

Uczenie rzemiosła i wskazywanie, jakie formy zdobnicze dla danej techniki są odpowiednie, nie wymaga żadnych specjalnych zastrzeżeń. Nauczyciel uczy tu pewnej prawdy obiektywnej — prawdy zewnętrznej, która w żadnym wypadku nie może zamącić życia wewnętrznego ucznia. Mówiąc uczniowi o własnościach drzewa, czy papieru — o właściwym posługiwaniu się dłutem, czy piórem, nie narzuca nauczyciel niczego subiektywnego — nie wprowadza obcej psychiki do duszy dziecka — uczy pewnej prawdy o rzeczach zewnętrznych, która tylko bogaci jego duszę i harmonizuje ją z rzeczywistością świata zmysłowego. Typ ornamentu jest obiektywny — jest jeden i ten sam dla wszystkich indywidualności i w wszystkich czasach. Na tym terenie zatem nauczyciel nie potrzebuje się obawiać pogwałcenia duszy dziecka.

Natomiast kształcenie poczucia składni ornamentальной u dziecka wymaga, jak wspomniałem, ręki bardzo delikatnej. Ale nawet najdelikatniejsza ręka wyrządzi dziecku poważne szkody na tym terenie, jeżeli nauczyciel sam nie ma właściwie nastawionego i wyrobionego poczucia ornamentального — jeżeli sam nie rozróżnia formy logicznej i jednolicie zbudowanej, od przypadkowego, nieorganizowanego zlepka. Pierwszym tedy warunkiem, umożliwiającym racjonalne kształcenie w zakresie budowy ornamentu, jest wyrobienie odpowiedniego poczucia u nauczyciela. Żyjemy w epoce, w której poczucie to jest uśpione. Nauczyciel powinien zatem bardzo sumiennie pracować nad sobą przez dłuższy czas, pod do-

brym kierunkiem, zanim zacznie pouczać innych samodzielnie. W przeciwnym bowiem razie przynosi on młodemu pokoleniu bardzo wielką szkodę. Szkada ta jest znacznie poważniejsza, niż to sobie wyobrażają dzisiaj organizatorowie szkolnictwa, którzy lekceważą te ćwiczenia, i wyobrażają sobie, że wystarczy umieć trochę rysować i malować, aby uczyć dzieci zdobnictwa. Kto przemyśli to, co powiedziałem dotychczas, ten zrozumie, że można być pierwszorzędnym malarzem sztalugowym, a nie mieć zgoła warunków do prowadzenia ćwiczeń zdobniczych, choćby najbardziej początkowych. Powiedziałbym nawet, że właśnie te początkowe ćwiczenia są specjalnie ważne, gdyż spazczenie poczucia rytmu graficznego wprowadza zamęt do kształtującej się duszy dziecka, i może wywołać bardzo przykre następstwa. Szkody i korzyści, jakie wynikają ze złego, względnie dobrego prowadzenia ćwiczeń zdobniczych, nie wyczerpują się w tym fakcie, że uczeń ładniejsze, albo brzydsze wykona roboty — sięgają one znacznie głębiej. Wyrobienie poczucia składni ornamentальной wprowadza pewną logikę, pewien ład, pewną jednolitość w całe życie wewnętrzne dziecka, podobnie jak wyrobienie poczucia składni językowej. Jeżeli uczymy dobrze budować zdanie, to równocześnie uczymy dobrze myśleć; jeżeli uczymy dobrze i jednolicie organizować rytm (w muzyce, tańcu i ornamentcie), a następnie dobrze konstruować bryłę, to uczymy dobrze czuć i dobrze chcieć.

(C. d. n.).

KARP CZESŁAW.

## Regjonalizm a nauka robót ręcznych i rysunków.

Wśród szeregu zagadnień o charakterze społecznym zaczyna się dzisiaj wysuwać między innymi problem regjonalizmu.

Powstawanie uniwersytetów regjonalnych, urządzenie z ich ramienia wycieczek i kursów, zakładanie muzeów, organizowanie wystaw regjonalnych oraz teatrów i chórów ludowych, wykazuje, że rozpoczęto rzeczową pracę w tym kierunku.

Stworzenie wojewódzkich i powiatowych Komitetów regjonalnych, oraz zdanie ich kierownictw z urzędu na wojewodów i starostów nie jest przypadkowe, lecz świadczy o docenianiu przez władze administracyjne doniosłej wartości prac w tym kierunku.

Władze szkolne, zrzeszenia nauczycielskie, zarówno jak też poszczególni nauczy-

ciele, rozumiejąc doniosłość idei regionalnych, przystąpiły do ich realizacji.

Przypatrmy się tej pracy nauczyciela regionalisty. Da się ona podzielić na trzy grupy t. j. 1) propagandowo - oświatową, 2) kolekcjonerską i 3) ściśle naukową, a może iść drogą przez szkołę w związku z nauczaniem, oraz drogą przez kursy dla dorosłych i pracę w organizacjach społecznych, jak np. Kołach Młodzieży, Kołach Rolniczych, Kasach Stefczyka i innych. Pozostawiając pracę regionalną pozaszkolną bez omówienia jako więcej oderwaną od zajęć nauczyciela, a zależną od jego dobrej woli, rozpatrzmy tylko nauczanie w szkole z uwzględnieniem pierwiastków regionalnych.

Zacniemy od programów ministerjalnych nauki, w których doszukać się można wyraźnych wzmianek, lub wskazań o charakterze regionalnym. Jako nauczyciele robót ręcznych i rysunków wglądniemy tylko w programy nauczania tych przedmiotów. Jest w nich mowa o wycinankach ludowych, o rysowaniu kapliczek przydrożnych, oraz łatwych fragmentów architektonicznych i pejzażu z natury. Na innym miejscu podkreślono potrzebę doboru działów r. r. tak, by odpowiadał najlepiej danej miejscowości ze względu na przemysł ludowy, oraz charakter okolicy, licząc się z tem czy jest nadmorską, górzyścią, przemysłową i t. p.

Przykłady te wystarczą, by stwierdzić, że twórcy programów już w chwili pierwszego okresu tworzenia się naszej państwowości myśleli o pracy regionalnej w nauce robót ręcznych i rysunków.

Nauczyciele r. r. i r. rozumiejący doniosłe zadania chwycili się owych przeżytków regionalnych, zawartych w programach, i rozpoczęli samodzielną pracę w tym kierunku. Są to próby indywidualne, miejscami bardzo poważne, to znowu małe. Jest to praca dorywcza, która może być czasami pożyteczna, jednak czasami szkodliwa dla danego środowiska, lub ogólnego dorobku, gdyż są to prace przez nikogo nie poparte ani rzeczowo nie krytykowane.

Pracy tej tak zostawić niepodobna, lecz przed zarzuceniem jej jak chcą niektórzy, należy w nią wglądać, zanalizować, co w niej jest błędne, lub nierealnego wypełnić, zaś o ile okazałyby się pewne walory dodatnie, kontynuować. Nie wolno więc jej negować, lecz trzeba ją wyciągnąć przed forum krytyki, złożonej z krytyki nauczyciela, krytyki artysty i społeczeństwa.

Oczywiście, że zdania będą rozbieżne, gdyż obozy użyją różnych kryteriów do wyświetlenia tego samego zagadnienia.

Stajemy więc wobec zasadniczego pytania, a tym jest, czy pracę w kierunku regionalnym drogą przez naukę r. r. i r. w szkole należy prowadzić, czy też zaniechać.

Postaramy się więc rozpatrzyć i ustalić pewną wspólną drogę wytyczną dla orjentacji.

Szkola ogólnokształcąca, a taką jest szkoła powszechna i średnia, oraz częściowo seminarjum nauczycielskie, ma za zadanie dać ogólne wykształcenie, o niższym lub średnim poziomie, ma przygotować do wyższych uczelni, lub do życia w przyszłym zawodzie w zależności od stopnia organizacyjnego, oraz charakteru szkoły.

Szkoły te będą więc musiały objąć całość kształtowania i wykształcenia przyszłego obywatela, a więc podać te elementy wiedzy i praktyki, z których wychowanek korzystać będzie w życiu; prócz tego szkoła musi wyrobić w przyszłym obywatelu pierwiastki życia obywatelskiego i społecznego, poczucia miłości kultury i ziemi ojczystej, poczucia obowiązku względem Ojczyzny i Państwa.

Z tego punktu widzenia wychodząc stwierdzamy, że momenty regionalne w nauczaniu nie są tu do pogardzenia. Nauczyciel będzie czerpał tematy do pracy ze swojskiej kultury duchowej i materialnej. Budownictwo, sprzętarstwo, strój, hafty ludowe, wycinanki, tkaniny i t. p. dostarczą nauczycielowi r. r. i rys. bogatego materiału potrzebnego do rozbudzenia wśród młodzieży czy młodzieży zrozumienia twórczości ludowej, jej logiki konstrukcji, formy, piękna i barwy, pomogą mu do wzbudzenia poszanowania twórców ludowych, oraz ich twórców, i umiłowania swojszczyzny. Na takich podstawach rozpocznie nauczyciel pracę, wysuwając zagadnienia dostosowane do wiedzy, o charakterze regionalnym, zdobytej drogą studiowania kultury rodzimej. Tą drogą prowadzona nauka, będzie z korzyścią dla przedmiotu, jak również i idei regionalnych.

Zaznaczyć tutaj wypada, że społeczeństwo odnosi się do tych poczynań nauczycielstwa bardzo przychylnie.

Artysta natomiast będzie miał dużo skrupułów. Przedewszystkiem liczyć się będzie z założeniem, że prawdziwa twórczość artystyczna może płynąć tylko z jaźni duchowej twórcy. Opieranie więc twórczości o do-

robek kultury ludowej, choćby nawet w t. zw. sztuce stosowanej nie byłoby twórczością lecz przetwórczością lub odtwórczością czyli paczeniem sztuki. Co zrobi tam gdzieś na wsi chłopiec, lub dziewczynka, który tworzy pierwociny sztuki, nie śmie być zdaniem pewnej grupy krytyków - plastyki, studjowane i przetwarzane, uszlachetniana, gdyż różnice poziomów jednego i drugich stoją tu na przeszkodzie do zrozumienia. Wszak tak, jak czuje dziewczyna, lub chłopiec wiejski, dla którego wzorem piękna i nauczycielem była natura, nie może czuć artysta, nie może czuć nawet dziecko w szkole, które się uczy.

Zresztą sztuka jest międzynarodową powie inny, nie można się więc bawić w żadne regionalizmy. Dla krytyków tych znajdziemy odpowiedź. Jest nią całe malarstwo historyczne z mistrzem Matejką na czele, a potem Wyspiański, Witkiewicz, Wodzinowski, Sichulski, Krasnowolski, Plewińska, Matlakowski i ostatnio Stryjeńska. Do nich też zaliczyć należy Rapackiego, Stanisławskiego, Fałata, malarzy naszych gór, oraz morza, jak Mokwa, Nałęcz i inni.

Z rozpatrzenia dzieł powyżej przytoczonych artystów widzimy, że jedni z nich przyjęli jako temat swych studjów i prac regiony szersze, bo Polskę całą i to w danej epoce, jak np. Matejko i Grottger, tworząc obrazy historyczne, inni sięgnęli tylko w ten, lub inny region kraju jak Wodzinowski, lub Sichulski, inni poświęcili się zagadnieniom krajobrazu polskiego (Rapacki, Stanisławski), lub morza polskiego (Mokwa, Nałęcz) inni wreszcie sięgnęli w dziedzinę sztuki ludowej (Wyspiański, Witkiewicz, Matlakowski, Barabasz, oraz Stryjeńska).

Dorobku tych ludzi niepodobna skreślić, a przecież jest to dorobek na motywach swojskich, bo opiera się o kulturę swojską, lub o krajobraz ziem naszych.

Wyzwalanie się sztuki w formie takiej, jak dzisiejsze futuryzmy, kubizmy i inne bolszewizmy w sztuce jest dobre, ze względu na szukanie nowych dróg wypowiedzenia się; nie znaczy to jednak, by zaślepiając się tamtem zagadnieniem, pominąć regionalizm, który wypływa z naszej kultury swojskiej i ziemi rodzinnej.

Wkońcu trzeba jasno postawić sprawę nauki w szkole. Szkoła ogólnokształcąca ma iść za postępem czasu, lecz musi rozwijać umiłowanie i pielęgnowanie swojszczyzny. Swojszczyznę trzeba więc do szkoły wnieść,

studjować rozpocząć pracę twórczą, tworzyć choćby takie drobiazgi, jakie produkuje szkoła na lekcjach, bez względu na to, czy będziemy robili to na lekcjach rysunków i zdobnictwa, czy na projektowaniu form z myślą o realizacji na lekcjach robót ręcznych.

Nie odbierajmy szkole ogólnokształcącej możliwości pracy o charakterze regionalnym, nie obawiajmy się, że taka praca szkolna wpłynie na spaczenie sztuki, lub wyrobi błędne jej zrozumienie. Pamiętajmy o tem, że szkoły ogólnokształcące, to nie szkoły sztuk pięknych, których celem jest produkcja artystów. Do tych ostatnich możemy stosować pewne zastrzeżenia, nie rozciągajmy ich jednak na szkoły ogólnokształcące, różniące się zasadniczo od tamtych swoim charakterem.

Nie zominajmy o tem co stwierdzono na ostatniej międzynarodowej wystawie rysunków w Pradze Czeskiej w roku 1928. urządzanej w związku z VI Międzynarodowym Kongresem rysunków i sztuki stosowanej. Zarzucono tam Japonji, że pominęła w nauce pierwiastek twórczości rodzinnej, a wprowadziła do szkoły obce naleciałości, nie mające nic wspólnego z ich kulturą. Przychylnie natomiast odniosła się krytyka do poczynań Czechów, którzy naukę rysunków związali ze swym krajem i ziemią. Przykład tych dwu państw niech będzie dla nas tem memento, wskazującym drogę, którą iść winniśmy.

Z powyższych dociekań wynika, że szkole nie można odebrać możliwości kontynuowania rozpoczętych prac w kierunku regionalnym, drogą przez rys. i r. r., tembardziej, że nikt nie ma prawa kwestjonować potrzeby pielęgnowania swojszczyzny. W chwili, gdy na czoło w nauczaniu szkolnem wysuwa się zasada koncentracji, współdziałal nauczyciela rob. ręczn. i rys. i tutaj jest pożądanym.

W pracy tej możemy dzisiaj błędzić, możemy się mylić w metodach, lub formach podawania, to podlega dyskusji, lecz nie damy sobie wyrwać możliwości współpracy w kierunku szerzenia idei regionalnych przez szkołę

(Pragnęlibyśmy, aby artykuł powyższy zapoczątkował dyskusję na ten temat, to też prosimy Sz. Koleżanki i Kolegów o udział w dyskusji oraz o sprawozdanie z przebiegu poczynań stosowania regionalizmu we wszystkich działach rysunków i robót ręcznych. Redakcja).

LUDWIK TYROWICZ,

art. grafik.

## Linoleoryt w szkole średniej.

(Nowe myśli nad wychowaniem estetycznym)

*Zmiana programu a grafika w szkole.*

Nowe ministerjalne programy dla nauki rysunku, zmienione z powodu zmniejszenia ilości godzin rysunku w szkołach średnich ogólno-kształcących, przewidują znacznie-sze uwzględnienie ćwiczeń graficznych w szkole, niż to było dotychczas. Stosunek ćwiczeń z zakresu malowania i użycia kolorów do ćwiczeń graficznych, rysunkowych, staje się coraz to jaśniejszy. Praca niniejsza nie powstała na skutek tej zmiany, która pozornie wydawać się może całkiem konkretnym powodem jej napisania. Myśl bowiem o linoleorycie w szkole zarysowała się w moim mózgu już dawniej, poprostu wten-czas, gdy przy studjach grafiki artystycznej, przygotowywałem się do zawodu pedagogicznego. Silnie zaś ugruntowała się, gdy bezpośrednio zetknąłem się z młodzieżą, gdy poznałem jej popędy i możliwości artystycznego wypowiedzenia się. Co więcej, gdy zro-zumiałem w ciągu naprawdę przykrej i czę-sto bezowocnej pracy, że pedagog rysunku musi być więcej artystą, jak bakałarzem, więcej psychologiem subtelny, jak spokojnym rutynistą. Najczęściej przez nikogo nie pokrzepiony na duchu, przez nikogo niezaopatrzony cennymi wskazaniem i zachęce-niem, o ile nie do brodu sznie ignorowany, jak samotny Odyseusz musi czerpać siły z własnych zapasów i szukać drogi wśród przeciwności i błąkaniny. A gdy ją znajdzie, wkopy-wać musi w twardy grunt drogowskazy i znaczyć szlaki dla innych. Niema podręcz-ników, bo być nie mogą, niema warunków pracy, bo choćby mogły być, to się ich nie stwarza. Nowe moje myśli, poparte już praktycznym doświadczeniem i o tyle cenniejsze, z przypadku znalazły łączność z nowym pro-gramem, który zakres grafiki określa wyraź-nie w dziedzinie szkolnictwa średniego.

Dla niezbędnego wyjaśnienia, muszę się zastrzedz, że wprowadzenie linoleorytu na ławki szkolne nie uważam za identyczne z nauczaniem grafiki wypukło - drukowej, co uważam za bezcelowe w ramach szkół ogóln-o - kształcących. Jeśli odważam się pisać

o odłamię tej grafiki w szkole, to wpły-wa to tylko z chęci wprowadzenia świe-żego powietrza dla młodych dusz, no-wych zainteresowań, które ożywczo i zba-wiennie mogą działać na aktywność dziecka, dla rozbudzenia i w następstwie opanowa-nia ruchliwości i pewnych instynktów natu-ralnych, których możnaby za amerykańskimi filozofami wymienić bardzo wiele. Jednym słowem dla uwspółcześnienia problemów wychowania estetycznego. Dziś zagranicą wie każdy myślący pedagog, że „nie przez wychowanie do sztuki, lecz przez sztukę do wychowania”.

Dopiero po doświadczeniach, stwierdza-jących, że szkoła średnia nie po to uczy ry-sunków, by ktoś umiał malować czy rysować (jak nie uczy się greki, czy łaciny po to, by ktoś mógł posługiwać się tymi językami po-tocznie), lecz po to, by wyostrzyć zmysł ob-serwacji, zmysł odczuwania plastycznego, wysubtelnić, względnie urobić, smak este-tyczny i usprawnić rękę w najprostszym wy-rażaniu linią czy plamą najwykleszych ry-sów, nie dających się określić inaczej; wtedy jasno zrozumie każdy nawet najbardziej za-gorzały zwolennik formalnego kształcenia, że musi się iść nowymi drogami, że próby są nie do odrzucenia. Długie dziesiątki lat pa-nowania metod formalnych w ogólnym nauczaniu rysunku dały bardzo nikłe wyniki. O ile przynosiły one pożytek nielicznym jed-nostkom wybiegającym swemi uzdolnieniami poza ogół, to dla całości edukacji nie miały dostatecznego interesu. Niestety dla peda-goga były te metody wcale wygodne do rea-lizacji. Gdzie szukać początku dla nowych poczynań, na jakich zasadach się oprzeć? „Dzieło sztuki jest spełnieniem marzenia” wyraża Paul Cohen. Zadowolenie jest na-stępstwem spełnienia jakiejś celowej czyn-ności. Czynności, które dziecku sprawią za-dowolenie — to zabawa. Postulat radosnej pracy, wiążący się głęboko z teorią zabawy, jest najmocniejszym fundamentem dla roz-ważań nad linoleorytem. Na tem podłożu wykwitły moje nowe myśli.

### *Połączenie wysiłku myśli z realnym efektem.*

Zasadniczą korzyścią, jaką daje linoleoryt w szkole, jest połączenie wysiłku myśli z realnym efektem. Czyż może być lepszy proces nauczania, jak przeprowadzenie wysiłku myśli, odruchów ręki, kierowanych wolą a kończących się na konkretnym tworze? Jeśli już tyle mówi się o radosnej twórczości, to linoleoryt przez swoją konkretność zdaje się doskonale z nią łączyć.

Zróbmy porównanie lekcji rysunku z lekcją linoleorytu urządzoną np. w trzeciej klasie gimnazjalnej.

Lekcja rysunku. Tematem jest rysunek ilustracyjny według opowiadania. Poprowadźmy lekcję najbardziej popisowo. Dajemy młodzieży dowolny wybór tematu. Gdy już wiemy, co będzie przedmiotem rysunku zapytujemy i dekujemy, które momenty są najodpowiedniejsze do zilustrowania, a więc wyznajdujemy momenty, mocno opisowe, o walorach malarskich lub graficznych. Wybór tych momentów możemy uzyskać drogą porównań. Nastrój zawarty w opowiadaniu nęci młodzież, ale po krótkiej dyskusji znajduje ona, że lepiej da się opowiedzieć ołówkiem zawarte w niem zdarzenia. Dzieci zaczynają rysować.

W trzeciej klasie uczeń pozbawiony jest w rysowaniu infantylnej prostoty i stara się już naśladować widziane rysunki starszych. Stara się o zgodność z naturą, o perspektywę, (której jeszcze dobrze nie odczuwa), jednym słowem wykazuje tendencję realistyczną. Przy okazji rysunku ilustracyjnego, kiedy nie może czynić w braku modelu, porównań: maże, rysuje i tak bez końca. Lekcja się kończy. Rysunki dają mglisty, niedokładny lub wręcz przykry obraz zamierzonego celu i końcowego wyniku. Rysunki nie dają ani syntezy ruchu, ani nastroju, ani wrażenia całości, celowo komponowanej. Cała rozbieżność między zamierzeniem, wolą a nieudolnością wypowiedzania się ukazuje się w całej tragicznej nagości. W czym leży wina? Przypuszczam, że brak tu najważniejszego momentu. Brak celowości ćwiczenia.

Z góry przyjmujemy, że zilustrowanie treści będzie nieudolne i nie byłoby to ostatecznie nieszczęściem, gdyby dało się przeprowadzić wszystkie stopnie zainteresowania dziecka od początku aż do efektu końcowego.

Tu o stopniowanie zainteresowania jest trudno, gdyż dzieciak wciąż to samo rysuje, plastyczne walory wylaniają się ciężko, każda kreska czy plama jest fatalną pomyłką zamierzeń. Wiemy o tem dobrze, że im środki pracy są skromniejsze, tem trudniejszą jest praca i wymaga większego artysty. Dlatego to kolorowa wycinanka jest tak odpowiednią dla szkoły. Kolory sugerują bardzo łatwo młody umysł, narzucają mu się i nęca. Nie ma tej właściwości ołówek. Dziecku nawet trudno jest wytłumaczyć, jakie bogactwa tonów można w ołówku osiągnąć, gdyż nie pojmie tego. Dlatego rysunek z trudem kształtujący się na bloku choćby trzecio - klasisty ani nie daje dziecku radości, ani też nie może być wyrazem jego zamierzeń twórczych. Tu i ówdzie zdarzy się, że malec potrafi wyrazić ołówkiem swój światopogląd, który jest tem miłszy, im więcej nacechowany jest naiwnością i nieudolnością. To samo powtórzy się przy linoleorycie. I tu rysunek będzie przeprowadzony naiwnie i niezgrabnie, ale cechy istotne narzysują się bezwzględnie jasno. Jaka skala zainteresowania podczas pracy, jakie napięcie wysiłku! Za każdym cięciem radosna świadomość, że coś powstaje naprawdę, bo w materjale. Celowe prowadzenie pracy naprowadza mechanicznie na celowość twórczą a nie przypadkowość. Mały artysta ma sposobność przy wykonaniu linoleorytu oprzeć się na niezaprzeczalnych kryterjach. Nie błąka się, nie upada na duchu, nie tumani się chwilowem zadowoleniem, które przychodzi jako konieczny ekwiwalent zmęczenia.

Na płycie wrytej i zaczernionej widzi w formie jasnej i prostej konsekwencje swego wysiłku. Przekonywa się dosadnie, że praca bez wysiłku myśli, bez zastanowienia się, nie da mu dobrych rezultatów, natomiast przemyślenie roboty, tak potrzebne przy graficznych wyczynach, da mu nietylko zadowolenie, ale i prawdziwą radość, radość odkrywcy. Jest tu ta tendencja tworzenia z fantazji, jak i przy rysunku ilustracyjnym, z tą kolosalną przewagą dla linoleorytu, że przy nim fantazję wprowadza się nie przymusem, lecz spontanicznie, w łożyska celowego kształtowania się a posługiwanie się narzędziem i cięciem pozwala lepiej kształtować się formie, której ołówek i guma, prowadzone ręką nieskoordynowaną nie wyrazi nigdy dostatecznie. „Raz wprowadzone na te drogi, znajdują się dzieci w granicach da-

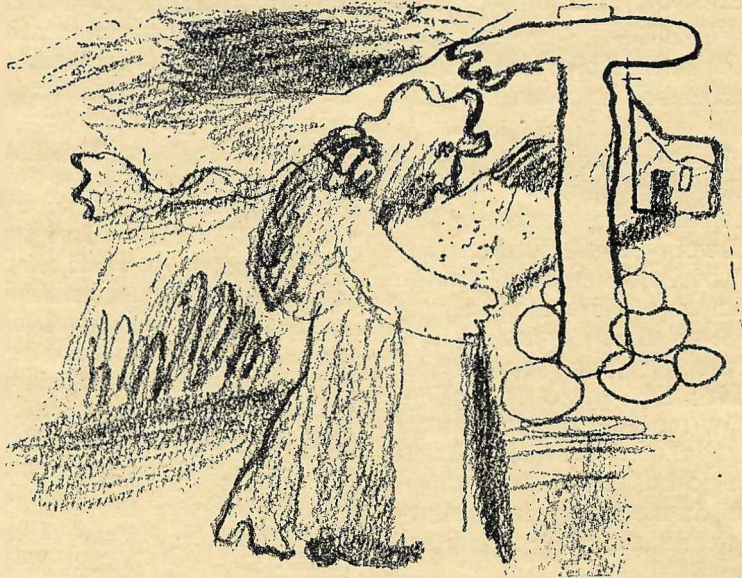
nej techniki (linoleorytu) więcej ożywione i podatne a istota materiału silniej do nich przemawia, niż do ludzi dorosłych, lepiej wypowiadających się ołówkiem i piórem, którym stale się posługują” — mówi wiedeński pedagog \*).

\*) R. Rothe. Einjache Drucktechniken für Schull u. Haus.

*Komponowanie celowe, odrzucenie przypadkowości.*

Cały proces twórczy przy linoleorycie który sam się narzuca i rozwija logicznie daje doskonałą sposobność do celowego komponowania.

Kilka słów o praktycznych walorach tego punktu.



WĘDROWIEC.

Rysunek ucznia kl. I gimnazjum



WĘDROWIEC.

Linoleoryt ucznia kl. I gimnazjum.

Pokazujemy uczniom doskonale wzory kompozycji czarno - białej, opierającej się wyłącznie na plamach czarno - białych (np. wazy greckie, sylwetkowe kompozycje, drzeworyty). Poczem zalecamy na dowolny temat skomponować na papierze, o wymiarze płytki linoleum, rysunek najprostszy ale złożony tylko z plam czarnych i białych.

Tu jest największa trudność przy początkach technicznych, więc nauczyciel winien pomóc.

Zwracamy pilnie uwagę, by skomponowane plamy tworzyły układ wybitnie płaski, jednopłaszczyznowy, bez tendencji perspektyw. Następnie, by nie wyrażać ich linja-

mi zbyt wygiętymi pokręconymi, lecz prostymi, któreby można swobodnie wyrzeć w materiale.

Dalej zwracamy uwagę na potrzebę wypełnienia plamami całej powierzchni projektu, tak, by płyta wykończona nie miała wielkich płaszczyzn wklęsłych a mało wypukłych, lecz by plamy czarne rozłożone były wszędzie swobodnie. Trochę to męczy początkowo ale zainteresowanie jest zawsze wysokie ze względu na dalsze etapy pracy.

Dobrze jest poddać temat, bliski zainteresowaniom dziecka a równocześnie posiadający założenia graficzne. Np. zwierzęta, krajobraz, wspomnienia narzucają się.



Linoleoryt ucznia kl. VI gimnazjum.

Nie mogą tu wchodzić w grę tematy skomplikowane rysunkowo, jak ilustracje do ustępu (wyjątkowo mogą być odpowiednie) a przykładowe wprowadzenie dziecka w świat prostoty linii i kształtu daje zbawienne przyzwyczajenia na przyszłość.

*Ciągła korekta rysunku daje trwałe wartości.*

Jeśli próba układu plam jest już postawiona, przez skopjowanie rysunku na przejrzystą kalkę i przekalkowanie na płytkę linoleum, autor danej pracy ma doskonałą sposobność poprawiania.

Błędy narzucają się tu same w oczy i dziecko widzi je samo, nie czuje żalu do nikogo, że się je męczy.

Nawet dojrzały artysta szuka błędów, przypatrując się w zwierciadle odwrotności rysunku. Tutaj przez odwrotne kalkowanie rysunku rola nauczyciela, jako nieustępliwego korektora odpada i splywa w nieodparty sposób na ucznia. Uważam to za wielki plus dla linoleorytu. Tak jak powtarzanie słówek daje opanowanie pamięciowe materiału, tak kilkakrotne przerysowanie tego samego daje trwałe wartości. Kiedy przy rysunku dowolnym, wykonanym ołówkiem, młodociany artysta nie był w stanie sam się zorientować, co poprawić, co zostawić i kiedy odłożyć ołówek, to przy przygotowaniach do linoleorytu akcja koregowania jest samorzutnie ożywioną a granice każdej czynności same się z góry określają. Rysunek jest przeznaczony na płytkę.

*Praca w materiale.*

Możemy przystąpić do pracy w materiale.

Dłutko do cięcia, w przekroju mające kształt trójkąta, lub podkowy zastępuje ołówek. Wyzwala z równej płaszczyzny kształt dobitnie, wyraziście i mocno. Wymaga decyzji, odwagi i prostej, syntetycznej linii. Niczego nie da się tu naprawić, wymazać. Odpada zatem jedno z najbardziej szkodliwych działań przy nauce rysunku. Cięcia dłutkiem wyrabiają sprawność ręki i trzeźwość oka. Po kilku dotknięciach ryłcem dziecko czuje, że musi samo zastanowić się przed każdym ruchem ręki. Prof. Dr. Ernst

Kunzfeld podnosi celowość pracy, wspólność wysiłku, wielki wpływ na kształtowanie się charakteru. Uważa linoleoryt jako doskonały czynnik dla rozbudzania smaku estetycznego, wreszcie silną sposobność usprawnienia ręki \*).

Nic to nie szkodzi, że nie umie się jeszcze dostatecznie rysować, by się wyrażać cięciami. Wszak nie chodzi o produkowanie grafiki artystycznej w szkole, lecz chodzi o coraz lepszy i szybciej zbliżający nas do celu sposób ujmowania zjawisk. O wyrabianie coraz doskonalszego sądu o rzeczach, które podpadają pod nasz wzrok. Nauczyciel musi dać kilka objaśnień, jak się obchodzić z dłutkiem, jak je prowadzić. Wreszcie powinien wykonać kilka właściwych „coups du maitre” nie po to, by dać sposobność do natychmiastowego naśladowania, lecz po to, by wprowadzić odrazu na właściwe tory. Można bowiem bardzo łatwo wypaczyć sens linoleorytu i odpadną korzyści o jakich mowa, jeśli dłutko będzie miało być tylko ślepe narzędzie, posuwającym się po przekalkowanym rysunku. Rysunek jest tylko pretekstem, by narzędzie mogło swobodnie rozwinąć swój bieg. Nie można co prawda wymagać od dziecka wirtuozerii ręki, którą może posiadać tylko artysta wyszkolony, świadomy swych celów, ale nie wolno puścić je luzem, by błąkało się w nieznaną sobie a pociągającą krainie.

Powinno ono tak blisko podejść do materiału, jak blisko czuł go polski prymitywny artysta, góral, tnący drzeworyty lub ornament w drzewie.

I dojdzie łatwo, tylko pełną je trzeba w właściwym kierunku. Po pierwszych kilku cięciach dzieciak sam zacznie orientować się potrosze, co wolno, a co nie.

Zacznij używać cięć prostych, nieskomplikowanych, unikać krzywizn i zakrętasów, nie nadających się do uzyskania dłutkiem. Efekt odbitki przypomina rysunki pendzlem dla swej czarności, ale nie dla konstrukcji. Konstruktywność linoleorytu przemawia za użyciem go w szkole średniej więcej, niż miękkość i płynność pendzlowych ćwiczeń. Po kilku ćwiczeniach ręka przyzwyczai się do pewnej koordynacji ruchów. Radość płynąca z efektu cięcia będzie coraz większa.

\*) Fritz Wuttke. Der Linolschnitt. Berlin-Leipzig.

*Odbitka, radosny epilog wysiłku.*

Zaciekawienie podczas pracy potęguje się im bliżej końca. Wprost przeciwnie, niż przy rysunku, gdzie następuje zmęczenie a często zniechęcenie.

Kiedy całość rysunku jest rylcem wycięta, względnie kiedy rysunek jest już na ukończeniu, można płytkę linoleum pokryć farbą drukarską. Gumowy wałek zbiera z płyty szklanej (lub marmurowej) rozartą farbę drukarską i przenosi ją na wypukłości linoleorytu.

Czernidło przechodzi z wałka tylko na te części linoleum, które zostały wypukłością. Na tem polega efekt druku wypukłego. Po-zaczernieniu linoleum efekt wyciętej roboty występuje zawsze z nieodpartą siłą. Jest ono zawsze silnym zdarzeniem dla oka. Cięcia, które występują jako jasne kreski o wyrazi-  
stej dynamice, plamy czarne, wyraziście ogra-

niczone cięciem, sugerują oko bardzo silnie i choćby były fałszywym określeniem rysunku, zawsze dzięki swej eurytmji przemawiają do nas z jedną siłą.

Po skorygowaniu płytki dłutkami możemy sporządzić odbitkę. Czynimy to w sposób prosty, nie nastroczający żadnych trudności. Na zaczernioną płytkę kładziemy kawalek papieru i przesuwamy kostką introligatorską po papierze z wierzchu.

Farba przechodzi z płytki na papier. Odbitka jest gotowa. Widzimy w niej cały nowy świat walorów czarno - białych. Dla dziecka, które szuka coraz to nowych zagadek, emocja niezwykle budująca. Błędne cięcia występują odrazu. Nie można ich już poprawić. Jest w tem więcej sensu dydaktycznego, niż w nakazywaniu mazania błędów gumą na papierze. Odbitkę można śmiało nazwać radosnym epilogiem wysiłku.

(C d. n.).

HENRYK POLICHT.

## **Nauczanie rysunku w najniższych oddziałach szkoły powszechnej.**

(Ciąg dalszy referatu zjazdowego)

W każdym jednak typie spotykamy dzieci więcej lub mniej zdolne i stąd wypływa owa różnorodność ujęć rysunkowych. Już w klasie pierwszej spotykamy się z ujęciem impresyjnym, bogatszem lub uboższem zależnie od uzdolnienia dziecka. Podobnie rysunki ekspresjonistów zależne są od stopnia zdolności. Jedne dzieci ujmują schemat bardzo prymitywnie, inne rozczłonkowały go bogato.

Teoria typów rysunkowych nie sprzeciwia się teorii okresów rozwoju rysunkowego, ale ją pogłębia. Z teorii okresów rozwoju rysunkowego wnioskujemy o potrzebie przeprowadzenia selekcji uczniów, (w każdym oddziale) znajdujących się w okresie wyższym od uczniów, rysujących na poziomie okresu niższego. Teoria typów rysunkowych czyni selekcję zbędną, bo ułatwiając nauczycielowi rozróżnienie typu rysunkowego, pozwala mu przy jednakim temacie rysunkowym dla wszystkich dzieci danej klasy więcej wymagać od ucznia uzdolnionego i znajdującego się na wyższym poziomie rysunkowym, a odpowiednio oddziaływać na uc-

niów mniej zdolnych lub mniej rozwiniętych rysunkowo.

Teoria typów rysunkowych wynika z obserwacji rysunków wykonanych przez dzieci poszczególnych oddziałów od 1-go do 4-go, a przedstawiających schematy, których się dzieci *nie uczyły rysować w szkole*; zatem w ujęciu tych schematów musiały się przejawiać te typy rysunkowe, do jakich dzieci należą. W każdej bowiem samodzielnej czynności przejawia się indywidualność twórcy, więc także w rysunkach każdego dziecka zawarte jest piętno jego ducha.

Ponieważ podobne wyniki okazały się w kilku różnych szkołach na wsi i w mieście, należałoby typy rysunkowe przyjąć za punkt wyjścia w metodyce rysunku szkolnego.

W typach rysunkowych szukać należy wytlomaczenia dla używanych na wyższych stopniach nauki sposobów ujmowania rysunkiem kształtu. Tak zwane „*ujmowanie ogólne*” kształtu jest charakterystyczne dla typu impresyjnego. Polega ono na zamknięciu ogólnego kształtu linią „*blokową*” i na roz-