych godzin 6 lub 3.

KLASA III.

Wytyczne ogólne.

W kl. III. prócz rysunku z wyobraźni i pamięci przewiduje program także rysunek z pokazu. Toteż i plan pracy

¹ W rozkładzie planu pracy na tę klasę nie przewidziałem specjalnych ćwiczeń barwnych, bo te prowadzimy podobnie jak w kl. I. t. j. w łączności z każdym prawie rysunkiem, w którym czasem całość a czasem fragmenty polecamy barwić podanym przez nas kolorem.

ulegnie zmianom. Mamy w tej klasie do czynienia z dziećmi starszymi i jeżeli prowadziliśmy od I. kl. racjonalnie nauczanie rysunków — będą to dzieci pod względem technicznym i opanowania rysunkowego postaci w ruchu, proporcji i barwie już zaawansowane. Plan pracy rozłożymy tak, by uwzględnić jako nowe lekcje rysunek z pokazu, ćwiczenia barwne, zapoznanie z kierunkami (pionowy, poziomy, ukośny) i prostymi figurami geometrycznymi. Porządek typów rysunków pozostaje taki sam. Dominować będzie rysunek z wyobraźni, który znów zajmie połowę czasu, przeznaczonego na rysunki. Resztę podzielimy na rysunek poobserwacyjny z pamięci i pokazu.

Ćwiczenia barwne polegać będą na podmalowywaniu pewnych szczegółów, wedle polecenia nauczyciela barwą przez niego podaną, w rysunkach z wyobraźni i pamięci. W rysunku z pokazu zastosujemy pokaz przedmiotów natury martwej odpowiednio dobranych i umieszczonych na tle.

Tak przedmioty jak i tła dobierać będziemy w kolorach zdecydowanych, w barwach zasadniczych i pochodnych. Otrzymamy wtedy sylwetę barwną na tle. W omówieniach prac dzieci zwracamy ich uwagę na rozmieszczenie rysunku na płaszczyźnie i właściwe umieszczanie napisów. Napisy w tej klasie składać się będą z tytułów (na rysunkach z wyobraźni i pamięci) oraz podpisów, liczby porządkowej, daty i klasy. Budowa litery i całego napisu musi być poprawniejsza niż w kl. II.

Tematy do rysunku z pokazu dobieramy łatwe, wymagamy jednak dokładności w obserwacji i odtwarzaniu. — Podaję tematy tak zestawione, by rysunek z pamięci i pokazu był podbudową rysunku z wyobraźni, zaś rysunek z wyobraźni był sprawdzianem czy i o ile dzieci przyswoiły sobie przepracowane formy. Jeżeli spostrzeżemy, że pewne formy czy schematy wytworzone przez dzieci odbiegają od poziomu schematów tego stopnia, wstawiamy do rozkładu materiału na następny miesiąc podobne sceny lub postacie ludzi i zwierząt, kształty rzeczy i t. d., by je dzieci dokładnie sobie przyswoiły.

W ten sposób plan pracy musi być ruchomy, musi ulegać ciągłym zmianom. Mimo podanych orientacyjnych tematów w miesiącach, życie zmusi nas, by je zmieniać i przesta-

wiać względnie uzupełniać, zależnie od środowiska i możliwości. Na jedno baczyć musimy, a mianowicie na łączność tematową rysunków z wyobraźni, pamięci i pokazu. — Najpierw pokaz, potem pamięć, a potem na podstawie wiedzy i pamięci wyobraźnia, bo słusznie mówi przysłowie, że „z pustego nie należy“.

Rysunki mają być wykonywane ołówkiem, kredką, farbą klejową i wodną (akwarelą) z końcem II. półrocza próbujemy wprowadzić rys. piórem.

Podane poniżej tematy ze wszystkich działów nadają się do stosowania w nich różnych technik.

W tej klasie nie przewiduje program stosowania układanek z patyczków, natomiast pozostają wydzieranki i wycinanki z papieru, układane na kartonikach. — Wycinamy jak w kl. II. rysując na odwrocie formę ołówkiem, a także wycinamy bez rysowania.

Podobnie i malowanie odbywa się albo po konturze ołówkowym, albo wprost od pędzla na uprzednio namalowanym tle, podobnie jak w kl. II. rysowaliśmy wprost kredką, unikając konturu ołówkowego.

Powyższe uwagi dotyczą i kl. IV. tak, że w omówieniu planu pracy w tej klasie już nie będą tego powtarzał. Rysujemy na karteczkach formatu papieru znormalizowanego, a do prac mniejszych dzielimy kartoniki. Do rysunku kredką używamy papieru pakowego, do ćwiczeń barwnych papieru rysunkowego.

W klasie tej w myśl wielu uwag, które słyszałem — poważnie zniknęły tematy bajkowe — otóż uważam że nie. Dzieci w kl. III. nie można jeszcze nastawiać wyłącznie realnie — nie można im odbierać możliwości wyżywiania się w świecie nierealnym, tym własnym, w którym tak dzieci lubią przebywać, bo to nie jest zgodne z psychologią dziecka. W myśl powyższego, obok tematów wskazanych przez program, pozostawiam opisy graficzne legend i bajek, jednak wymagające wiadomości ogólnych i czytania.

WRZESIEŃ

Z wyobraźni: „Pierwszy dzień w szkole“. „Biegniemy do mety“. „Zabawa piłką“. „Dziewczynki bawią się skakanką“. „Sadzimy drzewka“. (Wszystkie tematy barwne).

Z pamięci: Drzewko małe — sadzonka (po poprzedniej wycieczce). Dziewczynka skacze. Chłopczyk biegnie. Jemy śniadanie (postawa podczas siedzenia), technika ołówkowa.

Z pokazu: Balon. Piłka gumowa lub szmaciana (barwna). Skakanka.

Przewidywanych godzin 6 — 1 godzina na pogadankę wstępną.

PAŹDZIERNIK

Z wyobraźni: „Jak Krak walczył ze smokiem“. Zrywamy owoce.

Z pamięci: Kuźnia. Koń. Koło od wozu. Wóz. Miecz. Dzida. Motylek cytrynka albo modraszek. Grusza. Śliwa. (Jednorazowy pokaz podczas wycieczki).

Z pokazu: Podkova. Młotek. Kowadło. Koń. Gałązka ze śliwkami, gruszką lub jabłkiem. Drabina. Kosz na owoce. — Każdy z tych tematów może być traktowany jako sylweta na tle.

Przewidywanych godzin 10.

LISTOPAD

Z wyobraźni: Kopiemy ziemniaki. Legenda o św. Kindze. Ścinanie drzewa w lesie. Pastuszek pasie bydło.

Z pamięci: Sosna. Świerk. Wierzba. Koń ciągnie wóz. Krowa.

Z pokazu: Motyka. Rydel. Kapusta. Ziemniak. Piła. Klin. Siekiera.

Przewidywanych godzin 8—9.

GRUDZIEŃ

Z wyobraźni: Święty Mikołaj w domu, w szkole. Pierwszy śnieg. Królowa zima. Scena z jasełek. Kolędniczy z gwiazdą, turoniem lub szopką. Stroimy choinkę.

Z pamięci: Pastorał. Infuła. Berło. Jabłko królewskie. Korona. Szopka. Gwiazda kolędników.

Z pokazu: Zabawki na choinkę i ewentualnie tematy przeznaczone do rysunku z pamięci. Przedmioty użyte jako pokaz do rysunku w tej klasie mogą być wykonane przez uczniów starszych podczas zajęć praktycznych.

Przewidywanych godzin 6—7.

STYCZEŃ

Z wyobraźni: „Bawimy się śniegiem“. „Zjeżdżamy sankami“. „Lepimy bałwanka“. „Wieśniacy jadą do kościoła (na targ do miasta). Rycerz.

Z pamięci: Koń ciągnie sanki. Kruk. Wróbel.

Z pokazu: Saneczki. Chusteczka. Nasza książka. Strzeżenie. Siodło. Tarcza. Szabla. Łuk. Strzała. Miecz. (Postać siedząca była już wiele razy przerabiana, należy tylko zwrócić uwagę na sposób siedzenia w siodle, siadając samemu na krześle jak na koniu).

Przewidywanych godzin 6.

LUTY

Z wyobraźni: „Jak bawiliśmy się na ślizgawce“. „Słowianin“. „Idziemy przez wieś w zimie“. „Idziemy do szkoły w zimie“.

Z pamięci: Łyżwy. Chata ogrodzona płotem. Świerk. Topola. Dzik (ze zbiorów przyrodniczych).

Z pokazu: Dzida. Strzelba. Kogut. Chorągiewki o barwach narodowych. Obsadka ze stalówką. Ołówek. Teczka.

Przewidywanych godzin 7.

MARZEC

Z wyobraźni: U stolarza (stolarz struże, tnie piłą). Przyłot bocianów. Ilustracja do opowiadania z walk Legionów. Wiosna idzie (fantazja).

Z pamięci: Czapka legionisty. Bocian. Czapla. Karabin. Bagnet (jednorazowo pokazać i omówić niekoniecznie przed lekcją).

Z pokazu: Piłka stolarska. Strug. Młotek drewniany. Przewidywanych godzin 10.

KWIECIEŃ

Z wyobraźni: Rysunek fantazyjny: „Zilustrujecie miesiące zimy: grudzień, styczeń i luty“. „Idę z lalką na spacer“. „Jadę na wycieczkę na koniu (może być koń na bieżniach) lub wózkami“. „Słońko zachodzi“. „Rezurekcja w mieście“ (na wsi). „Stół wielkanocny“.

Z pamięci: Lalka. Wózek osobowy. Koń na bieżniach. Wózek dla lalki. Ksiądz w kapie. Zakonnik. Zakonnica. Zdobienie pisanki (na wydmszkach).

Z pokazu: Stolik (zabawka). Obrusik. Kropidło. Przewidywanych godzin 6.

MAJ

Z wyobraźni: „Pochód 3-go Maja“. „Bydło idzie na pastwisko“. „Jak pasaliśmy kaczki, gęsi“. „Jak pomagamy podczas koszenia trawy“. „Koszenie i zwózka siana“. „Wycieczka łódką“. „Moja pierwsza kąpiel“. „Napad samolotów na wieś“. „Przelot nad łąką“.¹

Z pamięci: Krowa. Pies. Gęś. Kaczka. Łódka. Pastuszek. Kosiarka (zgięty przy pracy). Samolot.*

Z pokazu: Kosa. Osełka. Krubka (drewniane pudełeczko na osełkę). Grabie. Sierp. Wiosło.

Przewidywanych godzin 10.

¹ Tematy oznaczone gwiazdką muszą być przerysowane.

CZERWIEC

Z wyobraźni: „Mój ogródek“ (szkolny). „Robimy wiązanek kwiatów“. „Braciszek i siostrzyczka“. „Puszczamy latawca“. „Daję kwiaty mamusi“. „Kogut budzi śpioszka“. „Kurza rodzina“.¹

Z pamięci: Dziewczynka. Chłopczyk. Jaskier. Niezabudka. Tulipan. Bukiet kwiatów. Kogut. Kura. Kurczątka.

Z pokazu: Kwiaty. Latawiec. Samolot w różnych widokach (wyklejony w/g wzoru na rys.)*

KLASA IV.

Założenia ogólne.

W kl. III. jako nowość wystąpiły dwa rodzaje nowych ćwiczeń, a to rysunek z pokazu, jako odmiana rysunku poobserwacyjnego, oraz ćwiczenia barwne w formie malowania wodnymi farbami. — W rozplanowaniu czasu przeważał jeszcze rysunek z wyobraźni i stał on na pierwszym planie. Jako nowość występuje rysowanie piórem, umaczanym w atramencie lub farbie. Z dawnych ćwiczeń pomocniczych pozostała wycinanka względnie wydzieranka.

Z tego ogólnego zestawienia widzimy, iż chodzi tu — zgodnie z programem — o ugruntowanie wiadomości zdobytych w klasach od I.—III. — Ugruntować je możemy drogą stosowania podobnych, nieco trudniejszych jak w ubiegłych latach tematów, wymagając większej dokładności w ich wykonywaniu. W kl. III. występowały tematy przeważnie z życia dzieci, a w kl. IV. dajemy tematy z życia starszych i otoczenia, środowiska i t. p. Program przewiduje ponadto zwracanie dzieciom uwagi na najprostsze zjawiska perspektywiczne. Następuje to podczas wycieczek, tak rysunkowych, jako obserwacji do rysunku z pamięci, jak też i z racji nauczania innych przedmiotów, szczególnie przyrody i geografii, tym więcej, że dzieci w kl. III. uczyły się o widnokregu i t. p.

¹ Z podanych tematów do ćwiczeń barwnych wybieramy te, które w danym czasie najlepiej odpowiadają. Specjalnie nie zaznaczam tematów do malowania, pozostawiając je do swobodnego wyboru.

Wiadomości te możemy obecnie wykorzystać. Liternictwo występuje ciągle jeszcze jako napisy i podpisy na rysunkach. Ponieważ w latach poprzednich z zakresu rysunku postaci człowieka przerobiliśmy zasadnicze ruchy (podobnie i w postaci zwierząt) oraz ubranie schematu dowolne, możemy obecnie w łączności z nauką o przyrodzie (z geografiją) ilustrować różne okolice naszej Ojczyzny, a ilustracje te ożywiać ludziami ubranymi zgodnie z właściwościami regionu, o który chodzi.¹ Przypomnieć dzieciom stroje (gdy ich w danej miejscowości nie ma) możemy, pokazując odpowiednią ilustrację, jednak nie bezpośrednio przed odnośną lekcją rysunku, z uwagi na sugestię ruchu, położenia i kompozycji całości. — Tematy, podobnie jak w kl. III., muszą stać ze sobą w pewnej łączności, wpływać jedno z drugich. Nazwę to korelacją wewnętrzną, bo wszystkie tematy razem tworzą pewną całość. Celem wyraźniejszego posegregowania tematów — podzielię rysunek poobserwacyjny — jak w kl. III. — na pamięciowy i z pokazu.

WRZESIEŃ

Z wyobraźni: Wyścigi z obręczami (lub t. p.). Zabawa nad rzeką (stawem, basenem). Odrabiamy lekcje. Gramy w „Ping-pong“. (Rys. piórem i barwienie kredkami).

Z pamięci: „Biegnę za motylkiem“. „Łapię i oglądam motylka“.

Z pokazu: Paletka do „Ping-pong“. Piłka. Obręcz. Siatka na motyle (rys. piórem).

Przewidywanych godzin 8.

PAŹDZIERNIK

Z wyobraźni: „Jak rolnik orze ziemię“. „Góral pasie owce“.

Z pamięci: Słonecznik. Góral. Rolnik. Pług. Owca. Baran.

¹ Opowiadania graficzne bajek w klasie tej zanikają zupełnie. Rysunki fantazyjne, jako bardzo kształcące, bo zmuszające do twórczości jeszcze pozostają.

Z pokazu: Laska góralska. Czerpak. Ser. Beczulka (na bryndzę).

Ćwiczenia barwne. Barwa żółta.

Liternictwo: Podpisy.

Przewidywanych godzin 9—11.

LISTOPAD

Z wyobraźni: Zbiór ziemniaków. Zbiór kapusty. Procesja na cmentarz, lub „Święto umarłych“. Napad nieprzyjacielskich samolotów bombard. na osiedle.

Z pamięci: Grób. Kobieta wiejska. Wóz. Koń. Książd. Chorągiew kościelna. Samolot myśliwski i bombardujący.

Z pokazu: Kropidło. Krzyż. Świeczka. Ziemniak. Kapusta. Nóż. Grabie. Motyka. Znaki na samolotach polskich, niemieckich, rosyjskich.

Ćwiczenia barwne: Barwa niebieska i fioletowa.

Malowanie sylwetek samolotów.¹

Techniki: Kontur ołówkowy barwiony farbami, kontur atramentowy barwiony kredką, sam ołówek.

Liternictwo: Jak w tamtych miesiącach.

Przewidywanych godzin 10.

GRUDZIEŃ

Z wyobraźni: „Św. Mikołaj obdarowuje dzieci“. (W krakowskim) „Noc grudniowa“ (lub inny temat na podstawie opowiadania nauczyciela). „Zdobimy choinkę“. „Wigilia“. „Zwierzęta rozmawiają w noc Bożego Narodzenia“.

Z pamięci: Jodła. Świerk (na podstawie wycieczek). Infuła. Pastorale (z kl. III.). Koń. Krowa. Owca. Pies. Kot.

Z pokazu: Jabłko. Orzech. Pudelko. Książka. Konik (zabawka). Krówka — zabawka na choinkę.

Ćwiczenia barwne: Barwa czerwona, żółta, pomarańczowa. Sylwety barwne zwierząt i ludzi z pamięci oraz trafianie kolorów na przedm. w rys. z pokazu.

¹ Tematy te muszą być narysowane przez dzieci, tak chłopców jak dziewczynki we wszystkich stopniach org. szkół od I.—III.

my owalne i prostokątne.

dy, kredki, ołówek.

godzin 6.

STYCZEŃ

Z wyobraźni: „Trzej królowie jadą“. „W kopalni węgla — seje w Łowickim“. „Na sankach“. „Na nartach“.

Z pamięci: Winda. Górnik. Narciarz. Łowiczanin. Łowiczanka. Korale. Wstążki (może być ułożona falisto).

Z pokazu: Oskard. Lampka górnicza. Latarka. Lampka elektryczna lub naftowa. Sanki.

Ćwiczenia barwne: Stosowanie opracowanych barw.

Techniki: Pióro — kredki. Wycinanki.

Przewidywanych godzin 6.

LUTY

Z wyobraźni: Wilk. Żubr. „W puszczy Białowiejskiej“. „W puszczy kurpiowskiej“. „Jarmark“. „Na poczcie“. „Wieś w zimie“.

Z pamięci: Drzewa szpilkowe i liściaste bez liści w zimie. Kurpie. Listonosz. Wóz pocztowy rozwożący pakunki.

Z pokazu: Strzelba. Pas. Ładownica. List. Znaczek. Znaki na samolotach (ponownie).

Ćwiczenia barwne: Zastosowanie znanych barw, wykorzystanie papieru białego.

Techniki: Kredki, farby, ołówek.

Przewidywanych godzin 7—8.

MARZEC

Z wyobraźni: „Pada deszcz“ (w mieście, na wsi). „W kopalni ropy naftowej“. „Wojsko maszeruje“. „Orkiestra wojskowa“. „Przylot bocianów“.

Z pamięci: Szyb naftowy. Kamienica. Chata. Trąba. Flet.

Z pokaz u: Parasol. Kalosze. I
nierska. Bagnet. Bocian.

Ćwiczenia barwne: Stosow.
Barwa zielona.

Przewidywanych godzin 10.

KWIECIEŃ

Z wyobraźni: „Rolnik sieje“. „Zbiórka...“
„Pomoc rodzicom“ (ilustracja do czytanki). „Kopie my...“
ki w ogrodzie szkolnym“. „Stół wielkanocny“.

Z pamięci: Harcerz. Baranek Wielkanocny. Pisanki.

Z pokaz u: Czapka harcerska. Gałązka z baziami. Ko-
newka. Wiadro. Dzbanek.

Ćwiczenia barwne: Jak w ubiegłym miesiącu
i sylwety na tle od pędzla.

Przewidywanych godzin 7.

MAJ

Z wyobraźni: „Na dworcu autobusowym“ (kolejo-
wym). Pasięka. „Jadą ułani“. „Puszczamy latawca“. „Wy-
cieczka do lasu“. „Zbieramy kwiaty i jagody“. Samoloty bom-
bardują dworzec, rynek.

Z pamięci: Autobus. Auto. Auto ciężarowe. Stacja
kolejowa (budynek) w położeniu na wprost i bocznym. Ul.
Pszczola. Ułan. Kolejarz.

Z pokaz u: Jaskier. Sasanka. Bratek. Szabla.

Przewidywanych godzin 10.

CZERWIEC

Z wyobraźni: „Sianokosy“. „Zwózka siana“. „Wy-
prawa na targ“. „Gaszenie pożaru i zbieranie rannych po na-
padzie samolotów.¹

Z pamięci: „Koń ciągnie wóz“. Kaczka. Kura. Ko-
gut. Świnka. Auto strażackie.

¹ Rysunek z wyobraźni obejmuje tematy o charakterze społecznym,
państwowym i narodowym.

