

KAROL HOMOLACS

ZAGADNIENIE METODY
W SZKOŁACH ARTYSTYCZNYCH

KRAKÓW 1925

KAROL HOMOLACS

**ZAGADNIENIE METODY
W SZKOŁACH ARTYSTYCZNYCH**

[371.3:745]

KRAKÓW 1925

WZGLĘDNIENIE METODY
W SZKOLACH ARTYSTYCZNYCH

BIBLIOTEKA
WYDZ.
ARCHITEKTURY

6214

ODBITO CZCIONKAMI DRUKARNI MUZEUM PRZEM. W KRAKOWIE.

ZAGADNIENIE METODY W SZKOŁACH ARTYSTYCZNYCH.



dziedzinie wiedzy nie wątpi żaden pedagog o potrzebie metodycznego nauczania, a różnice zdań dotyczą jedynie zagadnienia samej metody; natomiast w dziedzinie ćwiczeń o charakterze artystycznym opinia pedagogów jest nie ustalona. Zwłaszcza zaś w dziale plastyki rozbieżność poglądów jest uderzająca. Każdy prawie nauczyciel w szkole malarskiej uczy inaczej — po swojemu, a wielu z nich twierdzi, że w zakresie plastyki nie należy przy ćwiczeniach stosować żadnej określonej metody a to z tego względu, że rozwój artystyczny nieda się żadnym systemem unormować i że każda metoda stać się musi dla temperamentu artystycznego szkodliwą, albo nawet zabójczą. Zapatrywanie takie ma bez wątpienia duży urok, ma istotnie siłę przekonywującą, chociaż, zdaniem mojem, polega na pewnym nieporozumieniu, które postaram się w dalszej części oświetlić; pierwej jednak omówię w krótkości złe i dobre strony, jakie za sobą pociąga metodyczna nauka w dziedzinie wiedzy.

Rozpatrując teoretycznie znaczenie wszelkiej metodyki nauczania, zmuszeni jesteśmy stwierdzić, że zależy ona nietylko od samego przedmiotu, ale w równym stopniu od właściwości ucznia, a więc od jego wieku, rozwoju, od jego temperamentu, zdolności, pamięci i t. p. Wynika stąd, że teoretycznie, dla każdego ucznia najwłaściwszą byłaby jakaś specjalna, do niego dostosowana metoda, czyli, że żadna ściśle unormowana metoda ogólna nie może być dobra dla wszystkich. Pomimo, że wniosek powyższy jest pozornie w zupełności uzasadniony, to jednak w praktyce zmuszeni jesteśmy przy wszelkiej nauce opierać się na jakiejś ogólnej metodzie, gdyż, pomijając wszystkie inne względy, zmusza nas do tego charakter szkolnictwa, oparty na zbiorowej nauce.

Przy bliższem rozpatrzeniu sprawy, szkody, jakie pociąga za sobą stosowanie jednej metody do całego zespołu uczni, nie są istotne, pod warunkiem, że metoda jest racjonalna i że nauczyciel ma dostateczną intuicję i rutynę pedagogiczną. Każda bowiem racjonalna metoda posiada pewną giętkość i daje się w pewnej mierze dostosować do zmieniających się warunków, oraz do indywidualnych właściwości uczni. Należy sobie przytem uświadomić, że poza różnicami indywidualnymi istnieje również pewne wspólne podłoże cechujące każdy rodzaj zespołu. Metodyka powinna tedy być dostosowana do tych cech wspólnych i wtedy nie przynosi właściwie żadnej istotnej szkody, gdyż odpowiada znacznej większości uczni, umożliwiając równocześnie nauczycielowi w dostatecznej mierze uwzględnienie różnic indywidualnych. Natomiast korzyści, jakie ze sobą przynosi dobrze opracowana i umiejętnie zastosowana metoda są bezsprzeczne i bardzo poważne.

Na pierwszym miejscu postawiłbym może tę korzyść, że dobra metoda, będąc w zasadzie wynikiem doświadczeń wielu pedagogów, będzie mniej jednostronną niż nauka zależna wyłącznie od intuicji jednego nauczyciela; następnie powinna ona być dojrzałszą i bardziej do danego środowiska dostosowaną, gdyż, wchłaniając w siebie doświadczenia na szeregu pokoleń przeprowadzone, ma możność stopniowego ulepszania się; dalej należy i ten wzgląd podkreślić bardzo silnie, że metoda nauczania jednego przedmiotu może i powinna być skoordynowana ze wszystkimi innymi przedmiotami, co przy swobodnem prowadzeniu nauki właściwie zupełnie

jest wykluczone, z wyjątkiem tych nielicznych wypadków, w których cała nauka prowadzona jest przez jednego nauczyciela. Wreszcie należy sobie zdać sprawę z tej okoliczności, że istotnych talentów pedagogicznych jest stosunkowo mało i że dla ludzi pozbawionych tego talentu metodyka jest jedynym oparciem i chroni ich przed nieobliczalnymi błędami. Nie poruszam już innych korzyści, jak ujednostajnienie szkolnictwa, ułatwienie kontroli i t. p., gdyż przypuszczam, że tych kilka uwag ogólnych wystarczy, aby przekonać, że należy opracowana metodyka nauczania jest korzystną, a nawet konieczną w nauce szkolnej.

Stwierdzenie jednak tego faktu nie przesądza zagadnienia, jakieśmy sobie na początku postawili a mianowicie, czy metodyka jest korzystną w szkoleniu artystycznym w dziale plastyki; gdyż sztuka opiera się na zupełnie innych założeniach jak wiedza i istotnie trudno przypuścić, aby droga prowadząca do sztuki mogła być ujęta w łożysko jakiejś określonej metody. Każdy człowiek, wyczuwający istotne walory artystyczne, wie, że sztuka jest właśnie tą krainą, do której nie prowadzi żadna wydeptana ścieżka, a tem mniej taki gościniec, do jakiego porównałyby należało wszelką dobrze opracowaną metodę. A jednak w szkołach malarskich prowadzona jest nauka, a z chwilą kiedy jest prowadzona, to z konieczności prowadzona jest podług jakiejś metody, niezależnie od tego, czy ta metoda ogarnia całokształt uczelni i jest uświadomiona, czy też ogranicza się tylko do poszczególnego kursu prowadzonego przez jednego pedagoga i tkwi wyłącznie w jego poczuciu.

Tak postawiony problemat przybiera tedy formę paradoksalną. Z jednej strony faktem jest, że istnieją szkoły artystyczne, oraz, że nauka w tych szkołach oparta jest na pewnych dowolnych wprowadzie i nieopracowanych ale niemniej istniejących metodach; z drugiej nie ulega wątpliwości, że żadna metoda nie może prowadzić do sztuki. Wydaje mi się, że cały ten paradoks wynika z fałszywego postawienia kwestji. Sądzę, że sprzeczność zniknie w znacznym stopniu, jeżeli zastanowimy się sumiennie nad tem, czego właściwie artystyczne szkoły malarskie uczyć mogą i uczyć powinny. Zdaniem mojem, sztuki uczyć wogóle nie można. Nie można jej uczyć z wielu względów, przede wszystkim zaś dlatego, że nie znamy jej źródła, ani nie wiemy, jakie sobie jutro wyżłobi koryto. Skoro zaś nawet w przybliżeniu nie możemy przewidzieć, jaką będzie sztuka tych pokoleń, które po nas przyjdą, tedy tej sztuki, nieistniejącej, oczywiście uczyć nie możemy, a jeżeli ograniczymy się do współczesnej sztuki, to uczyć będziemy właściwie ostatniego ogniwa historii sztuki a nie sztuki samej. Co najwyżej można tylko próbować stworzyć atmosferę, w której skłonności artystyczne się bujniej rozwijają, chociaż i to zadanie wydaje mi się bardzo trudnem, zważywszy, że wielcy artyści wyrastają często w środowiskach najmniej artystycznych. Chociaż jednak prawdą jest, że sztuki uczyć nie można, to bynajmniej nie należy stąd wnioskować, aby artyści nie potrzebowali się uczyć wogóle. Przeciwnie nawet, nie ulega wątpliwości, że artysta powinien się uczyć bardzo — bardzo wielu rzeczy, a w każdym razie powinien gruntownie nauczyć się rzemiosła, z którego sztuka jego czerpie środki. Czemkolwiek sztuka jest dzisiaj i czem będzie jutro, faktem pozostanie niezaprzeczonem, że musi ona znaleźć swój wyraz dla zmysłów dostępny. Ten materialny czynnik wymaga technicznego opanowania i podlega ogólnym prawom rzemiosła. Literat musi umieć pisać i mówić, kompozytor musi umieć grać, rzeźbiarz rzeźbić, a malarz malować. Opanowanie każdego rzemiosła, zarówno artystycznego jak zwyczajnego, wymaga licznych, ściśle określonych i logicznie skoordynowanych ćwiczeń.

Widzimy więc, że uczelnie artystyczne muszą być równocześnie a raczej przede wszystkim szkołami rzemiosł i jako takie mają określony przedmiot nauki. Obok tego, jak to zaznaczyłem powyżej, starać się one powinny stworzyć atmosferę, w którejby się artystyczne temperamenty zdrowo rozwijały. To drugie zadanie nie może być ujęte metodą, i polega raczej na jakimś nieuchwytnym, ale w każdym razie szlachetnym i szczerym tonie, wykwitającym może najłatwiej na tle intensywnej i szczerzej pracy, a w każdym razie nie na uczeniu sztuki¹⁾. Natomiast uczenie rzemiosła malarskiego czy rzeźbiarskiego (podobnie jak każdego innego rzemiosła) wymaga oczywiście metody. Z tą chwilą, kiedy zgodzimy się z potrzebą metodycznego nauczania rzemiosła w szkołach artystycznych, trudno dopatrzeć się racji, dlaczego w tym wypadku metoda ta miała polegać wyłącznie na intuicji jednego pedagoga, jak to dzisiaj przeważnie jest przyjęte, dlaczego w szkołach tych każdy ma uczyć po swojemu, nie korzystając z doświadczenia kolegów i poprzedników, skoro wiemy, że w innych rzemiosłach, metoda ukształtowana zbiorową tradycją, dobre daje rezultaty, jak to stwierdzić możemy choćby na średniowiecznych cechach rękodzielniczych.

Jeżeli byśmy szukali wyjaśnienia, dlaczego szkoły artystyczne tak opornie przeciwstawiają się wprowadzeniu określonej i ogólnej metody nauczania, to myślę, że niechęć tę wyjaśnić można w zupełności z jednej strony temperamentem artystycznym nauczycieli, który góruje prawie zawsze nad ich skłonnościami pedagogicznymi, z drugiej zaś strony tem, że zjawiska plastyczne nie zostały dotychczas rozumowo (względnie naukowo) ujęte, a skutkiem tego istota rzemiosła malarskiego nie jest dotychczas określona, co oczywiście uniemożliwia opracowanie obiektywnej metody. Jak długo nie uświadomimy sobie, czego właściwie nauczyć należy, tak długo niema możliwości ustalenia metody, a w konsekwencji cała nauka polegać musi na wyczuciu i intuicji pedagogicznej uczącej jednostki.

Ktokolwiek miał możliwość zapoznać się bliżej z metodami stosowanymi przez różnych pedagogów plastyki, ten się przekonał niewątpliwie, jak dalece różnie ujmowane bywają te ćwiczenia, jak różnych rzeczy uczą różni profesorowie. Wprawdzie powtarzają się powszechnie pewne określenia jak: konstrukcja, ustosunkowanie mas, poczucie linii i t. p., ale nawet pod temi określeniami każdy profesor rozumie co innego, każdy co innego uważa za wartości istotne, nie siląc się zazwyczaj wcale zanalizować, czy te rzeczy są istotnymi dla jego temperamentu artystycznego, czy też dla rzemiosła malarskiego wogóle. Zdarza się też nie rzadko, że profesor wpaja w ucznia z równą wiarą istotną wiedzę plastyczną jak nabyte lub wrodzone wady. Możemy sobie wyobrazić, że podobnie wyglądałaby nauka języka, gdyby nie miała oparcia o gramatykę. Niejeden nauczyciel wpajałby w uczeni z równym przekonaniem istotne poczucie językowe jak fałszywe nawyki lub prowincjonalizmy. W plastyce rzecz się ma podobnie, z tem zastrzeżeniem, że niebezpieczeństwo jest większe, a to z tego względu, że poczucie mowy, używanej od dziecka we wszystkich okolicznościach życia, jest bez porównania pełniejsze niż poczucie plastyczne, które nieraz u bardzo wybitnych artystów jest zgoła jednostronnie wykształcone. Można bowiem tworzyć bardzo wybitne dzieła sztuki, ograniczając się do bardzo ciasnej skali środków plastycznych.

¹⁾ Rzemiosło dobrze pojęte jest pracą szlachetną i szczerą, bo opartą na prawdzie materiału, stanowi ono więc czynnik wychowawczy uszlachetniający, dzięki czemu zyskuje coraz większe uznanie w szkolnictwie ogólnem. Ten uszlachetniający wpływ rzemiosła ma dla szkół artystycznych pierwszorzędne znaczenie.

Jeżeli uczeń pozostaje przez szereg lat pod kierunkiem jednego pedagoga, to przejmuje się zazwyczaj jego sposobem ujmowania rzemiosła, a że ten sposób z natury rzeczy jest jednostronny i dostosowany do temperamentu artystycznego danego profesora, przeto nie może zadowolnić ucznia, mającego oczywiście inny temperament i własną skalę wzruszeń. Uczeń więc musi z trudem samodzielnie uzupełniać swoją wiedzę plastyczną poza nauczycielem, a nie rzadko wbrew nauczycielowi. Jeżeli zaś uczeń zmienia pedagogów, wtedy powstaje zamęt w jego rozwoju. Sprzeczne ujęcia, nie powiązane w żadną całość, utrudniają zdezorjentowanemu uczniowi znalezienie jednolitego i z jego temperamentem zgodnego rozwiązania problemu formy. Talenty słabsze wypaczają się często w tym wysiłku nieokreślonym, a silniejsze zużywają zazwyczaj wiele czasu, zanim zdobędą własne zrozumienie. Zdaniem moim obecny stan szkolnictwa tak zw. artystycznego jest dla opanowania rzemiosła niekorzystny, sądzę jednak, że nawet, zdając sobie z tego sprawę, nie można go zasadniczo zmienić, jak długo nie zostanie opracowana o b j e k t y w n a wiedza p l a s t y c z n a t. j. wiedza o formie plastycznej i jej interpretacji, wiedza, na której oprzećby się mogła racjonalna metodyka.

Do takiego wniosku doszedłem, skoro po wielu latach rozpatrzyłem korekty, jakie otrzymałem w ciągu moich studjów malarskich pod kierunkiem kilkunastu uznanych plastyków pedagogów, oraz skoro zanalizowałem drogę rozwojową moich licznych kolegów. Rozmyślenia powyższe skłoniły mnie już dawno do szukania naukowych podstaw rzemiosła malarskiego. Prace teoretyków, jakie się do rąk moich dostały, nie dostarczyły mi pożądanego materiału, a własne poszukiwania wyjaśniły mi zrazu jedynie tę prawdę, że zjawiska plastyczne należą do zjawisk niesłychanie złożonych i że chcąc znaleźć jakiś punkt oparcia, należy na razie ograniczyć się do form najprostszych, które przez to właśnie będą najbardziej podstawowymi. Zgodnie z tym wnioskiem skoncentrowałem cały wysiłek na formy ściśle ornamentalne, które, jak wiadomo, stanowiły główną treść plastyki człowieka przez przeciąg wielu tysiącleci. Rezultaty moich dociekań opracowałem w książce: „Podstawowe Zasady Budowy Ornamentu Płaskiego“. Skoro w tym czasie uzyskałem pole do pracy pedagogicznej w dziale zdobnictwa, oparłem się na zdobytych przesłankach teoretycznych i opracowałem metodykę ćwiczeń ornamentalnych. Jest to, o ile wiem, pierwszy eksperyment w tym zakresie, zbyt świeży, aby mógł być w sposób decydujący oceniony na zasadzie osiągniętych rezultatów. Twórczość ornamentalna, w istocie swojej kolektywna, wymaga dłuższego okresu czasu dla wydania konkretnych rezultatów. Nie decyduje tu bowiem pojedynczy talent, ale przede wszystkim zespół, w którym ścierają się indywidualne różnice smaku, wytwarzając wartości wspólne danemu środowisku, wartości zatem, które mają za barwienie „stylu“. Cztery lata mojej pracy pedagogicznej w Państwowej Szkole Artystycznego Przemysłu nie mogło w tym kierunku dać pozytywnych wskaźników, rezultaty jednak, jakie osiągnięte zostały, zachęcają mnie do dalszej pracy i utwierdzają w tem przekonaniu, że teoretyczne przesłanki, na których oparłem metodykę są w ogólnych zarysach słuszne. Ponieważ w artykule niemożliwe jest nawet najpobieżniejsze omówienie metodyki, a tem mniej teoretycznych podstaw, na których się opiera, zmuszony jestem ograniczyć się do przedstawienia tablicy, ilustrującej szematycznie rodzaj i kolejność ćwiczeń, uzupełniając ją krótkim wyjaśnieniem.

Wobec tego, że teoretyczna analiza form ornamentalnych przekonała mnie w sposób nie pozostawiający żadnej wątpliwości, że twórczość w tym dziale nie

opiera się na naśladowaniu natury, ale podobnie, jak w muzyce i tańcu, na rytmicznym wiązaniu pewnych elementów formy, przeto nie wprowadziłem do ćwiczeń początkowych rysunku z natury wraz z tak zw. stylizacją, ale starałem się dostarczyć uczniowi konkretne i proste elementy formy ornamentalnej i skłonić go następnie do samodzielnego składania, czyli do kompozycji (od: łąć. com-ponere) tych elementów na zasadzie rytmicznego poczucia. Ponieważ elementy formy ornamentalnej są z konieczności materialne i wiążą się zawsze bezpośrednio z jakimś rzeczywistym materiałem, przeto wprowadziłem szereg (8) konkretnych technik zdobniczych, które starałem się tak dobrać, aby wyczerpały wszystkie podstawowe typy ornamentów. Co do porządku, w jakim te techniki uszeregowałem, trzymałem się zasady, aby rozpocząć od tych, które dają elementy najprostsze, najbardziej określone i stałe i stopniowo przechodzić do takich technik, które, wytwarzając elementy bardziej złożone a przytem zmiennie, prowadzą do form bogatszych i trudniejszych do opanowania. Jako pierwszą technikę przyjąłem układanie ornamentu z płyt kwadratowych (czarnych i białych), gdyż analiza i eksperyment wykazały mi zgodnie, że składanie ornamentu, będącego zawsze utworem płaszczyznowym, z elementów również płaszczyznowych, jest czynnością prostszą, niż wypełnianie czyli wyrażanie płaszczyzny elementami linijnymi. Po przerobieniu form powstających z najprostszego elementu płaszczyznowego, zapoznaję ucznia z najprostszym elementem liniowym, również niezmiennym, w postaci ornamentu stempłowego, ograniczonego do linii prostej i łamanej (z dodatkiem punktu).

Po takim przygotowaniu daję uczniowi do ręki element liniowy płynny (a przytem zmienny) w postaci listwy metalowej i przerabiam ćwiczenia zmierzające do opanowania różnych zestawień rytmicznie wygiętej linii płynnej w postaci ozdobnych krat. Zaznaczam, że wybrałem jako materiał metal, (pomimo że wydawać się może dla warunków szkolnych nieco uciążliwy) z tego względu, że się w nim utwory czysto liniowe, płynne, manifestują w formie najbardziej charakterystycznej. Wiadomą jest również rzeczą, że właśnie metal naprowadził ludzkość na zrozumienie wartości zdobniczej linii płynnej, wraz z charakterystyczną linią zwojową, w epoce brązowej. Przerobiwszy w ten sposób dwa typy czysto płaszczyznowego, oraz dwa typy czysto liniowego zdobnictwa, przystępuję do elementów łączących wartości kierunkowe z płaszczyznowymi w postaci ćwiczeń piórowych i pendzlowych. Na tem kończę ćwiczenia czysto ornamentalne i przystępuję do połączenia założeń kolorystycznych z ornamentalnymi (podstawowe ćwiczenia czysto kolorystyczne prowadzę poprzednio niezależnie od ćwiczeń ornamentalnych w postaci barwnych pasiaków, które nie zostały na tablicy uwidocznione). Jako technikę wprowadzam barwne tkactwo kilimowe z tego względu, że tkactwo przedstawia najcharakterystyczniejsze formy łączenia wartości kolorystycznych z ornamentalnymi.

Jako dopełnienie programu wprowadzam ćwiczenia pisankowe (batik) ze względu na to, że dają one pole do pewnej specjalnej a dotychczas nie przerobionej formy zdobniczej, którą nazywam: „wypełnieniami“. Takie wypełnienia stanowią główną treść zdobnictwa mereżkowego, koronki, haftu tak zw. rosyjskiego i t. p. Nie wprowadziłem jednak żadnej z tych technik ze względu na to, że są zbyt mozolne i nie odpowiednie dla szkół, zwłaszcza męskich. Na tych ośmiu technikach kończę kurs początkowy, którego zadaniem jest zapoznanie ucznia z wszystkimi najbardziej podstawowymi typami zdobnictwa. Płynny ornament liniowy z listwy metalowej i płaszczyznowy ornament tkacki stanowią dwa możliwie najskrajniejsze

i przez to najcharakterystyczniejsze typy. One też istotnie w historycznej ewolucji form ornamentalnych odegrały rolę pierwszorzędną.

Z typów pośrednich najważniejszym jest pendzłowy, który wykształcił się na wschodzie w zamierzchłej starożytności i do dnia dzisiejszego jest właściwie typem panującym. Obok tych trzech najbardziej podstawowych technik ważną rolę odgrywają plecionki, dające pole do wzmiankowanych już powyżej wypełnień. Brak reprezentanta tej grupy, trudnej do zastosowania w warunkach szkolnych, starałem się zastąpić pisanką. Obok wzmiankowanych dotychczas istnieje oczywiście ogromna ilość innych technik, mniej lub więcej charakterystycznych jak: aplikacje (wycinanki), różne druki, plecionki, dalej: snycerstwo, cyzelerstwo, kowalstwo, drzeworytnictwo i t. d. Zadanie początkowego, ogólnego, kursu zdobniczego nie polega na wyuczeniu ucznia wszystkich rzemiosł i związanych z nimi typów zdobniczych, ale na wyrobieniu poczucia typu wogóle na podstawie kilku najcharakterystyczniejszych i najbardziej podstawowych przykładów. W obrębie każdej techniki zachowuję stale jeden i ten sam porządek ćwiczeń, polegający na tym, że najpierw zapoznaję ucznia z rzeczywistymi elementami, związanymi z przyrządem, a następnie skłaniam go do tego, aby te elementy układał w pewne proste organizacje rytmiczne, które nazwałem motywami.

Skoro uczeń nabierze już pewnego zrozumienia i wprawy w grupowaniu danych elementów, skłaniam go do tworzenia form zdobniczych o pewnym znaczeniu pojęciowym (które nazwałem symbolami w braku lepszego określenia). Po takim przygotowaniu, skoro uważam, że uczeń opanował w pewnym stopniu materiał, przechodzę do omówienia całej płaszczyzny ornamentu. Wyjaśniam jej właściwości geometryczne i użytkowe i wskazuję na różne typy podziałów płaszczyzny zgodne z jej charakterem i z charakterem motywów, które w nich mają być umieszczone. Skoro uczeń płaszczyznę, podzieloną przez siebie, wypełni motywami również przez siebie wytworzonymi, ustosunkowując je pomiędzy sobą podług własnego poczucia, otrzymuje ornament zgoła mu przez nikogo nie narzucony, chociaż metodycznie z elementów rozwinięty. Jeżeliby ktoś zarzucił, że przytym procesie narzucone zostały same elementy, to zarzut taki byłby powierzchowny, gdyż z jednej strony elementów nie narzuca nauczyciel, ale sama technika, z drugiej zaś strony ewentualne tworzenie elementów nie może być zadaniem artysty, gdyż elementy na tej drodze wytworzone musiałyby być sztuczne i pozbawione wyrazu. Jakąkolwiek poważną formę artystyczną zanalizujemy, to znajdziemy zawsze, że składa się ona z elementów, które powstały na drodze technicznej, lub skopjowane zostały z natury. Nawet najekscentryczniejsi nowatorzy nie zdołali wymyślić nowych elementów formy, a jeżeli pogardzili dwoma powyżej wymienionymi źródłami, zmuszeni byli uciec się do trzeciego źródła gotowych elementów, a mianowicie do materiału wytworzonego przez geometrię.

W każdej technice przestrzegam bardzo pilnie, aby uczeń przynajmniej jedną kompozycję wykonał we właściwym materiale, a to z tego względu, aby nabrał rzeczywistego wyczucia rzemiosła i zrozumiał, że abstrakcyjnych form w sztuce stosowanej niema i być nie może. Metoda zatem przedstawiona na planszy uczy rzemiosła i na tej drodze wyrabia poczucie typu formy zdobniczej, jako wartości z tem rzemiosłem związanej. Zdaje mi się, że porównanie któregośkolwiek szeregu poziomego na tablicy, czyto motywów, czy symboli, czy ornamentów, daje jasne pojęcie o różnicy typu, jako bezpośredniej konsekwencji różnicy elementów,

uwidocznionych w górnym szeregu. Ta różnica typu niema oczywiście żadnego związku z różnicą stylu, będącego wyrazem różnych temperamentów artystycznych. Stylu, który kształtuje się poza świadomością człowieka, nie uczy uwidocznioma metoda, gdyż, jak zaznaczyłem na początku, mam przekonanie, że sztuki, jako takiej, uczyć wogóle nie można. Jeżeli uważam, że można dawać pewne wskazówki co do różnych form rytmicznego układu elementów, to mam na względzie wyłącznie gramatykę ornamentalną, która na równi z gramatyką językową nie decyduje o wartości artystycznej. Gramatyka jest tylko narzędziem, które każdemu w równym stopniu służyć może i nie stanowi więzów, ale przeciwnie daje swobodę, potęgując precyzję ekspresji i rozszerzając jej skalę.

Po doświadczeniach pedagogicznych, jakie miałem możliwość przeprowadzić, nabrałem głębokiego przekonania, że, gdybym, porzucając metodę, zaczął obecnie uczyć intuicyjnie, to narzucałbym z konieczności moją własną wolę i przez to samo zagradzałbym tę drogę nieprzewidzianą, która jest drogą woli artystycznej ucznia. Porzuciwszy rzemiosło uczyłbym nie sztuki wogóle, gdyż jak mówiłem nie wierzę, aby jej uczyć można, ale narzucałbym formy zewnętrzne mojej sztuki indywidualnej, które nikogo obowiązywać nie powinny i nie mogą. Wobec tego wydaje mi się, że zarzut, z jakim się w odniesieniu do omówionej metody najczęściej spotykam, a mianowicie zarzut, że tak określony system nauki zabija indywidualność ucznia, polega tylko na zupełnym braku zrozumienia omówionych powyżej założeń. Myślę, że właśnie jedną z głównych zalet tego rodzaju obiektywnej metody jest to, że nie narzuca żadnego określonego stylu, żadnego już gotowego smaku, a przez to umożliwia rozwój każdego nowego kierunku, choćby zgoła dla nauczyciela nieoczekiwanego. Należyte wykszolenie w rzemiosle nietylko nie krępuje artysty, ale przeciwnie staje się źródłem prawdziwej swobody. Nie krępują poety deklinacje ani konjugacje, nie zabija natchnienia muzyka przyrząd tak silnie ograniczający jak fortepian, a prawa statyki, pomimo swojej nieubłaganej ścisłości nie zagroziły drogi architektury; przeciwnie znamionem jest, że ta sztuka kamienna, najsilniej zdawałoby się skrępowana, najjaśniej wyraziła istotę stylu i z tego względu często królową sztuk bywa nazywana.

Ten zarzut, że metoda oparta ściśle na rzemiosle tamuje rozpęd twórczy, polega zdaniem moim na nieporozumieniu, które ma swoje źródło w niedość jasnym rozumieniu dwóch pojęć zasadniczych, a mianowicie pojęcia typu i pojęcia stylu. Typ związany jest bezpośrednio z materiałem, styl z temperamentem twórcy, z jego wolą artystyczną. Jeżeli omówiona metoda krępuje istotnie pod względem typu, to przez to nie dotyka wcale źródeł twórczości, a natomiast uczy umiejętności opanowania materiału, które jest warunkiem swobody artystycznej. Pomimo że sprawa ta wydaje się być zupełnie jasną, spotykałem nawet w dziełach teoretyków sztuki dziwny brak zrozumienia tych podstawowych pojęć. Przypuszczam, że tylko dla człowieka, który nie przetrwał dostatecznie tych dwóch pojęć, omówiona metoda kryje rzekome niebezpieczeństwo. Znacznie bardziej uzasadnione byłoby twierdzenie przeciwne, że wszelka metoda nie skryształizowana czyli intuicyjna polega właśnie w znacznej mierze na narzucaniu pewnego smaku przez nauczyciela. Nie rozporządzając obiektywnym kryterjum, nauczyciel z konieczności kierować się musi wyłącznie własnym poczuciem. Rozróżnia rzeczy, które mu się podobają od rzeczy, które mu się nie podobają. Pierwsze chwali, drugie gani i w ten sposób hamuje wolę, która nie idzie do pewnego stopnia przynajmniej równoległe z jego

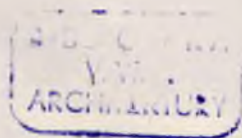
własnym temperamentem artystycznym. Nie ucząc określonego rzemiosła, zaczyna nauczyciel starać się uczyć sztuki t. j. właśnie tego, czego uczyć nie należy i nie można. Im bujniejszą i bardziej zdecydowaną indywidualnością twórczą jest nauczyciel, tem większe jest niebezpieczeństwo dla ucznia i tem bardziej paląca jest potrzeba wprowadzenia obiektywnej metody jako przeciwwagi dla narzucającego swój kierunek artysty pedagoga.

Z tego faktu, że metoda obiektywna, oparta na rzemiośle, nie narzuca żadnego określonego smaku wynika oczywiście konsekwentnie, że nie narzuca również charakteru narodowego. Ponieważ dążenie do zachowania i jak najsilniejszego rozbudzenia tego charakteru jest bezsprzecznie najważniejszą troską szkół artystycznych, zwłaszcza w odrodzonej Polsce, przeto metoda obiektywna może się spotkać z poważnym zarzutem, z tej strony. Nie mając możliwości pod koniec artykułu rozwinąć i uzasadnić moich poglądów na tę stronę zagadnienia, zmuszony jestem, pomimo ważności sprawy ograniczyć się do kilku najogólniejszych uwag. Według mojego zapatrywania tkwią istotne założenia sztuki narodowej w zbiorowej duszy danego narodu, a skutkiem tego za najpewniejszą i najwłaściwszą drogę do ich ujawnienia, uważam właśnie unikanie wszelkiego już skryształowanego charakteru. Użycie gotowych form n. p. sztuki ludowej, w której te narodowe pierwiastki manifestują się najjaśniej, jako punktu wyjścia, uważam za metodę powierzchowną. Uczeń może sobie wprawdzie, względnie łatwo przyswoić zewnętrzne cechy takiej sztuki, ale nie potrafi jej dalej rozwinąć (co już niejednokrotnie zostało eksperymentalnie stwierdzone). Tą drogą otrzymuje się tedy odbicia sztuki ludowej i to zazwyczaj spaczone, nie odkrywa się zaś żywego źródła form. Istotne źródła tryskają z głębokich warstw duszy kolektywnej, a formy, które się narodzić mają, są dla najgłębiej nawet czujących ludzi nieprzewidziane. Wydaje mi się, że sztuka ludowa stanowi tylko jedną manifestację duszy narodowej, ale wcale nie jedyną. Wykryształowanie nowych form rodzimych wymaga czasu nieokreślonego, może bardzo długiego, w każdym razie nieda się sztucznymi sposobami uzyskać.

Z powyższych uwag nie wynika, abym nie uznawał znaczenia istniejących form sztuki narodowej dla dalszej ewolucji. Owszem jestem głęboko przekonany, że odgrywają one bardzo ważną rolę, jako bodźce zewnętrzne, to też myślę, że artyści winni się z nimi jak najlepiej zapoznać i przesiąknąć ich wartościami istotnymi. Ale dlatego właśnie, aby je mogli należycie przetrwać, muszą być sami w pewnym stopniu wyrobieni i dojrzały. Wobec tego studjowanie gotowych form ze specjalnem uwzględnieniem sztuki narodowej powinno się stać ważnym punktem programów szkół artystycznych, ale dopiero w późniejszym nieco okresie n. p. na drugim a może dopiero trzecim roku studjów; w każdym razie dopiero wtedy, kiedy uczniowie, umiejący już samodzielnie władać formą, szukają w gotowych motywach tylko ich wewnętrznego tonu dla rozbudzenia własnych plemiennych poczuć i nie łakomią się na zewnętrzne cechy. Uczeń nie wyrobiony, dostawszy do rąk gotowy ornament, będzie wylawiał z niego poszczególne fragmenty, a zlepiając je miast organizować, otrzyma całość niezwiązaną, a przez to właśnie bezstylową, choćby wyłącznie z okrucichów formy stylowej złożoną. Wyłowione fragmenty odegrają tu niejako rolę elementów formy; a, jak uzasadniłem poprzednio, styl nie zależy od rodzaju elementów ale od sposobu ich wzajemnego powiązania. Na zakończenie wspomnę jeszcze o jednym zarzucie, z którym się kilkakrotnie spotkałem.

Niektórzy artyści twierdzą mianowicie, że metoda opracowana przezemnie skłania do porządku i logicznej organizacji a w następstwie prowadzi do form obcych naszemu charakterowi narodowemu a pokrewnych duchowi germańskiemu. Zarzut taki nie wydaje mi się poważny i dlatego nie zatrzymuję się nad nim dłużej. Dowodzi on zdaniem mojem zupełnego braku zrozumienia istoty stylu. Jasną jest rzeczą, że im więcej styl ma charakteru, tem bardziej musi być uporządkowany. Wartość stylu nie może w żadnym wypadku polegać na mętności, przypadkowości lub nielogiczności. Różnice stylów wyrażać się mogą jedynie w różnych formach porządkowania. Są to różne porządki a nie różne bezładny, gdyż tylko zasady porządku mogą się pomiędzy sobą różnić; zasada bezładu natomiast jest tylko jedna. Trudno twierdzić, że czyszczenie Krakowa albo uporządkowanie stosunków w Polsce jest czynem germanizatorskim.

Karol Homolacs.




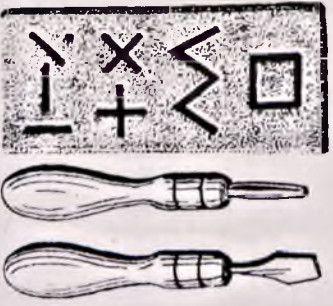
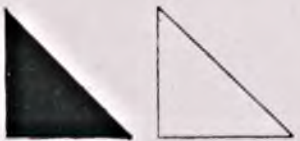

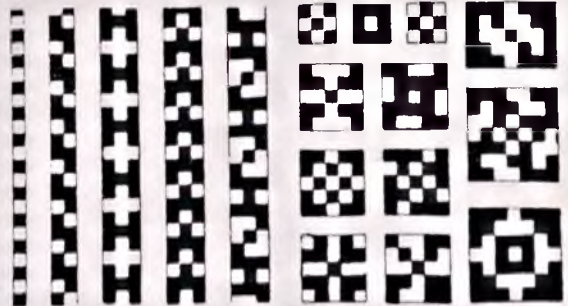

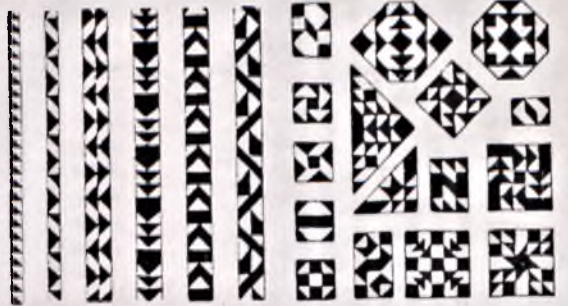
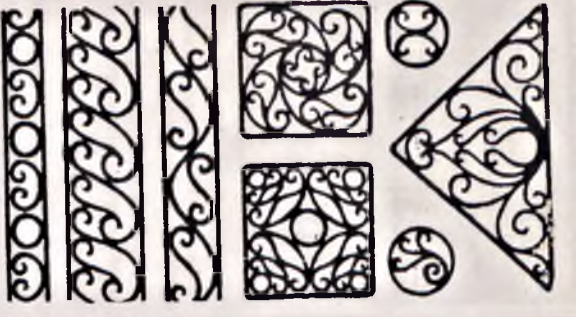
FORMY ORNAMENTALNE JEDNO-BARWNE

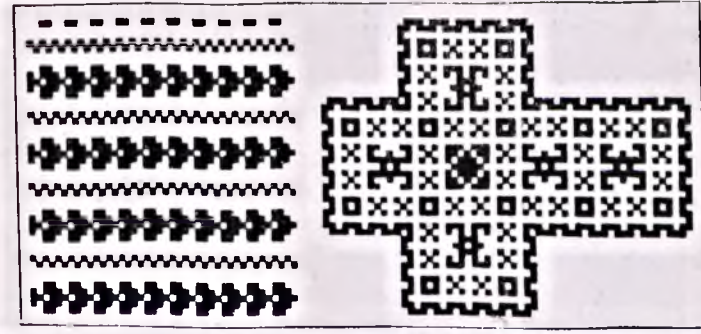
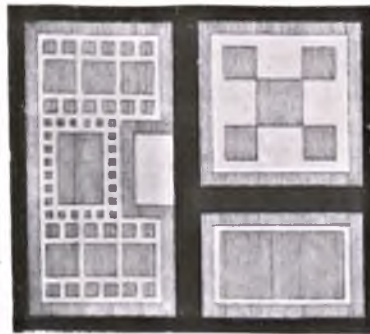
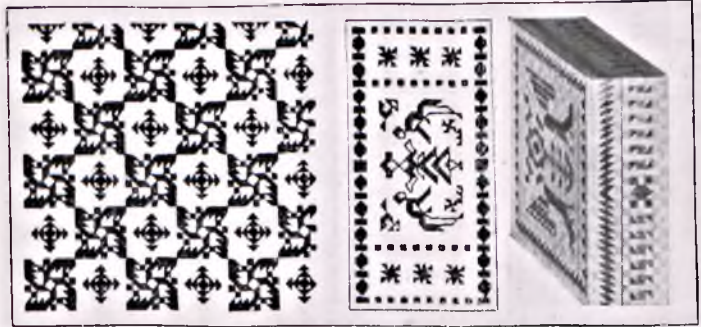
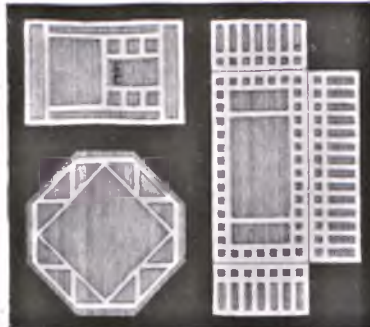
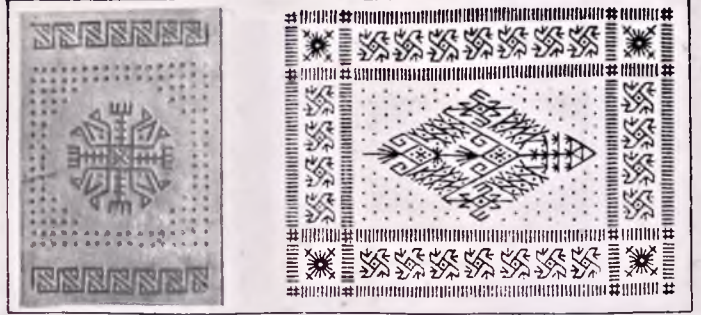
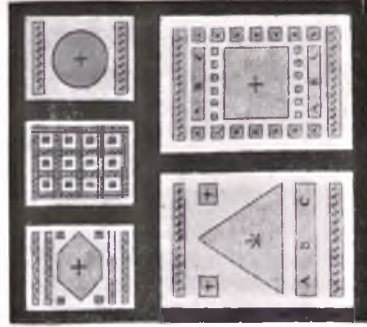
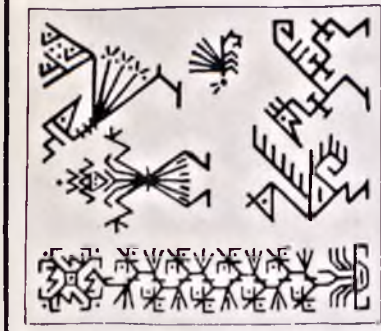
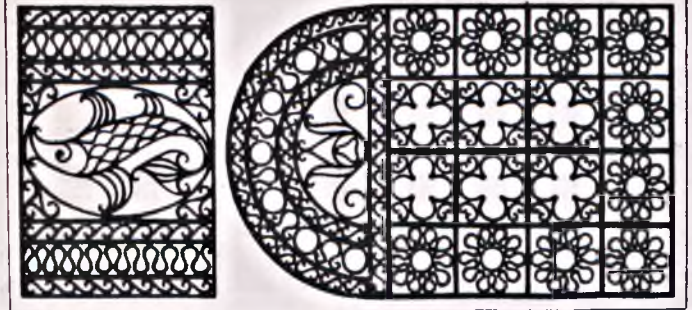
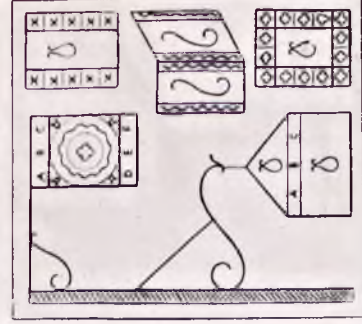
KOLEJNY PORZĄDEK
TECHNIK ZDOBNICZYCH
→→→

KOLEJNY PORZĄDEK
ĆWICZEŃ
W KAŻDEJ TECHNICIE
↘

A
MATERIAŁNE
ELEMENTY
ZDOBNICZE

B
MOTYWY
ZDOBNICZE
WYTWORZONE
Z POWYŻSZYCH
ELEMENTÓW

ELEMENTY PŁASZCZYZNOWE		ELEMENTY LINIJNE	
I KWADRAT BIAŁY I CZARNY POSADZKI Z PŁYT KWADRATOWYCH D WUTONOWYCH		III PROŚIAI PUNKI LINIA ŁAMANA WYTLĄCZANIE SKORY STEMPLEM INTRIGATORSKIM	
II TRÓJKĄT BIAŁY I CZARNY MOZAIKA DRZEWNIA Z PŁYTEK FORNIROW TRÓJKĄTNYCH		IV LINIA PŁYNNA JEDNOSTAJNA KRATY OZDOBNE Z LISTWY METALOWEJ	
I		III	
II		IV	



C
SYMBOLS
ZDOBNICZE

D
PODZIAŁY
PŁASZCZYNY

E
PEŁNY
ORNAMENT



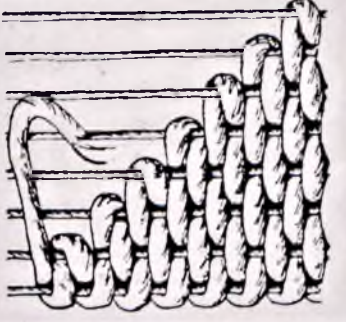







BIBLIOTEKA
WYDZ.
ARCHITEKTURY

FORMY ORNAMENTALNE JEDNO-BARWNE WIELO-BARWNE

KOLEJNY PORZĄDEK
TECHNIK ZDOBNICZYCH
→
KOLEJNY PORZĄDEK
CWCIEŃ
W KAŻDEJ TECHNICIE
→

A
MATERYALNE
ELEMENTY
ZDOBNICZE

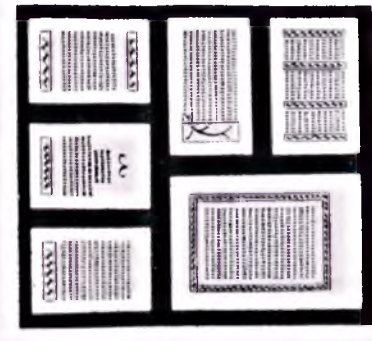
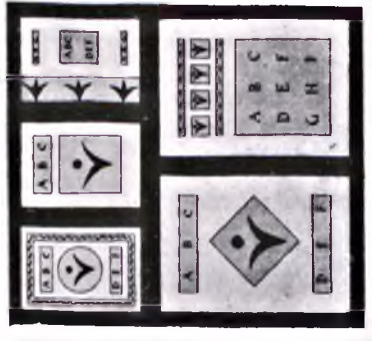
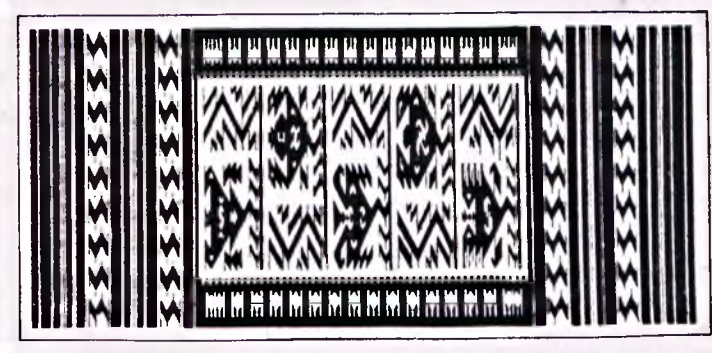
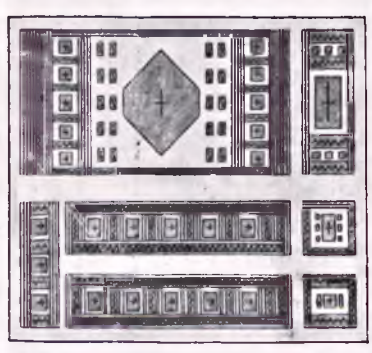
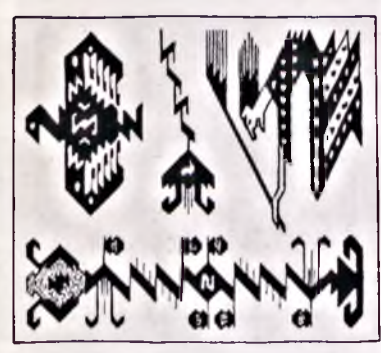
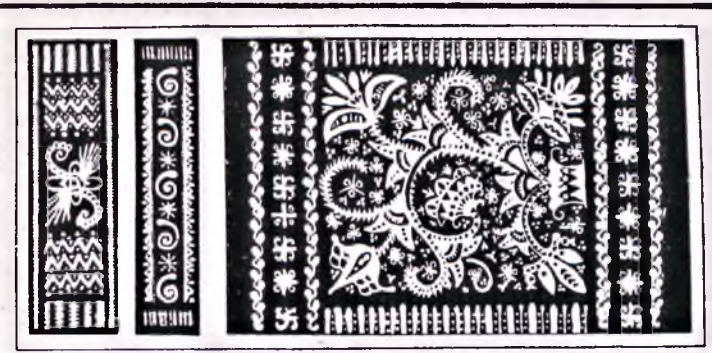
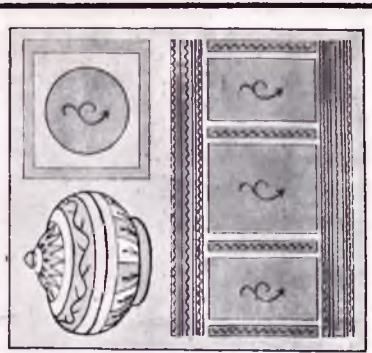
B
MOTYWY
ZDOBNICZE
WYTWORZONE
Z POWYŻSZYCH
ELEMENTÓW

<p>POŁĄCZENIE ELEMENTÓW PŁASZCZYZN. I LINIJNYCH</p>	<p>V LINIA WZBOGACONA ZGRUBNIENIAMI</p> <p>ZDOBN. PIOROWE</p>	<p>VI PŁASZCZYZNA O KONTURZE PŁYNNYM</p> <p>ZDOBN. PENDZLOWE</p>	<p>VII PŁASZCZYZNA O KONTURZE ŁAMANYM</p> <p>ZDOBN. KILIMOWE</p>	<p>VIII FORMY SWOBODNE WYPEŁNIENIA</p> <p>ZDOBN. BATICOWE</p>
				
				

C
S Y M B O L E
Z D O B N I C Z E

D
P O D Z I A L Y
P Ł A S Z C Z Y Z N Y

E
P E Ł N Y
O R N A M E N T



SIBL O. L. K. A.
V. 12.
ARCHIVENTURY

6214