

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA RYSUNKU

MARJA RAMUŁTOWA

POCZĄTKOWA
NAUKA RYSUNKÓW
I JEJ ZNACZENIE PEDAGOGICZNE



1 9 2 0

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
POZNAŃ, PLAC WOLNOŚCI 7. — LUBLIN, NAMIESTNIKOWSKA 23.
WILNO — KSIĘGARNIA STOW. NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

POCZĄTKOWA NAUKA RYSUNKÓW

20-25

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA RYSUNKU

MARJA RAMUŁTOWA

**POCZĄTKOWA
NAUKA RYSUNKÓW
I JEJ ZNACZENIE PEDAGOGICZNE**



74(07)

1920

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE

POZNAŃ, PLAC WOLNOŚCI 7. — LUBLIN, NAMIESTNIKOWSKA 23.
WILNO — KSIĘGARNIA STOW. NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.

DRUKIEM M. ARCTA W WARSZAWIE, NOWY-ŚWIAT 41.

OD WYDAWNICTWA.

Książki, objęte tą serją, stanowiąc będą ciąg nieprzerwany. Zadaniem „Biblioteki nauczyciela rysunków” nie jest bynajmniej podanie nauczycielowi gotowej formuły nauczania, ale raczej materiału do przemyślań. „Biblioteka” winna zapoznać go z nowymi ideami i prądami w zakresie metodyki rysunku (oraz innych, pokrewnych mu, zajęć ręcznych) w krajach o wysokiej kulturze szkolnej, aby dać mu przykład i zachętę do pracy samodzielnej.

BIBLIOTEKA
WYDZ.
ARCHITEKTURY

2389

UZNANE PRZEZ MINISTERSTWO SZTUKI I KULTURY
ZA POŻYTECZNE DLA NAUCZYCIELI WYKŁADAJĄCYCH
== W SZKOLACH WSZELKICH TYPÓW I STOPNI ==

Przychodzimy wreszcie do przekonania, że wychowanie zaczyna się od kołyski, że kto chce racjonalnie dziecko wychować, musi świadomie i programowo pracować nad niem od chwili, gdy duszyczka budzić się zacznie. Co się tyczy jednak nauczania wierzymy jeszcze prawie wszyscy w tradycyjny 7-my rok życia, w którym dziecko powinno rozpocząć porządną naukę, to jest, jak najprędzej posiadać sztukę czytania i pisania, żeby zapomocą niej móc zyskiwać wiedzę, to jest, od najwcześniejszych dni życia przyswajając sobie cudze poglądy, cudzy kąt widzenia na otaczające je zjawiska. I rzeczywiście, do tak pojętej nauki sztuka czytania już w siódmym roku życia jest rzeczą konieczną, jako konieczne narzędzie, bez którego nie można się uczyć.

Ale rzućmy na chwilę utarte ścieżki, pozwólmy sobie zapomnieć o wszystkich naszych systemach szkolnych, o znanych teoriach i praktykach i wpatrzmy się, wmyślmy w rozwój umysłowości dziecięcej.

Spostrzeżemy wtedy, że nauka dziecka rozpoczyna się bardzo wcześnie, bo już w pierwszym roku życia, że umysł jego do tego tradycyjnego 7 roku, na który wyznaczyliśmy mu początek nauki, przeszedł już bardzo poważną pracę, wobec której nasze nauczanie jest prawdziwie dziecinną zabawką, pracę tem ważniejszą i cięższą, że pracę zdobywczą, w której własnym, samodzielnym trudem zdobył sobie mnóstwo doświadczeń, mnóstwo spostrzeżeń i zapomocą nich wytworzył sobie swój dziecinny światopogląd.

W pracę tę swoją włożyło dziecko swe wszystkie zmysły; wzrokiem, słuchem, dotykiem badało otaczający je świat, zanim wyrobiło sobie o nim swoje dziecięce pojęcie; wszystkimi nerwami odczuwało wrażenia, zanim zrozumiało, że jest na świecie radość i smutek, strach i ukojenie, szczęście i ból. Cały jego drobny, a tak może dlatego subtelny organizm brał udział w zdobywaniu sobie świadomości.

Starsi dopomagali albo przeszkadzali mu w tej pracy, ono jednak bez względu na to dążyło konsekwentnie naprzód i w rozwoju swoim robiło tak wielkie postępy, że gdyby tem tempem rozwój jego umysłowy dalej się posuwał, dojsć mogłoby kiedyś do przedziwnych rezultatów.

Niestety, w siódmym roku życia natrafiło na nieprzewyciężoną zaporę, starsi z miłości wielkiej, w poczuciu swych rodzicielskich obowiązków uznali, że już mu czas zaczerpnąć u źródła wiedzy, zasadzili je do ławki szkolnej i kazali poznawać świat i życie z książki; ona ma mu odtąd zastąpić samodzielne badania, z niej zaczniesz się dowiadywać, co inni myślą, czują.

Bujny dziecięcy umysł został skrępowany jak powijakami nauką szkolną, więzy te, niestety, zacieśniają się z każdym rokiem i pozwalają mu rozwijać się tylko w jednym kierunku. Dziecko co raz mniej bada, spostrzega, bo i po co, gdy gotowe wnioski znachodzi w książce i w dodatku tylko te z książki mają obywatelstwo w szkole, zapewniają dobrą notę, a starsi ze zdziwieniem spostrzegają, że dziecko takie żywe, takie mądre, przed rozpoczęciem nauki, tępieje z każdym rokiem, nawet nauka idzie mu ciężko.

Zwykła codzienna tragedia, tem smutniejsza, że, żeby ją usunąć, trzeba by do gruntu zmieniła poglądy na naukę i wychowanie całego społeczeństwa, nie tylko sfer nauczycielskich.

Może kiedyś ludzie zrozumieją, że dzieci powinno uczyć życie i przyroda, nie książka, że gotowe przyswajanie dziecku nudnych spostrzeżeń, wyuczanie na pamięć praw przyrodniczych i t. p. to krzywda, wyrządzona jego umysłowi, ale

chyba nie nam danem będzie doczekać tych błogich dla szkolnictwa czasów, przyszłe pokolenia może będą szczęśliwsze, dla nas prawdopodobnie pozostaną one niedoścignioną utopją.

Jest jednak pewna ścieżyna w nauczaniu, którą i dziś możemy trafić na właściwą drogę—do duszy dziecięcej, jest pewien jasny punkt w nauce, który nam, jak jakiś wielki reflektor rzuca całkiem odrębne, a jednak bardzo jasne światło na ogólne zasady pedagogiczne.

Dziwnym trafem, jest to pragnienie piękna, jest to konieczność zadowolenia swych potrzeb artystycznych przez dzieci. Powiedziałam „dziwnym trafem”, bo tak przywykliśmy widzieć w pedagogji jakąś suchą—nudną umiejętność, że samo zestawienie jej ze sztuką wydaje się nam anomalją.

Może kiedyś ludzie zrozumieją, że pedagogja i artyzm to nie takie odległe bieguny, że, żeby zrozumieć duszę dziecka, trzeba mieć nie mniej poezji w sobie, niż żeby odczuć piękno gry barw i światła, że można także malować i wygrywać na umysłach dziecięcych, że można je rzeźbić i tworzyć z nich cudne poematy; wtedy nauczanie przestanie być ciężką, męczącą pracą, a stanie się ukochaną sztuką, do której tylko powołane i talentem uświęcone dłonie z pietyzmem przystępować będą. Wtedy przypomnimy sobie, że w starej Grecji ludzie szli od pieśni do nauk ścisłych, od sztuki do wiedzy, że w pierw był Homer niż Pitagoras i docenimy znaczenie potrzeb artystycznych dziecka.

Trudno oznaczyć, kiedy one budzą się w dziecku, chyba razem ze świadomością, może w pierw od niej. Pierwszy płacz dziecka ukaja matka śpiewem, pierwszy uśmiech na jego buzi wywołuje światło, przedmiot błyszczący, barwny, pierwsze słowo dziecka, obok *mama* i *tata*, to — *caca*, ładne; w pierw rozumie pojęcie „ładne” niż „dobre”. W pojęciu dziecka świat i ludzie dzielą się na ładnych i brzydkich; pojęcie dobroci, złego przyswoi sobie od starszych, pojęcie piękna to jego własne.

Piękna szuka dziecko nietylko w naturze, w otoczeniu, ono stwarza je samo w sobie, w swej wyobraźni; nigdy tak bardzo człowiek nie żyje fantazją, jak w latach dziecięcych.

U dziecka rzeczywistość absorbuje tylko część duszy, resztę zaludniają twory wyobraźni, pełno w niej istot mitycznych, zaklętych królewiczów, smoków, krasnoludków; każda zabawka, drzewo, kwiatek, rzecz można, sprzęt każdy, żyje w umyśle dziecka jakimś fantastycznym życiem. Dlatego tak bardzo umysłowi dziecięcemu odpowiada bajka, dlatego tak bardzo jej pragnie, bo jest ona jakby uzupełnieniem jego wewnętrznego życia.

Nawiasem mówiąc, przekonałam się w mej praktyce nauczycielskiej, że najłatwiej trafić do umysłu dziecka, najłatwiej je czegoś nauczyć, działając na jego wyobraźnię. Gdy się wykładowi nada formę barwną, żywą, malowaną jaskrawymi kolorami, gdy się równocześnie poruszy struny uczuciowe u dzieci, wtedy dzieciaki tak się zapatrzą, zasłuchają w tworzący się przed oczami ich duszy obraz, że można je utrzymać w skupieniu czas długi i wrażenie wykładu nie prędko zetrze się w ich pamięci.

Ale nie odchodźmy od tematu.

Dziecko w swych pierwszych latach życia, przeżywa podobnie, jak ludy, budzące się do cywilizacji, swój okres bajeczny; gdy świat wewnętrzny fantastyczny przepelni niejako jego istotę, pragnie się nim podzielić z otoczeniem, wypowiedzieć się na zewnątrz.

Ludy, budzące się w tym okresie rozwoju, tworzą tysiące legend, podań; bujniejsze stwarzają ludowe epepeje, dziecku wygadać się trudno, bo mową jeszcze nie włada należycie, obawia się, że się wyrazi niewłaściwie, że go niezrozumieją, chwyta więc ołówek do ręki i nim pragnie się wypowiedzieć. Wprawdzie i ołówek nie bardzo go jeszcze słucha, ale przychodzi mu na pomoc wyobraźnia, upiększa niezgrabne kreski, uzupełnia braki, i zamienia nieudolne bazgroty w piękne obrazki, tak samo jak czyni z poskręcanych gałganków w oczach dziecka śliczne, kochane lalusie.

Te bazgroty dziecka cieszą je, bo dają mu pierwszą rozkosz tworzenia, bo jest to jego praca zupełnie samodzielna, poczęta gdzieś w głębi jego duszyczki, rysuje więc zazwyczaj zapamiętałe, naturalnie, jeśli mu starsi nie przeszkadzają, nie wyśmiewają. Rysowanie staje się najulubieńszą zabawą dziecka.

Zazwyczaj tak bywa, dopóki nie pójdzie do szkoły i nie zacznie się uczyć wedle starej metody rysowania linii prostych, kwadratów, gwiazd i t. d. z wzoru na tablicy. Nie będę się zatrzymywała nad wykazaniem wszelkich ujemnych stron tej metody, gdyż pomimo, że gdzieś niegdzie jest jeszcze stosowana, ogół nauczycielstwa ma już o niej sąd wyrobiony, zaznaczę tylko, że nauka rysunków w niższych klasach na podstawie form geometrycznych, obcych, nic nie mówiących dziecku, ze wzoru na tablicy stanowi formalną klęskę dla umysłowości dziecka. Stanowi klęskę i to ciężką, bo psuje, odbiera mu radość, jaką mu rysowanie dawało i tamuje rozwój jego dziedziny umysłowej, może najbardziej bujnej, najbardziej twórczej.

Najlepszą oceną tej dawnej metody jest niechęć, niemal nienawiść, którą dzieci do niej czują.

Objaw ten spotykałam u wszystkich dzieci; te, które przychodziły do gimnazjum, już uczone dawną metodą, albo odnoszą się z wielkim uprzedzeniem do nauki rysunków i dopiero muszą się przekonać, że przecież to przyjemność, a nie lekcja, jak one twierdzą, albo lekceważą sobie zupełnie poprzednią naukę i zapytane czy umieją co rysować, co rysowały w poprzedniej szkole, mówią „ee! nic nie umiemy, myśmy rysowały tylko takie wzory z tablicy”, co w ich przekonaniu nie zasługuje nawet na nazwę rysunku.

Z tych sądów możemy wywnioskować, czego dzieci w rysunku szukają, że nie jest on dla nich jakąś sztuczką, jakąś zręcznością, pozwalającą im po długoletniej nauce narysować lub namalować coś udatnie, jak to de facto było celem dotychczasowej nauki rysunków w szkole, ale że stanowi ważny dział ich życia umysłowego, oparty na nieodzownej

u dziecka potrzebie wrażeń zmysłowych, specjalnie wzrokowych. Zaspokojenia tej potrzeby szuka dziecko przede wszystkim w przyrodzie, całą duszą wyrwa się do pól i lasów, cały świat chciałoby objąć swymi ciekawymi ślepkami, a gdy nie widzi czego w naturze, chce zobaczyć choć na obrazku, narysowane. Rysunek jest dla niego jakby odbiciem natury z jednej strony, z drugiej, gdy wyobrażenia niejako przepełniają mu duszę, chce je przelać na papier, chce skryształizować w rysunku. Dlatego rysunek u dziecka, to życie, to akcja, to niejako ucieleśnienie jego myśli, może być nawet nieudolny, niezgrabny, ale niech coś mówi, fantazja go wykończy, ale niech ją pobudzi, niech do niej zagada.

Ten pogląd na dawniejszą naukę rysunków, ten żal do niej za zaprzepaszczenie zdolności zdarza mi się często spotykać i u starszych osób. Ileż razy starsi, patrząc na naiwne w wykonaniu, ale pełne rozmachu i fantazji kompozycje swych dzieci mówili mi z westchnieniem „ach i ja miałam tam trochę zdolności rysunkowych za młodu, tak lubiłam rysować, ale tak mnie uczono, że najdrobniejszej rzeczy nie potrafię teraz samodzielnie narysować, choć tak ładnie przerysowywałam ze wzoru”. Niektórzy znów się dziwią. „Jak te dzieciaki cieszą się temi malunkami, a dla nas, za naszego dzieciństwa lekcja rysunków była najcięższą, najtrudniejszą lekcją. Woleliśmy matematykę, języki — wszystko, byle nie rysunki”.

I na tych dorosłych, starszych malkontentach możemy obserwować wyniki dawnej metody uczenia; nie tylko że psuła im dziecinną radość rysowania, odebrała zamiłowanie do rysunków, ale de facto, pomimo włożonej pracy i trudu, nie nauczyła niczego, nie dała poczucia rysunkowego.

Zapewne, że wybitnie utalentowane jednostki zawsze, nawet w niepomyślnych warunkach, potrafią się wybić, ale nawet u wielu malarzy można zauważyć pewną nieśmiałość, rezerwę w wypowiedaniu się, brak fantazji i rozmachu, pozwalających domyślać się, że nieumiejętna, początkowa nauka nie rozwinęła, ale podcięła skrzydła ich talentowi.

Obserwuję od lat kilku dzieci, które uczą się rysować według nowych metod, nowych prądów. Właściwie wyraziłam się niedokładnie, bo do dzieci tych nie stosowałam żadnego gotowego systemu, chcąc sobie system wyrobić na podstawie obserwacji, czynionych nad nimi. Zostawiałam więc im zupełną swobodę przy rysowaniu tak, że można powiedzieć, że właściwie uczą się one same, a moja rola, jako nauczycielki, ogranicza się do wyrażania sądów o ich pracy, dawania rad i wskazówek, o ile ich żądają, no i do takich formalnych pouczeń, jak operować pędzlem, farbami i t. d.

Poprawiam i pomagam w robocie tylko tym, które sobie tego bardzo życzą i to przy rysowaniu z natury; jest ich procent niewielki, głównie między uczenicami gimnazjalnymi, te dzieci, które od początku uczą się u mnie, zazwyczaj nie życzą sobie żadnych poprawek, ani pomocy, dają sobie radę same, mnie pytają tylko o zdanie. Mam i takie, którym choć od kilku lat uczą się u mnie, nigdy niczego nie poprawiłam. Są to jednostki zdolniejsze, samodzielniejsze umysłowo i uważałam, że tej swojej samodzielności strzegą bardzo.

Przyznam się szczerze, że nie tak łatwo przyszło mi stanąć na tem stanowisku, jako nauczycielce, taką dziwną wydała mi się z początku lekcja, podczas której nic się nie robi, tylko chodzi po klasie i rozmawia z dziećmi na temat ich robót, choć było mi to o tyle łatwiej, że nie miałam za sobą rutyny nauczycielskiej, tylko rozpoczęłam swą pracę nauczycielską zupełnie samodzielnie. Im dłużej jednak obserwuję dzieci, im głębiej wnikam w istotę nauczania, tem jaśniejsem mi wydaje się, że uczący dzieci rysować, musi być przede wszystkim psychologiem i ze stanowiska psychologicznego, a nie rysowniczego patrzeć na początkowe roboty dzieci.

Wszystkie myśli, które tu poruszam, opieram na obserwacji, czynionej na dzieciach i przyznaję otwarcie, że pod wpływem tej obserwacji poglądy moje na metodę nauczania przeszły całą ewolucję.

Z początku mej praktyki nauczycielskiej wierzyłam w potęgę rysowania z natury i konieczność przejścia studjum natury, nim się zacznie naprawdę rysować, dawałam więc dzieciom do rysowania i malowania co tylko mogłam z natury; dziś jednak rozumiałam, że wiek dziecięcy ma swoje właściwe zdolności, a to żądzę wypowiedzenia się ołówkiem, ogromnie rozwiniętą fantazję, bezkrytyczność, która mu daje śmiałość rysowania na wszelki temat tak np. bitwy pod Grunwaldem, jak obrazu piekła i nieba, wreszcie ogromne ukochanie rysunku, i że obowiązkiem uczącego jest właśnie wykorzystać te zdolności i zdobyć w tym czasie swym małym uczniom to, czego później nauczyć trudno, prawie niepodobna, a więc łatwość, śmiałość w wypowiedzaniu [się rysunkiem, ów rozmach, ową fantazję, pomysłowość, a wreszcie poczucie i zrozumienie piękna, które im zostaną na całe życie. Przytem musi ciągle pamiętać, że nauka rysunków ma w rozwoju umysłowym dziecka, nie tylko specjalne, ale ogólnie kształcające, bardzo głębokie znaczenie.

Żeby jednak rzeczywiście spełniła swoje zadanie musi być, zdaniem mojem, prowadzoną zupełnie swobodnie tak, żeby dziecko przy lekcji czuło tę samą radość, co przy rysowaniu dla siebie. Swoboda więc w wyborze tematu, materiału jest tu koniecznym warunkiem. Z tego względu nie daję prawie nigdy większej ilości dzieci jednego tematu do rysowania, chyba, że kilkoro ich ten sam temat sobie wybrało, dajmy na to ilustrację przeczytanego ustępu, mówiąc, że wiedzą doskonale, jak to narysować. Widocznie mają jasny obraz przed oczami wyobraźni i każde wtedy rysuje po swojemu.

Swobodny wybór tematu przez dziecko uważam dlatego za tak ważny, że dziecko zazwyczaj wybiera sobie ten temat, który zna dobrze lub który mu się wyraźnie rysuje w umyśle, dlatego zabiera się do rysowania z ochotą, werwą, rysuje śmiało, natęży swą myśl, skupia uwagę, stara się sobie przypomnieć dokładnie szczegóły, żeby tylko wybrany temat najlepiej rysunkiem oddać. Wogóle wkłada w swój

rysunek tyle intensywnej pracy, na jakąby nigdy nie zdobyło się przy najstaranniej prowadzonej lekcji przy nauczycielu. Pracuje jednak samodzielnie, twórczo dla własnej przyjemności i dlatego ta praca go nie męczy, tylko cieszy.

Nie da się jednak zaprzeczyć, że takie rysowanie, pomimo błędów i nieudolnego wykonania, posuwa wiedzę rysowniczą dziecka naprzód, nie mówiąc o tem, że przyzwyczajają je myśleć, zastanawiać się, skupiać swą uwagę i to z pobudek czysto rzeczowych, co ma nawet wychowawcze znaczenie.

Gdy zaś cała klasa ma rysować na temat, dany przez nauczyciela, wtedy większość klasy nie będzie miała zazwyczaj ochoty do rysowania tego tematu i bierze się do roboty bez tego impulsu, tego zapału, który właśnie stanowi podniecie w pracy, a że często i wyobrażeń o temacie nie mają jasnych, zazwyczaj zaglądną do zeszytów zdolniejszych kolegów i wzorują się na ich rysunkach—bierzmy pod uwagę bardzo rozwinięty zmysł naśladowczy u dzieci—przez co lekcja traci zupełnie swoją wartość.

Z tych względów przyszedłam do przekonania, że najracjonalniejszą i niemal jedyną drogą w nauczaniu początkowem rysunków jest rysunek z wyobraźni czyli kompozycja, czy też, jak dzieci nazywają, rysowanie z głowy. Utwierdza mnie w tem przekonaniu to, że dzieci to rysowanie z głowy najbardziej lubią i że właściwie u nich tylko taki rysunek ma prawdziwe obywatelstwo.

Zauważyłam, że im dzieci młodsze, tem łatwiej wybierają temat, tem są śmielsze w rysowaniu; zazwyczaj nim przyjdę na lekcję, już mają zeszyty przygotowane—a zaraz i temat do rysunków, zawsze się spieszą—i bez namysłu zabierają się do rysowania i malowania. Nic im nie przeszkadza, tym najmłodszym, siedmio-ośmioletnim, że dzie sięć razy z rzędu malują domek, drzewa, dzieci, ten sam temat z małymi zmianami powtarzają wielokrotnie, tak jak potrafią w nieskończoność słuchać tej samej bajki z jednokowem zajęciem.

Ci, o rok starsi, są już wybredniejsi w doborze tematu i można tu obserwować ich indywidualne upodobania i usposobienia; dziewczynki rysują zazwyczaj panie, dzieci, krajobrazy, ilustrują bajki; chłopcy – to znów przede wszystkim bataliści; armaty, żołnierze, konie, wreszcie okręty, maszyny—oto ich ulubione tematy. Jedna z moich uczennic, już teraz 12-letnia, od najmłodszych lat rysowała rycerzy, powstańców, ale też cechuje ją zupełnie nie kobiece usposobienie. Jeden chłopczyk—teraz skończył lat dziesięć, ma specjalne zamiłowanie do mechaniki i fizyki, lecz rysuje tylko najrozmaitsze motory swego wymysłu, samochody, aeroplany; inne tematy nie przedstawiają dla niego większego interesu.

Nie zdarzyło mi się od początku roku, żeby w tych niższych klasach, u młodszych dzieci, spytało mnie które, co ma rysować; one zawsze wiedzą, co rysować i nigdy prawie nie czują same potrzeby mojej rady, wskazówek. Ci starsi, z klas wyższych, pytają czasem co mają rysować, ale zazwyczaj, gdy im wymyślę jakiś temat, odpowiadają: „e ja bym to albo tamto wolał”, widocznie, mój temat podsunął im jakiś pomysł, i ten, jako własny, ma dla nich więcej powabu.

Wszystkie jednak bez wyjątku rysować bardzo lubią, targują się o lekcje, żeby były dłuższe i żeby były jak najczęściej.

Zachodzi teraz kwestja, jaką powinna być rola nauczyciela rysunków małych dzieci, przy tym sposobie prowadzenia lekcji. Jak już wspomniałam, moja rola ma charakter doradczy, a lekcje—dyskusji.

Np., gdy zobaczę, że które z tych najmniejszych narysowało chatkę, a tuż obok niej chłopca większego od niej i pędzącego konia, mniejszego od siebie, pytam, „czy ten chłopczyk mieszka w tej chatce”, a gdy mi powie, że tak, pytam dalej „a jakżeż on się tam zmieści, gdy jest większy od chatki”. Wtedy dziecko zazwyczaj zmiarkuje natychmiast swój błąd i jeśli obrazek jest tylko rysowany, chwyci gumę i rysuje chłopca, któryby się mógł zmieścić w chatce.

I oto pierwsze zwrócenie uwagi na stosunek, proporcję rysowanych przedmiotów.

Gdy się nie da już poprawić, obrazek jest malowany, wtedy zwyczajnie wzywa na pomoc fantazję i wymyśla na poczekaniu jakieś tłumaczenie, dajmy na to: „ten chłopczyk nie jest z tej chatki, bo ona jest zaczarowana, tam mieszka krasnoludki, a ten koń jest także krasnoludków, dlatego taki mały”.

Gdy zobaczę, że któreś narysowało na pierwszym planie mniejszą postać, a na dalszym większą, mówię mu „Popatrz przez okno prawda, że ten pan na końcu ulicy wygląda jakby był mniejszy od tego dziecka, które stoi pod oknem, jak myślisz, dlaczego? No dlatego—odpowiada—że stoi dalej, to go tak dobrze nie widać jak tego chłopczyka, który stoi blisko. Bardzo słusznie, ale dlaczego na twoim rysunku tam tego pana z daleka, widać lepiej, niż tego z bliska?”

Gdy inne narysuje postać nieproporcjonalną z krótkimi rękami, mówię „stań na chwilę i spuść rączkę, dokąd sięga? prawda trochę powyżej kolana, a czemu twoja pani ma rączki tylko do pasa?”

Jeśli które maluje trawę jasno-zielonym kolorem, a niebo ciemno-niebieskim, radzę mu, żeby popatrzyło przez okno do ogródka i zobaczyło jaka jest prawdziwa trawa i prawdziwe niebo.

Gdy narysuje domek o pochyłych ścianach, pytam je: „Jak myślisz, gdyby nasz dom miał takie pochyłe ściany, coby z nim się stało?” „Możeby się zawalił”—odpowiada.—Widzisz, to i twój dom gotów jeszcze zawalić się, kiedy mu zrobisz takie krzywe ściany”.

I w ten sposób, w takich dziecinnych pogadankach zapoznają się dzieciaki z najważniejszymi, naturalnie najprymitywniejszymi prawami rysunkowymi; zauważyłam jednak, że nawet te najmniejsze, uwagi w tej formie, doskonale rozumieją, wystrzegają się na przyszłość popełniania tych samych błędów, widocznie, przy rysowaniu myślą.

Ze starszemi prowadzę lekcję w podobny sposób, tylko w trochę poważniejszej formie i przyzwyczajam je, jako do najwyższego kryterjum, zwracać się do natury. Gdy który nie może dać sobie rady z nogami konia, radzę mu, żeby popatrzył na żywego konia przez okno, gdy inny niekontent z pozycji swego rycerza, mówię „poproś kolegę, żeby ci na chwilę tak stanął, jak chcesz, żeby stał twój rycerz”.

Powoli dzieci przyzwyczajają się kontrolować swoją pracę naturą — trzeba przyznać, że prawie z każdym tygodniem wzmaga się w nich autokrytycyzm, stają się dla siebie coraz bardziej wymagającymi i wtedy coraz częściej zwracają się same po radę do natury, zastanawiają się nad nią uczą się ją obserwować na każdym kroku, bo im to ułatwia rysowanie. Tak kiedyś jedna dziewczynka nie mogła sobie dać rady z zorzą wieczorną, a koniecznie chciała, żeby na jej obrazku było zachodzące słońce, na drugą lekcję mówi mi jednak uradowana: „Ach już teraz potrafię narysować zachód słońca, bom mu się wczoraj doskonale przypatrzyła”. Przecież tyle razy widziała zachodzące słońce, a przypatrzyła mu się dopiero teraz, gdy jej to było potrzebne do rysunku.

Inna nie zdawała sobie sprawy z różnicy między wierzbą a brzozą, mimo, że się uczyła botaniki, i na rysunku nie umiała pochwycić ich pokroju, ale umyślnie poszła do parku, żeby się drzewom przypatrzeć i potem mówiła mi z triumfem. „Teraz to już wiem doskonale, jaka to brzoza, przypatrzyłam jej się umyślnie, żeby poprawić ją sobie na rysunku.

U starszych dzieci zauważyłam nieraz, że zupełnie samodzielnie, poza lekcją, korzystając z jakiejś nadarzającej się sposobności, szkicują sobie studja z natury, żeby potem mieć jaśniejsze wyobrażenie o danym przedmiocie przy rysowaniu. I oto w taki sposób wszystkie, od tych rysunków z głowy, przechodzą same do natury.

Jest to według mego przekonania obecnego jedyna forma, w jakiej dzieci mogą studjować naturę. Dawniej dzieliłam

rozpowszechnioną zasadę, że jedynie nauka rysunków z natury przedstawia dla rozwoju dziecka jakąś wartość; obserwacja i doświadczenie przekonały mnie jednak, że dzieci do studjowania natury samej dla siebie, mają za mało skupienia i cierpliwości, to jest potrafią czasem z natężeniem uwagi przestudjować jakiś szczegół, ruch lub przedmiot, ale gdy im to jest specjalnie potrzebnem, bez tej podniety, studjowanie samo nuży je. Zresztą dzieciom wystarcza symbol, jest to już cechą ich wieku, gdy zrobią coś trochę podobnego, co rzeczywistość przypomina, już są zadowolone i chcą robić coś innego.

Brak czasu nie pozwala mi zatrzymać się dłużej nad tą kwestją, naszkicowałam tylko w ogólnych zarysach moje spostrzeżenia nad rysunkami dzieci i wnioski, do których przyszedłam na ich podstawie, na zakończenie chcę jeszcze rzucić okiem na naukę rysunku dzieci ze stanowiska ogólnopedagogicznego, a właściwie ze spostrzeżeń nad rysunkami dzieci wyprowadzić ogólnopedagogiczne wnioski.

Widzimy, że nauka rysunków, postawiona w ten sposób, jak przedstawiłam, jest zasadniczo różną od wszelkiego nauczania w naszych szkołach. Tam starsi, powagi, władze szkolne układają program lekcji, tu dziecko samo, powodowane wewnętrzną potrzebą wypowiedzenia się, obmyśla sobie rodzaj i temat swej pracy — tam ściśle pracuje wedle planu i wskazówek nauczyciela — tu trudzi się zupełnie samodzielnie, samo ma sobie zdawać sprawę ze swych wyobrażeń i samo szukać środków wypowiedzenia się rysunkiem — tam nauczyciel panuje nad umysłem dziecka, narzuca mu swe pojęcia, zmusza do wyuczania się — tu nauczyciel zostawia mu zupełną swobodę, tylko zwraca uwagę, jeśli źle wykonał, a żąda tylko tego, żeby samo dochodziło prawdy — tam wszystkie dzieci uczą się tego samego, tym samym sposobem — tu każde pracuje nad czem innym, stosownie do swych wiadomości, upodobań i nastroju — tam

wreszcie praca staje się dla dzieci ciężkim obowiązkiem, tu — ulubioną rozrywką.

Taka jest różnica w sposobie nauczania; zastanówmy się nad rezultatami tych tak zasadniczo różnych metod pedagogicznych, wprowadzonych w czyn.

Zdajemy sobie wszyscy dobrze sprawę z rezultatów dzisiejszej nauki szkolnej, tak dysproporcjonalnie skromnych w stosunku do nakładu sił i pracy tak nauczycieli jak i uczniów. Uczniowie po kilkunastoletniej pracy w szkole wynoszą z niej tylko pewien zasób wiadomości i to chaotycznych — nie umieją jednak z tych wiadomości wyprowadzać samodzielnych wniosków, nie umieją zapomocą własnych badań i spostrzeżeń rozszerzać ich i pogłębiać, jednym słowem, nie umieją samodzielnie pracować umysłowo, samodzielnie myśleć. Umysłowość większości naszej młodzieży po wyjściu ze szkoły, nie przedstawia każda sama w sobie jakiejś jednostki, że się tak wyrażę, indywidualnie skryzalizowanej, to jest, umiejącej żyć swem samodzielnem, odrębnym życiem, ale raczej robi wrażenie jakiegoś automatu, który, przez tyle lat nakręcany przez drugich, zatracił swe twórcze pierwiastki i tylko prawem bezwładności poruszać się może. Każdy, znający bliżej naszą młodzież, nie pomówi nas o przesadę i przyzna, że w tem właśnie leży tragedia i młodzieży, i nauczycieli, że po tylu latach walk i trudów do takich dochodzą rezultatów. Kto wie, może właśnie dla tego, że nauka była często walką i trudem zamiast radością życia.

Do jakich rezultatów dojdziemy przy wyżej omówionej metodzie rysunków, trudno dziś napewno twierdzić; przypuszczam, że dzieci, tak uczone, będą wszystkie rysować bez względu na to czy mają lub nie mają talentu, tak jak wszyscy ludzie wykształceni umieją jako tako wyrażać się piórem i że właśnie ta zdolność będzie stanowiła jedną z jaśniejszych stron ich życia, tak jak stanowiła jasny punkt w nauce szkolnej, dalej — że będą miały poczucie rysun-

kowe i będą rozumiały i odczuwały piękno sztuki malarskiej.

Ale choćby które nie nauczyło się rysować, to przy samej nauce zyska tyle korzyści, że wycisną one silne piętno na jego umysłowości. Pozwolono mu bawić się, a ono przy tej zabawie nauczyło się pracować, obserwować, myśleć, zostawiono mu swobodę, a ono właśnie przy tej swobodzie przywykło skupiać uwagę, kazano mu iść o własnych siłach, a ono tak się rozmiłowało w tej samodzielności, że strzeże jej jak swego drogiego przywileju, powiedziano mu „chcesz znaleźć prawdę, wpatrz się w przyrodę”, a ono w niej jedynie nauczyło się szukać prawdy i piękna, pozwolono mu wreszcie pracować według swego upodobania, a ono objawiło swe twórcze pierwiastki.

Do tego wszystkiego doszło o własnych siłach, własnym trudem i właśnie to wdrażanie dziecka od lat najmłodszych do samodzielnej twórczej pracy, to może największa zaleta tej metody, która w ten sposób nie staje w poprzek naturze dziecięcej, jak dotychczasowe metody, ale dopełnia ją, dopomaga jej w wyzwoleniu jego indywidualności, ono zaś, jakby instynktownie to odczuwając, garnie się do niej całą swą duszyczką, tak jak stroni i ucieka od innych różnych systemów nauczania i w ten sposób zdaje się wołać do nas wszystkich: „Na tej drodze prawdy szukajcie, — szukajcie przede wszystkim wy, którym przyświeca w życiu wiecznie młody ideał piękna”.

Kraków 1911 r.

BIBLIOTEKA
WYDZ.
ARCHITEKTURY



RYUNKI I KALIGRAFJA

- GERSON-DABROWSKA M.* PRAKTYCZNE WZORKI
RYSUNKOWE DO NAUKI I ZABAWY DZIECI.
SERJA I W KRATKACH, 8 ZESZYTÓW po Mk. 2.40
— — SERJA II BEZ KRATEK, 4 ZESZYTY po Mk. 2.40
— MODELOWANIE Z GLINY I WOSKU, DO NAUKI
I ZABAWY. Mk. 3.—
— PROGRAM I METODYKA NAUKI RYSUNKÓW DLA
OCHRON I SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH. WYDANIE
DRUGIE. Mk.—
JESKE A. WZORY KALIGRAFICZNE, WYJĄTEK
Z A. B. C. Mk. 1.50
MICHALSKI S. SYSTEMATYCZNY KURS RYSUNKU.
4 ZESZYTY. po Mk. 2.40
OLSZEWSKI R. WZORY KALIGRAFICZNE. Mk. 1.50

WYDAWNICTWA M. ARCTA W WARSZAWIE