

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI



ORGAN SEKCJI NAUCZYCIELI
ROBÓT RĘCZ. I RYSUNKÓW A
ZW. POL. NAUCZ. SZK. POW.

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN SEKCJI NAUCZ. ROBÓT RĘCZNYCH I RYSUNKÓW
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Adres Redakcji: Wiktor Snopek — Tomaszów Mazowiecki — Seminarjum lub skr. p. 35.

Adres Administracji: Warszawa, ul. Marszałkowska Nr. 123, II-gie piętro

Konto czekowe P. K. O. 435 — z dopiskiem: Sekcja N. R. R. i R.

KAROL HOMOLACS.

Zasady ćwiczeń rysunkowych w szkole ogólnokształcącej.

Prawie każde dziecko rysuje bardzo chętnie — ale, rysując, *nigdy nie obserwuje natury*. Ten fakt, stwierdzony przez wszystkich fachowców, należy sobie jasno postawić przed oczy, ponieważ na nim właśnie oprzeć się musi dydaktyka rysunkowa, przynajmniej w pierwszym swoim okresie. Samo stwierdzenie tego faktu nie daje jednak oczywiście żadnych konkretnych korzyści wychowawcy. Aby zdobyć wytyczne, trzeba starać się zjawisko powyższe zrozumieć, i trzeba umieć wyciągnąć z niego właściwe wnioski — wnioski zarówno teoretyczne, jak praktyczne.

Skoro stwierdziliśmy, że dziecko, rysując, nie obserwuje natury, to tamsam stwierdziliśmy, że rysując, nie dąży do odtworzenia tej natury; dowodzi tego również niedwuznacznie samo ujęcie rysunku, o czym pomówimy w dalszym ciągu. Skoro zaś dziecko, rysując nie dąży do odtworzenia natury, to siłą rzeczy narzuca się pytanie, do czego dąży dziecko? Co właściwie chce osiągnąć przy pomocy owych kresiek, czy plam, któremi z takim zamiłowaniem i przejęciem wypełnia kartki zeszytu?

Mamy przed sobą proces, który rozgrywa się pomiędzy dzieckiem a płaszczyzną papieru. Aby zrozumieć, co się rozgrywa pomiędzy temi dwoma czynnikami, nie wystarczy analizować gotowe rysunki, trzeba koniecznie badać sam proces — trzeba przypatrywać się, jak się dziecko podczas tej czynności zachowuje, i w jaki sposób organizu-

je swoje kreski i plamy. Pierwszą rzeczą, która nas uderza, jest fakt, że dziecko odcina się zupełnie od świata zewnętrznego. Nie spogląda ono zgoła poza ową kartkę papieru — ale całą swoją uwagę ogniskuje na jej powierzchni. Rysuje ono najczęściej takie rzeczy, których przy rysowaniu niemożna oglądać — a jeśli nawet rysuje np. psa, który się kręci po pokoju, ojca, który czyta obok gazetę, albo drzewo, które rośnie za oknem, to nie skorzysta nigdy z tej sposobności — nie rzuci ani razu okiem na modele, choć się one niejako same czasem napraszają. Cały proces rozgrywa się istotnie *tylko pomiędzy dzieckiem a kartką papieru* — nie wchodzi tu w grę żaden trzeci czynnik.

Jeżeli sobie powyższy stan rzeczy uświadomimy, to stanie się dla nas rzeczą jasną, że dziecko pragnie uzewnętrznić coś, co w niem samem się rozgrywa. W główce jego pełno jest tworów myślowych — tworów często fantastycznych — i dla tych to tworów psychicznych szuka ono zmysłowej manifestacji. Nie chodzi mu zgoła o jakąś *prawdę zewnętrzną*, ale wyłącznie o jego własną *prawdę wewnętrzną* — i w tem właśnie tkwi cały klucz zagadnienia. Mając ten klucz, zrozumiemy bez trudu, dlaczego dziecko nie kontroluje wcale, czy rysunek oddaje należycie rzeczywistość zewnętrzną; dąży ono wyłącznie do tego, aby rysunek odpowiadał wewnętrznym przeżyciom. Dziecko rozpościera przed nami na owej kartce swoją

duszę — i dlatego niechętnie odnosi się do wszelkich „poprawek”, które pochodzą od kogoś innego, a skutkiem tego wprowadzają zawsze coś obcego, niepotrzebnego — coś, z jego stanowiska *nieprawdziwego*. Dziecko upiera się często przy swoim ujęciu i twierdzi, że tak właśnie jest dobrze, jak ono narysowało.

W duszyczce dziecka odbywa się tytaniczna praca twórcza — kłębią się tam tłumnie wyobrażenia, i wynurzają się z morza rytmicznie falujących afektów. Te wyobrażenia, niejasne jeszcze, niezdecydowane w swoich zarysach — podobne niby do owych przezroczyстых pierwotniaków, zaludniających morze — dążą do coraz wyraźniejszego samookreślenia. Można by je porównać także do jakichś mglistych zjaw, o których opowiadają spirytyści — do owych zjaw, dążących do materializacji.

Z chwilą, kiedy uda się dziecku wydzielić kreską jakiś kształt zamknięty, i wyodrębnić w ten sposób ów kształt z nieokreślonego ła papieru — z tą chwilą zdobywa ono zmysłową *formę*, z którą łączy się chciwie owa mglista treść wyobrazeniowa, aby się ustalić. Ta pierwsza wydzielona konturem forma ma zazwyczaj kształt nieregularnej elipsy — a w późniejszym okresie, czasem prostokąta. Kształt ten schematyczny reprezentuje zrazu wszelką formę, staje się znakiem, wyrażającym niejako samą *zasadę formy*. Człowiek, pies, drzewo, wyglądają tedy w pierwszym okresie zupełnie podobnie — a cechy umożliwiające odróżnienie jednego wyobrażenia od drugiego pojawiają się na tej zasadniczej formie stopniowo.

Jesteśmy więc świadkami dziwnego napozór zjawiska, że dziecko rozpoczyna od najogólniejszego pojęcia formy, jako zasady — a dopiero później przeprowadza stopniowo jej różnicowanie. Widzimy więc, że pojęcia ogólne nie powstają przez stopniowe uogólnienie obrazów indywidualnych, ale przeciwnie, wyłaniają się one zaraz na początku z owego morza efektów i dopiero następnie ulegają zróżnicowaniu.

Te ogólne pojęcia i wyobrażenia nie są tedy odbiciami obrazów świata materialnego, ale są abstrakcjami, i jako takie wyrażają się najlepiej w schematycznych kształtach geometrycznych, pod postacią koła, elipsy, czy prostokąta. Pojęcia te nie są oczywiście trójwymiarowe, ponieważ jedynie świat materialny (względnie jego bezpośrednio wyobrazeniowe odbicie) potrzebuje przestrzeni.

Abstrakcje pojęciowe są niejako bezprze-strzenne i dlatego wiążą się doskonale z płaskimi figurami, jakie kreśli dziecko. Mylne jest tedy zapatrywanie, jakoby przyczyną płaskich rysunków dziecka szukać należało w jego niedołęstwie, w braku umiejętności rysowania. Dziecko nie dąży wcale do brylowatości, ponieważ nie rysuje natury, ale wyłącznie swój świat wewnętrzny — świat schematyczny i bezprze-strzenny. Rysunki te, które fachowcy nazywają „płaskimi schematami wyobrażeń”, doskonala się stopniowo i to na tej drodze, że owa forma podstawowa (najczęściej elipsa) bogaci się przez dodawanie kresek, kropek, względnie innych, mniejszych zazwyczaj kształtów eliptycznych. W ten sposób do pierwotnego schematu kolistego dołącza dziecko np. dwie ręce, dwie nogi, rysuje weń dwie kropki na oczy, kreski na nos i usta, i wytwarza bogatszy schemat, który wyraża przypuścimy „tatusia”. Ten sam pierwotny schemat kolisty, wzbogacony większą ilością kresek, reprezentujących nogi, dalej oczami, uszami, i ogonem — wyraża psa. Ten sam również schemat wzbogacony kreską przedstawiającą pień wyraża pojęcie drzewa i t. p. Możemy obserwować krok za krokiem ten cały proces wytwarzania graficznych odpowiednich pojęć, rozwijający się *od ogółu do szczegółów*, — a rozmawiając z dzieckiem możemy się przekonać w sposób bezwzględnie pewny, że dziecko nie dąży wcale do utrwalenia na papierze jakiegoś indywidualnego obrazu odbitego na siatkówce oka, ale wyłącznie do wytworzenia graficznych odpowiedników dla tworzących się w niem wyobrażeń i pojęć.*) Te graficzne odpowiedniki odgrywają rolę znaków, czy symboli, które ułatwiają ów niesłychanie trudny proces wewnętrzny, ustalania, określania i różnicowania wyobrażeń.

Nie mamy więc tutaj do czynienia z jakimś rodzącym się talentem malarskim, ale z pewną pracą wewnętrzną, polegającą na kształtowaniu podstawowego materiału myślowego, w postaci ustalonych i jasno wydzielonych wyobrażeń. Wychowawca, który powagę tej pracy zrozumie, odniesie się do niej niewątpliwie z ogromnym szacunkiem. Zrozumie on, że wszelka jego interwencja byłaby brutalnym wdzieraniem się w duszę dziecka — zaufa on mądrości, jaka się w

*) Dziecko, rysując, opowiada często równocześnie to, co rysuje. Rysunkiem utrwała — „zapisuje prosto to, co opowiada”.

dziecku wyżywa i ograniczy swoją rolę do czysto zewnętrznej pomocy. Wychowawca niema w tym okresie nic innego do zrobienia, jak dostarczyć dziecku ołówków, kredki kolorowych i papieru — i usunąć się na bok. Powinien on sobie zdać sprawę z tego, że ma przed sobą proces, który rozgrywa się pomiędzy duszą dziecka a kartką papieru. Każdy czynnik trzeci niszczy cały sens tego misterjum, które się dokonuje. Wszelkie poprawianie rysunków, wszelkie skłanianie do bezpośredniej obserwacji natury, wszelkie pouczania w kierunku perspektywy, bryłowości, światłocienia i t. p. byłyby w najwyższym stopniu fałszywe, i przynosiłyby dziecku szkodę, przeszkadzając mu w jego twórczej pracy.

Płaskie schematy wyobrazeniowe wyłaniają się, jak wspomniałem, niejako z fal rytmicznie rozkołysanego życia wewnętrznego dziecka. Rytm przepaja całą duszę, całe ciało, i szuka również wyrazu zewnętrznego. To też naturalną jest rzeczą, że pierwsze tak zwane „bazgrania” dziecinne są właśnie tylko rytmicznymi linjami otwartemi, nie przedstawiającemi żadnej ograniczonej formy. W książce Stefana Schumana: „Sztuka dziecka” znajdzie czytelnik charakterystyczny przykład takiego rytmicznego „bazgrania” przy pomocy którego dziecko starało się wyrazić konia i ptaka. Niema tu jeszcze żadnej zamkniętej figury, a cały sens rysunku polega na tem, że inny rytm zastosowany został dla scharakteryzowania ptaka, a inny dla scharakteryzowania konia.

W pracach moich wykazałem, że rytm graficzny stanowi treść każdego rzeczywistego ornamentu. Skoro się zatem rytm wewnętrzny dziecka uzewnętrzni graficznie, to siłą rzeczy wytworzyć musi formy o charakterze zdobniczym. Ten charakter zdobniczy przepaja owe schematy wyobrazeniowe, które się rytmowi poddają łatwo, ponieważ są właśnie płaskie, a przytem, jako schematy, regularne, czyli rytmiczne. Rytm ten wyraża się również w układzie całości (symetria, regularne szeregi drzew, kwiatów, lub ludzi i t. p.), — a czasem pojawia się w tworach dodatkowych, nie mających żadnego pojęciowego znaczenia. Są to np. ramki czysto ornamentalne.

Tak więc rysunki dziecka są istotnie *wierną projekcją jego duszy na kartce papieru*. Widzimy na nich wyraźnie owe ogólne schematy wyobrazeniowe, przepojone treścią rytmiczną i wytwarzające jakiś fanta-

styczny świat—niby nierzeczywisty—a jednak najbardziej rzeczywisty.

Widzimy świat tworzący się — świat żywy — widzimy naprawdę duszę dziecka.

Słusznie też zachwycamy się i rozczulamy temi naiwnymi kompozycjami, ale niesłusznie dopatrujemy się w nich zadatków rodzącego się talentu malarskiego. Doświadczenie poucza nas, że owa twórczość plastyczna trwa stosunkowo niedługo. Około ósmego roku wyczerpuje się ona zwykle, zastęga jakby w ustalonych już schematach — dziecko traci zamiłowanie do rysunku, i okazuje się, że wcale żadnych zdolności rysunkowych nie posiada. Zjawisko to staje się zrozumiałe, jeżeli uświadomimy sobie, że rysunek był dla dziecka przede wszystkim środkiem ułatwiającym mu krystalizację i różnicowanie wyobrażeń. Z chwilą więc kiedy ów świat wyobrażeń zostanie w założeniach swoich opracowany, rysunek traci swoją dotychczasową rację bytu i staje się w tem ujęciu niepotrzebny.

Wychowawca powinien wyczuć, kiedy ta chwila nastąpi. Przeciętnie przypada ona na okres pomiędzy 7 — 10 rokiem życia. Wtedy bowiem nadchodzi czas, w którym wolno mu wystąpić aktywnie i rozpocząć ostrożnie właściwą naukę rysunków.

Z tego, co powyżej powiedziałem wynika jasno, że nauka ta nie może być dalszym ciągiem procesu, który miał miejsce dotychczas. Proces ten ukończył się, aby dać miejsce innym procesom, tak właśnie, jak kończy się okres mlecznych zębów, aby dać miejsce nowym zębom. Jak długo dziecko rysuje z prawdziwym zapałem swoje płaskie schematy wyobrazeniowe, tak długo wychowawca musi opiekować się biernie. Dopiero z chwilą, kiedy dziecko nie wie, co i jak ma rysować, kiedy rysunki staną się stereotypowe, nie twórcze — dopiero z tą chwilą może objąć rolę nauczyciela rysunków. Rola tę obejmuję zaś nie na to, aby sztucznie podtrzymywać to, co się już przeżywa, ale na to, aby wskazać nowe drogi — nowe możliwości. Nauczyciel nie może pielęgnować naiwnej twórczości — ponieważ ani naiwności, ani twórczości uczyć wogóle nie można; musi on więc uczyć zgoła czegoś innego — czegoś, co właśnie wymaga jego interwencji.

*

*

Istnieją dwa zakresy ćwiczeń, które nauczyciel może rozpocząć w tym mniej-więcej okresie. Jak zobaczymy dalej, dwa te zakresy są od siebie niezależne, a nawet w pewnym znaczeniu sobie przeciwne. Nie należy ich zatem w żadnym wypadku ze sobą łączyć, ale przeciwnie, należy jasno je od siebie oddzielić i traktować prosto jak dwa zupełnie różne przedmioty. Wobec tego będą omawiał każdy z tych dwóch zakresów zupełnie oddzielnie i rozpocznę od tego, który da się nawiązać bezpośrednio do omówionych powyżej samorzutnych rysunków dziecka — a mianowicie od ćwiczeń zdobniczych.

Wspomniałem, że dziecko wyraża na kartce papieru nie tylko swój świat wyobrażeń, ale odzwierciadla również rytm, przejawający całe jego wnętrze. Przełom, jaki dokonuje się w tym czasie, dotyczy krystalizacji wyobrażeń, ale nie dotyczy życia rytmicznego, które rozwija się dalej i raczej potęguje. Ponieważ zaś to rytmiczne życie stanowi podłoże sztuki zdobniczej, przeto istnieje naturalna możliwość pielęgnowania twórczości w tej właśnie dziedzinie. Jak w moich pracach wykazałem, ornament nie wypływa z naśladowania natury, ale rodzi się w duszy, i jest uzewnętrznieniem rytmicznego życia samej duszy. Ornament jest tedy niejako projekcją rytmicznej organizacji duszy na jakąś zewnętrzną powierzchnię. Może to być powierzchnia pudełka, teczki, garnka, czy też jakiegokolwiek innego przedmiotu użytkowego. Ta powierzchnia wytworzona jest oczywiście z jakiegoś realnego materiału (papier, skóra, drzewo, tkanina, glina i t. p.), ma jakiś kształt, jakieś fizyczne właściwości, jakiś charakter, jakiś sens. Wszystkie te właściwości materiału, oraz właściwości przyrządu, którym ozdoby wykonujemy, muszą się naturalnie również w owym ornamencie wyrazić. Możemy więc powiedzieć, że w każdym rzeczywistym ornamencie muszą się wyrazić dwie różne zasady: pierwsza to wewnętrzne poczucie rytmiczne — druga to materialne właściwości przedmiotu, na którym rozwijamy ozdobę, i przyrządu, którym ją wykonujemy. Te dwa czynniki wyczerpują istotę ornamentu. Widzimy też, że ozdoby, jakie spotykamy na przedhistorycznej ceramice, składają się najczęściej z kresek, kropek, odcisków palca, sznurka i t. p. technicznych form, ułożonych rytmicznie na powierzchni. Niema tu zazwyczaj ani kwiatków, ani zwierząt,

ani ludzi. Jeżeli zaś pojawiają się znaki, wyrażające kwiat, zwierzę lub człowieka, to nie są to nigdy obrazy, powstałe przez naśladowanie natury, ale tylko takie właśnie „płaskie schematy wyobrazeniowe”, jakie dziecko z wnętrza swojego dobywa — są to graficzne odpowiedniki wyobrażeń i pojęć — są to symbole. Każdy taki symbol daje się zastąpić „słowem”, a wobec tego rysunki owe mają więcej charakteru pisma, niż obrazu.

Takie płaskie schematy wyobrazeniowe nie stanowią istotnej treści ornamentu, gdyż, jak wiemy, ornament może się zupełnie bez nich obejść, ale niemniej wtapiają się łatwo w rytm zdobniczy, ponieważ właśnie są schematyczne, regularne (czyli rytmiczne), a przytem płaskie. Natomiast obrazy, uzyskane przez bezpośrednią obserwację natury, dążą siłą rzeczy do bryłowatości, wytwarzają w związku z tem sylwety nieregularne, a więc nierytmiczne *) i nie dadzą się z rzeczywistym ornamentem pogodzić.

Połączenie owych znaków symbolicznych z rytmem ornamentальnym można porównać z połączeniem dźwięków pojęciowych (czyli słów) z dźwiękami muzycznymi w piosence. Tak jak piosenka ma pewien sens muzyczny, uzupełniony sensem pojęciowym, tak też ozdoba może swój sens ornamentальный pogodzić z figurami symbolicznymi. Jak melodia może uzyskać całą swoją pełnię i bogactwo bez żadnych słów, tak też ornament może się dowolnie bogato rozwinąć bez żadnych figur symbolizujących kwiaty, zwierzęta, czy ludzi. Istotny sens ornamentu wyczerpuje się tedy, jak wspominałem, w dwóch czynnikach, a mianowicie:

- 1) W rytmicznej organizacji plam i linii.
- 2) W cechach formy, związanych z kształtem przedmiotu, z materiałem, przyrządem i t. p.

Rzeczywisty ornament jest projekcją życia rytmicznego duszy na powierzchnię jakiegoś przedmiotu — jest muzyką plam i linii, urzeczywistnionych w jakimś określonym materiale, jakimś określonym przyrządem.

*) Np.: Obraz perspektywiczny regularnego sześcianu przedstawia się najczęściej w postaci nieregularnego sześcioboku, podzielonego na 3 nieregularne czworoboki. Pojęciowo usymbolizuje każde dziecko sześciąt w postaci kwadratu.

Jeżeli sobie zdamy jasno sprawę z tego, co dotychczas powiedziałem, to zrozumimy, że, przystępując do ćwiczeń zdobniczych, nie trzeba w żadnym wypadku uciekać się do studjów natury — przeciwnie, trzeba się odciąć od obrazów świata zewnętrznego — trzeba się zagłębić w swoim życiu wewnętrznym, bo tylko tam znajdziemy ową treść rytmiczną, i tam również rodzą się owe płaskie schematy wyobrażeń, które łączą się chętnie z ornamentem. Ze świata zewnętrznego bierzemy tylko ów przedmiot, który mamy ozdobić, i przyrząd, którym się mamy posługiwać — ze świata zewnętrznego nie bierzemy absolutnie nic więcej.

U dziecka znajdujemy ten świat wewnętrzny zupełnie gotowy. Dusza, przepojona rytmem i wypełniona schematami wyobrażeń, wyposażona jest bogato w materiał, jakiego nam potrzeba. Do realizacji ornamentu brakuje właściwie tylko tego drugiego czynnika — brakuje wycucia kształtu przedmiotu, który mamy zdobić — wycucia materiału i przyrządu. W tym właśnie zakresie potrzeba uczniowi koniecznie pomocy nauczyciela. Nauczyciel zdobnictwa powinien tedy przede wszystkim uczyć *rzemiosła*.

W ten sposób ćwiczenia zdobnicze wiążą się nierozdzielnie z robotami ręcznymi — natomiast ze studjum natury nie mają w zasadzie żadnego związku. Uczeń powinien wykonywać jakieś rzeczywiste przedmioty użytkowe — mogą to być np. teczki, pudełka, plecionki, jakieś wyroby z drzewa, czy z gliny, względnie haft, aplikacje i t. p. — Nauczyciel powinien dążyć do tego, aby uczeń rozumiał dobrze sens tych przedmiotów, ich kształt, właściwości danego materiału i przyrządu — powinien dążyć do tego, aby uczeń rozmiłował się w tem rzemiosle — aby się z temi formami uczuciowo związał — a dopiero następnie może przystąpić do ich ozdobienia. Uczeń powinien najpierw zrozumieć piękno, jakie się w danym przedmiocie użytkowym wypowiada, i dopiero, zrozumiałwszy to piękno, może odczuć potrzebę wzbogacenia, podkreślenia, rozwinięcia, tego piękna *technicznego*, przy pomocy ornamentu (czyli przy pomocy piękna *artystycznego*). Prawdziwa sztuka zdobnicza wykwiłała zawsze na podłożu rzeczywistego rzemiosła, i nigdy nie da się wprowadzić z żadnego innego założenia.

Epoka secesji, która starała się wywieść formy zdobnicze z natury, przy pomocy jakiejś abstrakcyjnej, geometrycznej stylizacji, oderwanej od rzeczywistego rzemiosła, wytworzyła tylko pseudo-ornamenty. Epoka ta przeminęła też bardzo szybko, i nie pozostawiła po sobie właściwie żadnych trwałych wartości. „Secesja” jest dzisiaj dla każdego estety synonimem brzydoty.

Falszywym również byłoby wprowadzanie ornamentu z abstrakcyjnych figur geometrycznych. Chodzi właściwie o to, jak wykazałem, aby elementy formy wynikały logicznie z materiału i przyrządu. Pierwotne schematy wyobrażeń, które buduje dziecko z abstrakcyjnych figur geometrycznych, (elipsa, koło, trójkąt, prostokąt, linia prosta i t. d.). Obecnie powinien się nauczyciel starać wprowadzić dziecko w świat rzeczywistych form materialnych. Abstrakcyjna geometria prowadzi do form pozbawionych „typu”, do form oderwanych od świata otaczającego — nie da się ona uzgodnić z rzemiosłem. Samorzutna twórczość początkowa dziecka zastyga, jak wspomniałem, w sztywnych i martwych figurach geometrycznych — ożywić ją można właśnie, przechodząc z abstrakcji geometrycznej do konkretnego (przy zdobnictwie do elementów wytworzonych przez przyrząd — przy studjum natury do elementów formy, wytworzonych przez przyrodę).

Określenie „ornament geometryczny” utarło się powszechnie, jako przeciwstawienie ornamentu roślinnego. Określenie takie jest w najwyższym stopniu niewłaściwe i bardzo szkodliwe, gdyż prowadzi do głębokiego nieporozumienia. Najistotniejszą cechą geometrii jest jej abstrakcyjność. *Tylko taką formę mamy prawo określić jako geometryczną, która się urodziła w abstrakcji myślowej* (nieprzeszkadza nam to oczywiście wcale rozpatrywać dowolną formę konkretną przy pomocy geometrii — i właśnie tylko za pomocą geometrii możemy rozpatrywać każdą formę bez względu na jej pochodzenie). Określenie „ornament geometryczny” możnaby zastosować zatem tylko do takiego ornamentu, który *wyprowadza* elementy swoich form z abstrakcji myślowej. Istnieją rzeczywiście takie formy np. w ornamentyce arabskiej; ale właśnie dlatego, że są geometrycznego pochodzenia, zatraciły życie i zwyrodniały w lamigłówki geometryczne. Również i to, co nazywamy dzisiaj „stylizacją natury” — nie jest właściwie żadną rze-

czywistą stylizacją, ale geometryzacją natury. Punktem wyjścia jest tu wprawdzie natura, ale zasada formy, czyli elementy, które na miejsce bryłowatej natury wprowadzamy, pochodzą z abstrakcji myślowej. Przez taką geometryzację zabijamy poprostu żywą formę i wytwarzamy ornament zgeometryzowany, ale nie wystylizowany*). Tak więc roślinne ornamenty „stylizowane” w ten sposób, jak to wprowadziła secesja, należy zaliczyć również do działu ornamentyki geometrycznej, względnie zgeometryzowanej. Natomiast ornamenty wytworzone z elementów technicznych, są przeciwieństwem wszelkiej abstrakcji, są najzupełniej konkretne — nie rodzą się z geometrii, i nie powinny w żadnym wypadku być określane jako geometryczne. Są to konkretne, żywe ornamenty *techniczne*, a nie geometryczne, nawet wtedy, gdy nie wyrażają ani rośliny, ani zwierzęcia, ani człowieka.

Jeżeliby zatem chodziło o racjonalny podział ornamentu, to należałoby rozróżnić przede wszystkim jedną grupę ornamentów abstrakcyjnych, czyli geometrycznych, do których należałyby wszystkie dawne formy o charakterze arabski, oraz wiele współczesnych ornamentów, nie uwzględniających materiału, a wreszcie formy, powstałe przez zgeometryzowanie natury; drugą grupę stanowiłyby ornamenty techniczne, wśród których wyróżnić można formy czysto rytmiczne i formy pojęciowe (symboliczne). *Tylko ta druga grupa ornamentów wyrosłych w rzemiosłach odpowiada rzeczywistemu poczuciu zdobniczemu.* Pierwsza grupa obejmuje formy martwe, nietrwałe, niezdolne do ewolucji. Tak więc można powiedzieć, że każdy poważny ornament jest techniczny, każdy zaś geometryczny ornament przedstawia tylko nietrwałą uludę formy zdobniczej.

Nie będę w niniejszym artykule omawiał, jak należy zorganizować ćwiczenia w zakresie rzemiosła; pragnę tylko podkreślić, że musi to być rzemiosło prawdziwe, chociaż do warunków i możliwości dziecka dostosowane. Sprawa rzemiosła w szkole, czyli robót ręcznych, ma bogatą literaturę i tradycję i przedstawia zagadnienie odrębne. Obecnie interesuje nas przede wszystkim

*) Stylizowanie rzeczywiste oznaczałoby wyzucie i odtworzenie „stylu”, jaki wyraża się w danej roślinie. Każdy obraz natury, jeżeli jest rzeczywistym działem sztuki, jest właśnie stylizacją. Każdy wielki malarz sztalugowy stylizuje naturę i secesja ją tylko geometryzuje.

druga strona zagadnienia, a mianowicie sama kompozycja ornamentalna.

Jeżeli elementy formy zdobniczej wpływają bezpośrednio z materiału i przyrzędu, to organizacja tych elementów podlega prawom, rządzącym wewnętrznym rytmem, a wobec tego ingerencja nauczyciela musi tu być bardzo dyskretna i umiejętna. O ile rzemiosło przedstawia dla dziecka problem zupełnie nowy, to organizacja rytmiczna ma już, jak wspomniałem, swoje przygotowanie w poprzednich samorzutnych rysunkach. Różnica polega na tem, że o ile dotychczas główny sens rysunków polegał na owych schematach wyobrażeniowych, którym rytm towarzyszył jako zjawisko dodatkowe, to obecnie punkt ciężkości powinien przesunąć się na stronę organizacji rytmicznej, a schematy wyobrażeniowe mogą stopniowo schodzić na plan drugi. Organizacja ta powinna się równocześnie doskonalić i wysubtelniać w związku z całym rozwojem ucznia. Będzie to proces analogiczny i niejako równoległy do kształtowania się poczucia składni językowej, która się również w tym okresie doskonali. Aby tę analogię podkreślić, można organizację formy zdobniczej nazwać poprostu „składnią ornamentalną”. Nazwa ta będzie najzupełniej odpowiednia, gdyż istotnie, rozchodzi się tu o logiczne *składanie* (a nie tworzenie) owych elementów, wpływających z materiału i przyrzędu*) — a przytem logika, jaka się w tem składaniu wyraża, ma wielkie pokrewieństwo z logiką składni językowej, co zaznaczyłem w moich pracach teoretycznych.

Nauczyciel zdobnictwa uczy więc przede wszystkim jakiegoś konkretnego rzemiosła, i z tego rzemiosła wyprowadza pewne elementy formy. Uczy następnie operować temi elementami i stara się wyrobić w uczniu poczucie logicznej i jednolitej „składni ornamentalnej”. Na poczuciu materiału i przyrzędu opiera się „*typ*” formy ornamentalnej, na poczuciu składni zaś, „*styl*” ornamentu.

*) Nie mogę sprawy tej w niniejszym artykule rozwinąć i uzasadnić. Ponieważ zaś większość artystów nie zdaje sobie sprawy z tego, że chodzi tu istotnie o składanie, a nie o tworzenie elementów, zmuszony jestem powołać się na pracę moją: „Budowa Ornamentu i Harmonja Barw”, a specjalnie na tablice, przedstawiające moją metodę, a umieszczone na końcu tej książki. Na tablicach tych uwidocznione są elementy pochodzenia technicznego i formy zdobnicze, powstające przez ich składanie.

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 spalenie 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.

Przypatrzmy 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, górzyką, 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.

Szkoła 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 Japoni, 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 zrozumiiałem w ciągu naprawdę przykrej i czę-sto bezowocnej pracy, że pedagog rysunkowy 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 sprawiają 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 nęcą. 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-

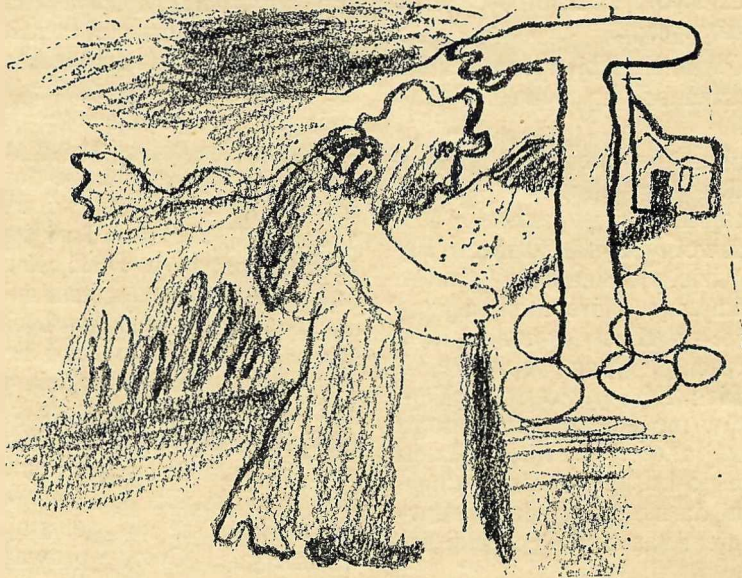
nej techniki (linoleorytu) więcej ożywione i podatne a istota materiału silniej do nich przemawia, niż do ludzi dorosłych, lepiej wypowiadających się ołówkiem i piórem, którym stale się posługują” — mówi wiedeński pedagog *).

*) 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 zapełnienia 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 splaya 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 od razu 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 wirtuozerji 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 walek 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 wyłomaczenia 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-

członkowaniu zamkniętej płaszczyzny na mniejsze płaszczyzny, w które wrysowuje się szczegóły. Blokowanie kształtu stosuje się zazwyczaj przy studjowaniu kształtów z modelu i z natury, przy komponowaniu i rozmieszczaniu kształtów na płaszczyźnie rysunku. Tą drogą dochodzi rysujący do poznania struktury rysunkowej kształtu. Inaczej postępuje rysujący z pamięci, *gdy strukturę rysunkową kształtu zna dobrze*. Mianowicie rysuje on tę strukturę częściami, podobnie, jak ekspresjonista lub syntetyk. Ekspresjonista, budując strukturę schematu z części, rysuje te części *ogólnie* bez szukania charakterystycznego dla nich profilu. Natomiast syntetyk składając schemat z części, rysuje każdą z nich ze szczegółami, które zapamiętał. Ten sposób budowania schematu wymaga znajomości proporcji kształtu, znajomości stosunków, zachodzących między częściami a całością, i między ich nachyleniami i t. d.

Gdy sposób ogólnego ujmowania kształtu nadaje się doskonale do wyrażania wrażenia, to rysowanie częściami znów lepiej nadaje się do wyrażania wiedzy o kształcie — o wrażeniu. Dlatego zanim narzuci się dzieciom sposób ogólnego ujmowania kształtu, trzeba wziąć ten fakt pod uwagę, że 80 — 90% dzieci buduje schemat z części, a zaledwie 10 — 20% samorzutnie ujmuje kształt wrażeniowo. Trzeba się z tem liczyć, że typ impresyjny ma inną konstytucję psychiczną, niż typ ekspresyjny lub syntetyczny. Wrazem tego są znane kierunki w sztuce plastycznej, jak impresjonizm, realizm i ekspresjonizm. Również w sztuce prymitywnej, współczesnej, i przedhistorycznej, są rysowane postacie ludzi i zwierząt albo sposobem impresyjnym albo syntetycznie. W każdym oddziale należy więc stwierdzać, które dzieci należą do typu impresyjnego, a które do ekspresyjnego lub do syntetycznego. To ułatwia bowiem nauczycielowi wybór odpowiednich pomocy naukowych, oraz podawanie objaśnień, przystosowanych do typu rysunkowego. Dziecko - impresjonista łatwo zrozumie objaśnienia struktury kształtu, jeżeli będą zgodne z wymaganiami pojmowania impresyjnego, natomiast dziecko - ekspresjonista rozumie objaśnienia, gdy są podawane w porządku schematycznym i tłumaczą jasno proporcje i kształty poszczególnych części modelu, czy to, co trzeba o kształcie rysowanym wiedzieć.

Teraz należy mówić to, co dzieci rysują. Tematy rysunkowe wypływają z zainteresowań dziecięcych. Zainteresowania są dwojakiego rodzaju a) zainteresowania nastawione, wyrastające na gruncie podawanej kultury. Z zainteresowaniami instynktowymi przychodzi dziecko do szkoły, a przez naukę przegradzają się one dopiero w zainteresowania „nawykowe i duchowe”. Dlatego też *naukę nawiązuje się zawsze do zainteresowań instynktowych. One są punktem wyjścia i dlatego muszą być kształcone*, ażeby się przekształciły w zainteresowania duchowe.

Zainteresowania instynktowe dzieci klasy pierwszej kierują się ku tym zjawiskom zmysłowym, którym dzieci intuicyjnie przypisują właściwości użyteczne. Już wczesnym dzieciństwie dziecko zdaje sobie sprawę z działalności człowieka dorosłego. Człowiek dorosły potrafi wiele przedmiotów wykonać i może robić — według zdania dziecka — to, co chce, gdy tymczasem ono czuje swoją słabość i bezsilność wobec silniejszego i nie może robić tego, co by pragnęło; z tego względu jego instynkt samozachowawczy protestuje przeciw takiemu upośledzeniu go i ograniczeniu i znajduje rekompensatę w marzeniach i zabawach, w wypowiedaniu pragnień i w rozmowie o tych ludziach, których muszą słuchać inni ludzie lub zwierzęta. Pragną też posiadać rzeczy, przez które mógłby się ujawnić ich instynkt samozachowawczy, pragną dokonać czynów na miarę człowieka niezależnego. Synonimem człowieka mocnego są: postać ojca, policjanta, żołnierza, lotnika, motorowego tramwaju, konduktora, maszynisty, woźnicy i t. d. i one to są także tematem rysunkowym dla dziecka. Przez rysowanie takich postaci racjonalizują się pragnienia instynktowe dziecka. W rysunku może ono wyrazić w swój naiwny sposób stosunek słabego do silnego. Ojca rysuje schematem dużym, dzieci — małym. To przenosi się także na inne postaci. Postaci rządzące dowodzące, potężne, mocne są większe od postaci, które muszą słuchać i ulegać. Dlatego król, dowódca wojska lub zbójców jest na rysunku postacią większą od postaci dworzan, żołnierzy i bandytów. Oprócz postaci ludzkiej tematem rysunku są zwierzęta, przez które człowiek zyskuje na znaczeniu, więc koń, pies a także takie przedmioty, jak dom, w którym czuje się bezpieczny, okręt, samolot, samochód, rower, kolej i t. d. te ostatnie pozwalają człowiekowi do-

konywać czynów niepowszednich i muszą go słuchać.

Oprócz tematów rysunkowych, wynikłych z zainteresowania instynktowego, spotykamy w rysunkach dzieci 6 — 7-letnich jeszcze inne tematy, wywołane zainteresowaniem nastawionem. Chętnie rysują one pojedyncze jabłka, gruszki, wisienki, gołębnik, ławkę, krzesło, piec, naczynia i t. d., jeżeli kształty te są omawiane w czasie lekcji i są w związku z zainteresowaniami instynktowymi. Ta różnorodność tematów rysunkowych jest potwierdzeniem przyjętego przez psychologję faktu, że dzieci już w wieku przedszkolnym *interesują się wszystkim*. Jeżeli jednak same wybierają sobie temat rysunkowy, to większość dzieci wybiera zawsze temat podyktowany zainteresowaniem instynktowym a pozostałe rysują tematy nastawione. Jako przykład służyć tu może statystyka schematów narysowanych na jednej lekcji w pierwszej klasie Państw. Pedagogjum w Krakowie. Lekcja odbyła się w pierwszych dniach września (1927 r.) uczeń było 30. Z tych 24 narysowało domek, a obok domku 18 nakreśliło drzewa, 8 umieściło także postać ludzką, 4 przedstawiło obok domu zwierzęta, 3 — kwiaty, z pozostałych 6-ciu, dwoje dzieci nagryzmoliło bagrody trudne do zrozumienia, jedno nakreśliło wiśnie inne — grzyby, reszta — naczynia.

Na lekcji następnej na 21 rys. były domy na 12-tu — postać ludzką (osobną lub obok domu) na 13-tu rys. były także drzewa a na 6-ciu kwiaty; 5-cioro dzieci narysowało naczynia, 5 — szafy, 7 — owoce.

Rysowanie tematów, wynikających z zainteresowania instynktowego, ma duże znaczenie wychowawcze, gdyż wtedy właśnie odbywa się proces sublimacyjny, przez który dążności instynktowe przekształcają się na dążenia wyższe — w tym wypadku — estetyczne. Np. widok pięknych owoców budzi w dzieciach pożądanie smakowe; jednak wtedy, gdy chodzi o narysowanie pięknych owoców, dzieci starają się dostrzec ich kształty, porównać ich wielkości i barwy, a następnie przedstawić je rysunkiem, zadowalającym poczucie estetyczne — wtedy pożądanie zmysłowe przeradza się w dążenie estetyczne. Również instynkt walki, skłaniający dzieci do zabawy „we wojnę” niektóre dzieci racjonalizują w rysunku ilustracyjnym, przedstawiającym walkę z nieprzyjawnymi plemionami indyjskimi. Tego rodzaju zainteresowanie ry-

sunkowe można skierować na przedstawienie walk żołnierzy polskich z nieprzyjaciółmi ojczyzny i tą drogą budzić i rozwijać uczucia patriotyczne obok estetycznych. Wiele też nadarza się sposobności do przekształcania instynktów egoistycznych na dążności altruistyczne i społeczne przez ilustrowanie odpowiednich zdarzeń. Rysowanie przez dzieci tematów, wypływających z ich zainteresowań instynktowych, ma jeszcze to ważne dla nauki znaczenie, że dzieci te kształty, które ich stale interesują — bardzo dokładnie obserwują, ażeby je jaknajlepiej poznać. To też przez rysunek takich kształtów dziecko ogromnie dużo zdobywa wprawy rysunkowej a tem samem rozwija swą technikę rysowania.

Rozwój zainteresowań rysunkowych — to przesuwanie się zainteresowania z przedmiotów interesujących na nieinteresujące, z jednego interesującego szczegółu na cały przedmiot, t. j. na wszystkie szczegóły istotne, wreszcie przesunięcie zainteresowania z *treści na formę*. Dziecku bowiem chodzi początkowo o *treść*, którą ma wyrażać rysunek a nie o formę rysunku. Dopiero *przez częste rysowanie* interesujących je kształtów *forma rysunku narzuca się sama* i dziecko się nią zaczyna interesować coraz więcej.

Rysunki prymitywne dzieci oddziału pierwszego zawierają przedewszystkiem treść, dziecku bowiem chodzi o wyrażenie zapomocą symboli — schematów tego, co wie o kształtach i dlatego rysuje w jednym schemacie to, co widziało np. wewnątrz i zewnątrz domu (rys. 7). Natomiast forma rysunku, na którą składa się rozmieszczenie schematu na kartce (kompozycja), ujęcie schematu i rozczłonkowanie jego części oraz wyrażenie techniczne, jest bardzo uboga. Redukuje się ona bowiem początkowo do wyrażenia technicznego linią ciągłą. Jednak ta linja ciągła, której dziecko używa, jest ogromnie charakterystyczna: jest śmiała i zdecydowana ale zawiera w sobie przypadkowe drgnięcia ręki, i to nadaje jej charakter szczerzy, naiwny i prymitywnej linii. Trzeba też przyznać, że dzięki tej linii nieudolnej, schematy, rysowane przez dzieci, mają dużo uroku i że ona to nadaje rysunkom dziecka wygląd artystyczny. Jednak mimo jej wartości, oficjalna nauka rysunków zwalcza ją, przez tak zwane „ćwiczenia w technice rysowania” starając się u dzieci wyrobić linję płynną, ogólnikową, mało mówiącą i martwą. Wskutek tego rysunki dzieci, interesujące dla

nas przez ową prymitywność linii, tracą swój urok a ponadto pojawia się w nich silny dysonans treści do formy. Treść bowiem dziecko nadal pojmuję naiwnie, gdy techniczne ujęcie tej treści nie jest już naiwne.

Z dotychczasowych rozważań nad rysowaniem dzieci dadzą się wysnuć następujące wnioski:

1. Przy nauczaniu rysunków należy troszczyć się, aby dzieci obserwując kształty poznawały ich formę i treść. Obserwacja formy powinna się odbywać i wrażeniowo i analitycznie.

2. Należy też poznać zasób form, którymi się dzieci interesują i te formy z dziećmi obserwować i rysować.

3. Dając dzieciom sposobność do częstego rysowania poznanych przez obserwację kształtów interesujących dzieci, rozwijamy tem samem technikę rysowania równoległe z coraz lepszym pojmowaniem treści tych kształtów.

4. Należy też stopniowo przyzwyczajać dzieci do odpowiedniego rozmieszczania schematów na rysunku. Wzorem powinny być kompozycje samorzutne dzieci zdolnych.

5. Rysowanie kształtów nie dla treści, tylko dla formy rysunkowej powinno się wprowadzać dopiero wtedy, gdy u większości dzieci danego oddziału pojawi się tendencja do dokładnego przedstawiania kształtu. I tu jednak należy oddać pierwszeństwo kształtom, pozostającym w pewnym związku z zainteresowaniami instynktowemi, a dopiero później nastawiać zainteresowanie do kształtów mniej interesujących, ale ważnych dla dalszego rozwoju rysunkowego.

6. Ponieważ nauczanie wszystkich przedmiotów musi wychodzić od zainteresowań instynktowych, więc obserwacje, rozmówki i opowiadania, nauka o rzeczach a nawet nauka rachunków i czytania dostarczą dość tematów rysunkowych; tym sposobem da się osiągnąć współdziałanie nauki rysunku z nauką innych przedmiotów.

7. *Umiejętność* rysowania mogą dzieci osiągnąć tylko przez *częste rysowanie tych samych kształtów typowych*. Wtedy nie sprawi im trudności narysowanie kształtów innych, ale podobnych do wyćwiczonych.

(*Ciąg dalszy nastąpi*).

M. RUDZIŃSKA

Roboty kobiece w szkołach żeńskich zagranicą.

(Referat zjazdowy).

(*Ciąg dalszy*).

Uczestniczki kursu zwiedzały zakłady wychowawcze w Hermannswerder pod Potosdamem, Pestalozziego i Związku Lettverein w Berlinie, oraz zakłady „Domu Młodzieży” w Charlottenburgu.

Zakłady te powstały dzięki wyteżonej pracy społecznej ofiarnych jednostek, które nie szczędziły grosza i trudu, by przyczynić się do podniesienia szkolnictwa w kraju.

I. Zakłady w Hermannswerder obejmują 4 lata szkoły powszechnej, liceum, jednoroczną szkołę dla pań, trzyletnią wyższą szkołę dla pań (Frauenoberschule) i kombinowane seminarjum techniczno-gospodarcze. Ażeby umożliwić paniom praktykę w zakładzie, prowadzi zakład żłobek przedszkola i szpital. Zakład posiada własny kościół Uczennice i kandydatki mieszkają przeważnie w internacie zakładu. Położenie zakładu na wyspie, nad jeziorem, jest bardzo zdrowe i umożliwia uprawianie sportów,

naukę pływania, wiosłowanie, ślizganie. Uczestniczki kursu były obecne na pierwszej w roku lekcji wiosłowania. Nastrój w zakładzie bardzo miły, rodzinny, swobodny.

II. Zakład Pestalozziego w Berlinie (Pestalozzi - Fröbel - Haus) obejmuje trzy gmachy I — II — III. W gmachu pierwszym znajdują umieszczenie seminarja dla 1) nauczycielek technicznych, 2) ochroniarek, 3) kierowniczek domów opieki nad młodz. szkolną, 4) kierowniczek ognisk szkolnych. Zakład prowadzi żłobki, przedszkola, domy opieki, dożywianie, szkołę specjalną. Gmach drugi obejmuje szkołę fachową, wyższą szkołę fachową, szkołę gospodarczą, seminarjum gospodarcze, seminarjum rzemiosł. W tym gmachu odbywają się roczne kursy gospodarstwa domowego, jak również czasowo kursy bielizniarstwa, krawieczyny i t. p.

Gmach trzeci obejmuje szkołę pracy społecznej i dobroczynnej (Wohlfahrtsschule), jak również niemiecką akademię dla społecznej i pedagogicznej pracy kobiet.

III. Szkoła zawodowa i handlowa utrzymywana przez Związek Lette-Verein, t. zw. Lette-Haus w Berlinie, składa się z dwóch gmachów, w których mają miejsce kursy i seminarja, oddziały powstałe w ciągu lat ze skromnych początków. Dziś obejmuje zakład: 1) szkołę handlową, 2) szkołę techniczną z zakresu chemji, 3) wyższą szkołę techniczną, 4) seminarjum techniczne, 5) gospodarczą, 6) szkołę przemysłową z intrologatnią, 8) zakład fotograficzny, 9) skład materiałów, 10) szkołę gospodarstwa wiejskiego w Neuzelle i 11) biuro pośrednictwa pracy.

IV. Dom młodzieży w Charlottenburgu, Goethestrasse 22, stanowi, jak objaśnia program, olbrzymią centralę pracy społecznej, która obejmuje wychowanie dzieci, społeczno-pedagogiczne wykształcenie młodzieży i organizowanie opieki dobroczynnej. Związek utrzymuje i kieruje rozliczne żłobki - przedszkola i domy opieki; jest środowiskiem licznych stowarzyszeń opieki nad młodzieżą, wychowuje setki młodzieży, bierze w opiekę młodzież zaniedbaną i młodzież pragnącą poświęcić się pracy społecznej.

Zakład obejmuje seminarja: 1) społeczno-pedagogiczne, 2) ochroniarskie, 3) gospodarcze, 4) opieki nad młodzieżą; — szkoły: 1) dla kobiet, 2) dla pielęgniarek dzieci, rozliczne kursy; instytut społeczny i zakłady na wsi w Finkenkrug nad Hawelą, obejmujące 63 morgów ziemi.

W czasie trwania kursu była w wielkiej sali instytutu otwarta wystawa, która obejmowała następujące działy:

1) Całokształt pracy w szkołach powszechnych i średnich, oraz prace Kół młodych nauczycielek i ich uczniów;

2) Bułgarskie roboty ludowe, wykonane przez Koło pracy, którego przewodniczącą była również uczestniczką kursu;

3) Szereg warsztatów tkackich rozmaitego typu;

4) Przezrocza;

5) Wszelkie pomoce naukowe (dział bardzo bogaty);

6) Wystawę książek i podręczników zarówno dla nauczycielek, jak i uczniów, zarządzaną przez Księgarnię Artura Colignona, Berlin, Universitäts Strasse Nr. 2—3A.

Spis sporządzony przez wymienioną księgarnię otrzymała każda uczestniczka.

Roboty cechowała prostota — trafny dobór barw.

Wszystkie przedmioty, począwszy od najniższych oddziałów szkół powsz. aż do kursów sem. techniczn., wykazywały jasno, że technika powinna odpowiadać formie i materiałowi. Ćwiczenia z zakresu szycia, zdobienia, szydełkowania uwidaczniały, że uczennice przystępują do pracy po dokładnem przygotowaniu.

Jakie ogólne wrażenie odniosłam z licznych hospitacji? Przytoczę tylko wrażenia dodatnie:

1) Przedewszystkiem dzieci pracują w bardzo dobrych warunkach. Mają do dyspozycji wzorowo urządzone pracownie robót kobiecych — jasne, bardzo obszerne, bardzo dobrze oświetlane tak, że urządzenie ich pozwala uczennicom w każdej chwili skupić się dokoła stołu nauczycielki, nie cisnąc się i nie przeszkadzając sobie wzajemnie, poczem po obserwacji, czy też dyskusji, powracają do pracy na swoje miejsca. Pracownie zaopatrzone we wszelkie możliwe pomoce naukowe, szafy do przechowania robót wypełniają swoje zadanie, ułatwiając pracę, umożliwiają lepsze wyniki;

2) Liczba uczniów na lekcji nie przekracza 20 — w przeciwnym bowiem razie dzieli się je na 2 grupy;

3) Na lekcji panuje zupełna ale miła swoboda; uczennice zajęte wyłącznie swą pracą lub poruszonym tematem, biorą żywy udział w lekcji;

4) Mimo, iż na każdej lekcji oceniają uczennice wyniki pracy w celu nabycia praktyki i wybadania pewnych danych, nie zwracają najmniejszej uwagi, że to właśnie mowa o ich czy ich przyjaciółek robocie, oceniają tylko pracę samą. Niema mowy o obrazie, choć ocena wypadnie niepomyślnie; wspólna narada jak złemu zaradzić, jak błędy poprawić, wskazuje właścicielce drogę, którą ma obrać, by robótka wypadła dobrze i dała jej zadowolenie;

5) Szczególniejszy nacisk kładzie się na technologję włókna. Uczennice poznają szereg warsztatów tkackich, same próbują na nich pracować, a wnikając tym sposobem w jądro pracy, poznają istotę materiałów, sposób jego powstawania, — wzywają się niejako w to, nad czem pracować mają, dobierają materiały odpowiednie do celu i przeznaczenia. Roboty tkane wykonują

uczenice już w 2-ym roku nauki szkolnej. Przy tej też sposobności wykonują ćwiczenia ręką prawą potem i lewą. Roboty te mają na celu wzbudzić zamilowanie do starej sztuki ludowej;

6) Roboty wykonane na warsztatach tkackich, roboty trykotarskie, torebki rozmaitego rodzaju, poduszki z resztek barwnego materiału, ćwiczenia w szyciu, dają szerokie pole do nauki o barwach, do której przywiązuje się wielką wagę ze względu na wychowanie artystyczne. Pracownie posiadają zbiory włóczek, barwnych papierów, barwnych resztek, które dają materiał do ćwiczeń wstępnych;

7) Zdobienie bielizny i ubrań cechuje nadzwyczajną prostotą: wypustka, kolorowy stebenek na białym materiale — to wszystko;

8) Roboty — to naprawdę samodzielna praca uczenic. Od obserwacji danego przedmiotu poza szkołą poczynawszy, przez projekty, formę, dobór odpowiedniego do użytku przedmiotu, materiału, odpowiednich nici, barw, wykonania, aż do wykończenia. A ile z tego zadowolenia! Widziałam roboty na ukończeniu, przedmiot ten sam, — a jednak ile odmian i kombinacji;

9) Pogadanki mają miejsce na każdej lekcji, ale są to naprawdę pogadanki nie wykłady. Skoro tylko uczenice dowiedzą się o jaki temat chodzi, wypowiadają się nie na

pytanie, lecz swobodnie jedna po drugiej; nauczycielka skierowuje tylko od czasu do czasu pogadankę na właściwe tory, ale kieruje nią tak, jakby potocznie w gronie rodziny mówiła, kieruje nią jakby z ukrycia umiejętnie, a tak życzliwie, że uczenice z zupełną ufnością do niej się zwracają.

Przed omówieniem modelu nowego przedmiotu, który uczenice mają wykonać, nauczycielka podaje tylko jako temat, nazwę przedmiotu wzgl. daje im kilka do wyboru, lub kieruje pogadanką tak, że same dojdą do tego, co wykonać mają. Dzieci przytaczają, co o danym przedmiocie wiedzą na podstawie obserwacji, czytanek, lekcji innych przedmiotów, wycieczek podróży, — nauczycielka porządkuje dane, uzupełnia, dochodzi do pewnego całokształtu i dopiero wtedy przedkłada im szereg modeli wykonanych przez nią samą lub starsze uczenice;

10) Uwzględnia się ćwiczenia rytmiczne w nawiązaniu do lekcji śpiewu i gimnastyki;

11) Koncentracja znajduje szerokie zastosowanie.

Przechodząc do szczegółowego sprawozdania z hospitacji, wybiorę tylko te lekcje, które uważam za charakterystyczne. Treść ich podam według toku lekcji w punktach.

(C. d. n.).

M. BERESNIEWICZOWA.

Nauka kroju i szycia w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

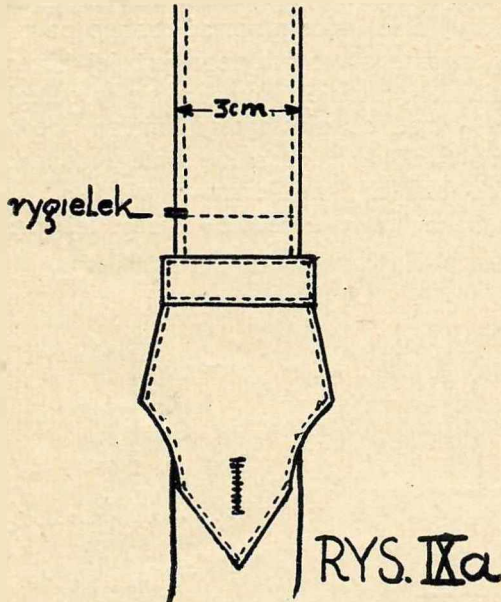
Teraz należy wykończyć patkę, przestebnowując obydwie jej części naokoło, w odległości 3 mm. od brzegu, zostawiając tylko górę niezasytą. Otrzymany w ten sposób woreczek, wywraca się na stronę prawą, starannie formuje wszystkie jego rogi i stebnuje po prawej stronie w odległości 2—3 mm. od brzegu. W ten sposób wykończoną patkę przykłada się górnym brzegiem do brzegu poziomego rozcięcia, fastryguje brzegi i rozcięcie przykrywa wąskim prostokątem i przestebnowuje naokoło. Od lewej strony podobny prostokąt przyszywa się drobnym ścięciem obrębkowym. (Rys. IX).

Jeżeli gors koszuli nie będzie nakładany, to przed krajaniem jej trzeba zrobić na

przodzie koszuli zakładki, obliczywszy odległość od linii złożenia materiału do zakładki. Taki gors koszuli musi być podszyty białym materiałem, który podszyć należy na prawy bok koszuli od strony prawej, odwrócić na lewą, tam założyć i zastebnować tak, żeby stebnowka wypadła po stronie prawej koszuli pod zakładką. Na lewy bok biały kawałek przyszywa się po przyłożeniu go do lewej strony koszuli brzegiem do brzegu środkowego rozcięcia koszuli. Do tych brzegów przykłada się, tak samo od lewej strony brzeg listewki i stebnuje to wszystko razem blisko brzegu (2—3 mm.). Następnie listewkę odwrócić na prawą stronę koszuli i wykończyć tak samo, jak w pierwszym wypadku. Bok podszewki zakłada się i przy-

PRAWA STRONA

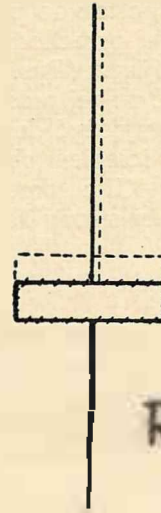
SKALA 1:2



RYS. IXa

LEWA STRONA

SKALA 1:2



RYS. IXb.

szywa tak samo, jak z prawej strony; dolny brzeg obu części podszewki po założeniu przystębnować do koszuli.

Ostatnio szyją koszule z zupełnie gładkim gorssem, podszewka którego zakończona wąskim obrębem, trzyma się tylko brzegami biegnącymi wzdłuż środkowej listwy, listewki szyi oraz w szwie ramienia z karczkiem. (Rys. X).

Zakończenie listwy środkowej też może być inne, a mianowicie: listwę zrobić dłuższą, a patkę węższą, górny brzeg patki nakryć zakończoną w ostry kąt listwą. (Rys. XI).

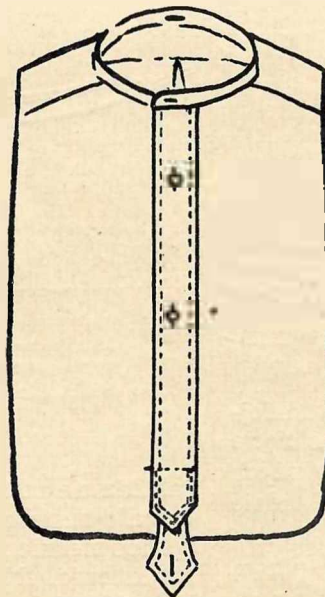
Na środku pleców koszuli robi się zakładki, zaś resztę pleców lekko marszczy, poczem w s z y w a się je w karczek. W tym

celu podszewkę karczka prawą stroną przykłada się do lewej strony koszuli, sam karczek też prawą stroną — do prawej strony

koszuli i wszystkie trzy brzozy stębnuje w odległości 1/2 cm. od brzegu, poczem obydwie części karczka odwraca się, szew rozprostowuje i karczek przestębnowuje po prawej stronie w minimalnej odległości od brzegu. Przód koszuli zszywa się z podszewką karczka, stębnówką tą przykrywa założony brzeg karczka, który należy przestębnować jaknajbliżej brzegu.

Teraz zszyć boki koszuli szwem podszewkowym od wycięcia pachy w dół, nie doszywając 10—20 cm. do dołu koszuli tak, żeby się utworzyły rozporzki z obydwóch boków. Otrzymane w ten

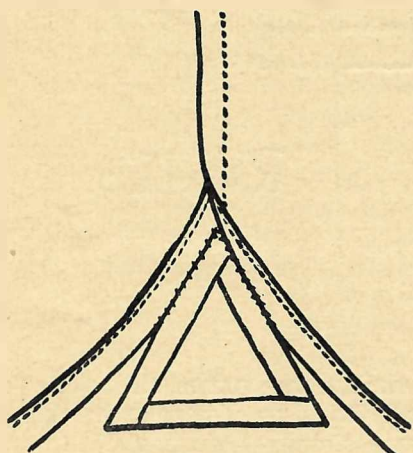
PRAWA STRONA



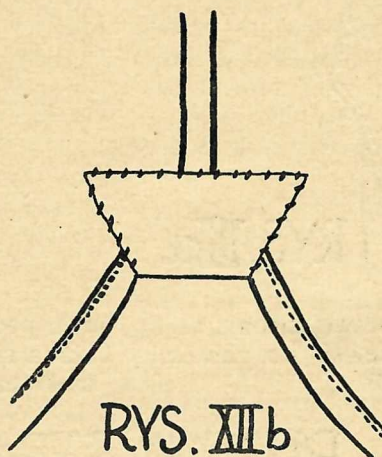
RYS. IXa

sposób rozporki, oraz dół koszuli obrębnić. Na początku rozporków przyszyć trójkątki równoboczne o boku, równym 3—4 cm. Boki trójkątów założyć na szerokość $\frac{1}{2}$ cm., wszyć na okrętkę wierzchołkami w początek rozporków, doszywając tak do prostej równoległej do podstawy, przechodzącej przez połowę wysokości trójkąta (Rys. XII a), następnie, trójkąt złożyć po tej prostej, a założoną część trójkąta przyłożyć do lewej strony koszuli i przyszyć ścięciem obrębkowym. (Rys. XII b). Rys. XII c przedstawia to wykończenie od prawej strony koszuli.

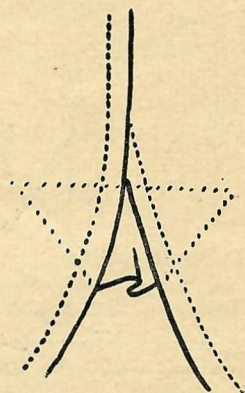
wienia na szwy), sfastrygować i przestebnować wzdłuż wklęsłego łuku, w odległości $\frac{1}{2}$ cm. od brzegu, nie doszywając do końców wypukłego łuku po $\frac{1}{2}$ cm. z każdej strony. (Rys. XIV). Przestebnowaną listewkę wyrwać i sfastrygować drobno po prawej stronie około zszytego już jej brzegu. Radełkiem mocniej prowadzi się w odległości $\frac{1}{2}$ cm. od niezszytego brzegu, według śladu radełka zakłada się brzegi dodatkowych białych kawałeczków w stronę zewnętrznej części listewki. Brzegi tej części



RYS. XII a



RYS. XII b



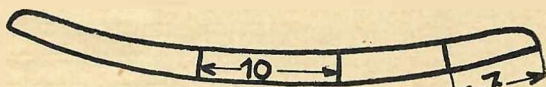
RYS. XII c



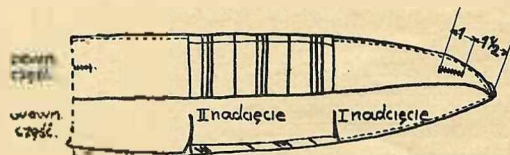
RYS. XIII a.



RYS. XIV



RYS. XIII b.



Nadacie znajduje się po drugiej stronie linii złożenia materiału, w tej samej odległości, co I-10

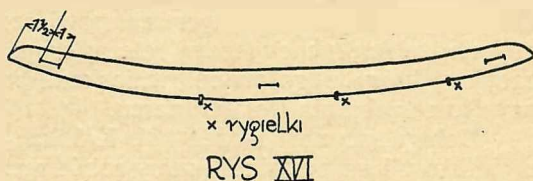
RYS. XV

Teraz się przystępuje do najtrudniejszej części koszuli — do listewki wycięcia szyi, która się składa z trzech większych i dwóch mniejszych części. Najpierw kładzie się białą część listwy (Rys. XII a), na nią małe, białe kawałeczki (Rys. XII b), prawą stroną na wierzch, dalej takąż część prawą stroną na dół, to wszystko przykryć papierową formą listewki (jak zawsze, bez zosta-

zakłada się po radełku wewnątrz. Małe białe kawałki zestawiać wzdłuż samego brzegu z odpowiednimi częściami zewnętrznej części listewki. Nadacie następnie białą część listewki od brzegu, który się przyszyje do wycięcia szyi, naprzeciwko granicy białych kawałeczków. (Rys. XV). Przyszywa się

listwę od lewej strony koszuli do wycięcia szyi, podnosząc przy stebnowaniu kawałki białej części listwy od rogu do pierwszego nadcięcia i od drugiego nadcięcia do ostatniego (Rys. XV), żeby te kawałki nie były przystebnowane. Następnie brzegi ich zakłada się do wewnątrz i przystebnowuje do wycięcia szyi koszuli, przykrywając poprzednie stebnowanie. Teraz trzeba przebić i obdziergać dziurki na podszytych białymi kawałkami częściami listewki (Rys. XV), gdyż po wykończeniu listewki będzie to znacznie trudniej zrobić. Wreszcie przystebnować wierzchnią część listwy, z wyjątkiem odcinków, leżących nad dodatkowymi białymi czę-

ściami, do wycięcia szyi. Przystebnować górny łuk listewki jaknajbliżej brzegu, zrobić rygielki przy końcach obydwóch, otrzymanych na listewce, kieszonek, żeby się nie pręły dalej. (Rys. XVI). Przebić i wydziergać brakującą dziurkę na lewym końcu listewki.



(C. d. n.)

Z życia Sekcji.

Walne Zebranie Koła Okręgowego w Katowicach.

W dniu 18 stycznia r. b. odbyło się Walne zebranie Koła Okręgowego Sekcji N. R. R. i Rys. w Katowicach. Jak wynika z przebiegu zebrania i sprawozdań z działalności, Koło pracuje bardzo dobrze i sporym dobrodkiem w pracy poszczycić się może. Koło okręgowe liczy 7 kół miejscowych i 132 członków. Nowy Zarząd Koła wybrano w następującym składzie: kol. i kol.: Gonet Józef, Tor Józef, Kara Władysław, Gątański Stefan, Dziubówna Walerja, Skawiński Jan, Steller Paweł. Zastępcy: kol. Stopa Stanisław, kol. Gorgon Gustaw i kol. Koppel Teofil.

Z Walnego Zgromadzenia Koła Okr. Naucz. Rob. Ręczn. i Rys. we Lwowie.

Dnia 18 lutego b. r. odbyło się Walne Zgromadzenie członków Koła Okręgowego Naucz. Rob. Ręczn. i Rys. we Lwowie z następującym porządkiem:

1. Odczytanie protokołu.
2. Sprawozdanie z czynności Zarządu.
3. Sprawozdanie skarbnika.
4. Wybór nowego Zarządu.
5. Wnioski.

Po odczytaniu protokołu kol. Madyda przedstawił działalność Zarządu za rok ubiegły. Odbyto dwa ogólne zebrania i pięć posiedzeń Zarządu. Zarząd interwenjował w Kuratorjum O. S. L. w sprawie podziału klas w szkołach powszechnych na godziny robót ręcznych, domagał się urządzenia W. K. N. robót ręcznych i rys. we Lwowie, przy-

gotował Walny Zjazd Sekcji Naucz. Rob. Ręczn. i Rys. Oprócz tego Zarząd brał czynny udział w kursie robót ręcznych, zorganizowanych przez Miejską Radę Szkolną.

Kol. Madyda podnosi intensywną działalność Przewodniczącego Rady Szkolnej Miejskiej p. Inspektora Dworskiego, który chcąc postawić szkolnictwo powszechne lwowskie na wysokim poziomie, a rozumiejąc wybitne wartości wychowawcze robót ręcznych, nie szczędził trudów i wysiłków, organizując dwumiesięczny kurs robót ręcznych dla nauczycieli szkół powszechnych lwowskich.

Kurs ten rozpoczął się 1 lutego i będzie trwał do 31 marca w 6-ciu godzinach tygodniowo w porze wieczornej. Również zasługi pp. Inspektorów: Kuchciaka i Wańczury, którzy w poczuciu dobrze pojętego obowiązku w godzinach pozasłużbowych—obecnością swą na każdej lekcji robót ręcznych na kursie stwierdzają, jak duże znaczenie przywiązują do tego przedmiotu. Na kurs zgłosiło się 35 sił nauczycielskich, co jest najlepszym dowodem, że kurs ten był koniecznym i potrzebnym. Oby przykład Rady Szkolnej Miejskiej we Lwowie znalazł jak najliczniejszych naśladowców.

Wobec choroby skarbnika, kol. Madyda przedstawił stan kasy, który wobec dużych zaległości członków, przedstawia się nie najlepiej.

W dyskusji nad sprawozdaniem zabierali głos kol. Małski, Królik, Mielnicki, Wajda. Uchwalono ściągać wkładki miesięczne przy pomocy kursora Ogniska.

Następnie przystąpiono do wyboru nowego Zarządu. Przewodniczącym wybrano kol. Madydę, do Zarządu kol. Allenbacherówną, Zgodzińskiego, Łotockiego i Głogowskiego.

W czasie obszernej dyskusji nad wnioskami uchwalono przystąpić do energicznej akcji organizacyjnej. W tym celu powierzono koledze Andruchowiczowi referat organizacyjny, który z gotowymi wnioskami ma przyjść na zebrania Koła w marcu.

Uchwalono na wniosek kol. Królika — organizować na prowincji kursy robót ręcznych, wyjeżdżać z referatami na konferencje nauczycielskie i zebrania Ognisk, organizując przy tej sposobności Koła powiatowe. Również uchwalono przystąpić do zorganizowania kursu przygotowawczego do W. K. N. z robót i rysunków.

Podziękowawszy Kolegom za żywy udział w obradach Koła zamknął kol. Madyda posiedzenie.

Walne zebranie Koła Okręgowego w Łodzi.

W dniu 22 marca odbyło się Walne Zebranie Koła Okr. w Łodzi — przy udziale członków Koła z całego Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

Po przyjęciu sprawozdania z działalności dotychczasowego Zarządu i uchwaleniu szeregu wniosków, wybrano nowy Zarząd w osobach: kol. i kol. Sobociński, Lisienko, Wojtczakówna, Ważanka, Wodyk, Piaskowski i Lis.

Nowe Koła:

1) Koło Powiatowe w Zawierciu powstało z inicjatywy kol. Palme a przy pomocy i współpracy p. inspektora Kucharczyka Tomasza i kol. E. Millera. Koło intensywnie rozwija swą działalność — tworząc szereg Kół miejscowych. Szczegółowe sprawozdanie z pracy podamy w następnym numerze.

2) Koło w Stanisławowie powstało w dniu 1 marca b. r. i liczy 18 członków. Przewodniczącym kol. Radwany.

3) Koło w Pułtusku powstało z inicjatywy kol. Karpa i liczy 18 członków. Przewodniczącym kol. Z. Zybiewski.

Wycieczka do Danji i Szwecji.

Zapowiedziana w poprzednim numerze naszego pisma, a organizowana przez Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych wycieczka w dniach od 2 — 10 lipca r. b. nie odbędzie się.

Natomiast zorganizowanie tej wycieczki na wrzesień r. b. na podobnych warunkach podejmuje Zarząd Sekcji Naucz. Rob. Ręcz. i Rys. Z. N. P. Szczegóły podamy w naszym piśmie, oraz w „Głosie Nauczycielskim”.

Kursy robót ręcz. i rysunków.

Zarząd Sekcji urządza w lipcu r. b. miesięczne kursy robót i rysunków.

W W a r s z a w i e:

- 1) Kurs robót z tektury i introligatorstwem oraz rysunki.
- 2) Kurs robót z drewna i rysunki.
- 3) Kurs rysunków.

N a P o m o r z u:

Kurs koszykarstwa z rysunkami oraz zasady fotografii amatorskiej.

Opłata za kurs 60 zł. Noclegi zapewnione. Zgłoszenia z zadatkiem 20 zł. należy nadsyłać do Zarządu Sekcji, Warszawa, Marszałkowska 123, II p. do dnia 20 maja r. b. z podaniem kursu na jaki kandydat re-flektuje.

Ze Zjazdu nauczycieli W. K. N.

W dniach 11 i 12 kwietnia r. b. odbył się w Warszawie Zjazd nauczycieli wszystkich W. K. N., sprzyjające warunki lokalowe i od-tym przyjęte zostały poniższe wnioski, ty-czące się W. K. N. rob. ręczn. i rys. a zgło-szone przez wyłonioną na Zjeździe spe-cjalną Komisję pod przew. kol. Gabriela.

1. Wobec wielkiego braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli robót ręcznych i rysunków dla szkół powszechnych i poważnych trudności w przygotowaniu się nauczycieli do egzaminu dla eksternów z robót ręcznych jako przedmiotu obowiązkowego W. K. N. stwierdza konieczność uruchomienia Państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich R. R. i R. przynajmniej w tych ośrodkach, gdzie istnieją już inne grupy W. K. N., sprzyjające warunki lokalowe i odpowiedni zespół prelegentów.

2. Celem podniesienia poziomu naukowego W. K. N. i uniknięcia przeciążania słuchaczy pracą, należałoby organizować specjalne wakacyjne kursy robót ręcznych i rysunków dla kandydatów na W. K. N.

3. Biorąc pod uwagę dotychczasowe przemęczenie pracą słuchaczy W. K. N. R. R. i R., wynikające z przeładowania programów materiałem naukowym, Zjazd nauczycieli W. K. N. uważa za konieczne; wy-

rażniejsze sprecyzowanie obowiązującego materiału naukow. w zakresie przedmiotów teoretycznych jak: nauka o Polsce współczesnej, psychologia z pedagogiką i dydaktyka i opracowanie programu nauki robót ręcznych z tem, że słuchacze byłiby zobowiązani w niezmiennym wymiarze godzin opanować nie mniej niż dwie, nie więcej niż trzy techniki, posiadające istotne zastosowanie w szkole powszechnej.

4. Zjazd uważa za konieczne organizowanie dokształcających kursów wakacyjnych dla słuchaczy W. K. N., na których poznaliby jedną z technik, nieobjętych programem W. K. N. np. koszykarstwo, obróbka szkła i t. p.

5. Celem zaznajomienia absolwentów W. K. N. z najnowszymi zdobyczami technicznymi i dydaktycznymi w zakresie robót ręcznych i rysunków należy organizować jedno lub kilkudniowe konferencje informa-

cyjne, połączone z odpowiednim pokazem prac.

6. Celem należytego zbadania poziomu przygotowania eksternistów, należy przy egzaminie uwzględnić: a) dwie lekcje próbne (rysunek i roboty ręczne), b) jedną pracę piśmienną z działu „A” i jedną z działu „B”, c) 3 tematy praktyczne z działu robót ręcznych i 3 tematy praktyczne z działu rysunków, d) egzamin ustny.

7. Zjazd Nauczycieli W. K. N. stwierdza potrzebę wprowadzenia nauki robót ręcznych jako przedmiotu obowiązkowego dla słuchaczy W. K. N. fizyki, matematyki, przyrody, geografii i wychowania fizycznego, celem poznania obróbki odpowiednich materiałów. Program nauki robót ręcznych winien być dostosowany do praktycznych potrzeb każdego z poszczególnych przedmiotów.

Komunikaty

Zarządu Sekcji Nauczycieli R. R. i R. Zw. P. N. S. P.

1) Komunikujemy, iż sekretarjat Sekcji czynny jest w środy i piątki od godz. 17 do 19-ej.

2) **Członkowie i prenumeratorzy**, którzy zalegają w opłacie składek członkowskich i prenumeraty za ubiegłe lata, zechcą łaskawie należności swe uregulować **do końca maja r. b.** W przeciwnym razie po powyższym terminie będą wykreśleni z list członków i prenumeratorów, pociągnięci do zapłaty i nazwiska ich **podamy do publicznej wiadomości na łamach naszego pisma.**

Zwrot pism z ubiegłych lat nie likwidu-

je sprawy zobowiązań, złożonych piśmiennie przy zamawianiu pisma, czy zgłaszaniu się na członka.

Zarząd Sekcji skłonny jest rozłożyć uregulowanie większych zaległości na kilka rat, po porozumieniu się zainteresowanego z Zarządem.

Imienne upomnienia rozsyłane nie będą. Jednocześnie prosimy o komunikowanie Zarządowi Sekcji każdorazowej zmiany adresu, gdyż z tego powodu często wynikają nieporozumienia i narażanie administracji pisma na koszt.

Przegląd wydawnictw i czasopism.

Henryk Cieśla: STYLE HISTORYCZNE — architektura - ornamentyka - rzemiosła. Rys. 240. Stron 114. Lwów. Nakładem autora. (Omówienie tego bardzo potrzebne i pożytek niosącego dziełka umieścimy w następnym numerze. Red.).

„*Ruch Pedagogiczny*”. Nr. 3. (Marzec 1931 r.) zawiera: M. Orłow: Szkoła twórcza Sokratesa (Dokończenie). — F. Korniszewski: Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka. Przyczynek do rozwoju inteligencji (Ciąg

dalszy). — M. Friedländer: Praca młodzieży w szkole i w domu (Ciąg dalszy). — Dr. M. Sekreta: Funkcjonalizm dydaktyczny. — L. Bandura: Film jako pomoc naukowa. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne.

„*Ogniwo*” — organ Sekcji Szkoln. Śred. Z. N. P. Treść Nr. 3: Prezes St. Nowak: Witajcie! — Dr. A. Żebrowska: Stosunek młodzieży do nauczyciela. — J. Młodowski: W sprawie przeciążenia młodzieży. — Dr.

A. Zandl: Podręczniki Szkolne a życie. — J. Godlewska: „Literatko waniu” — odpowiedź. St. Drzewiecki: O metodzie projektów i nieudanej próbie jej zastosowania w szkole średniej. — Różne wiadomości. — Sprawy zawodowe. — Sprawy organizacyjne.

„Praca Szkolna”. Treść Nr. 3: Z. Gryń: Dziecko śląskie. — Tad. Filipowicz: Jak uczyć gramatyki polskiej (III). — S. Kal-ska: Konkursy, nagrody, odznaczenia. — N. Gąsiorowska: Nowe prądy w szkolnictwie Z. S. R. R. — Z praktyki szkolnej. — Sprawozdania i oceny. — Przegląd prasy zagranicznej.

„Przyjaciel szkoły”. Treść Nr. 8. Dr. J. Mirski: Zagadnienie karności w wychowaniu. — H. Ryszkowska: Egzamin praktyczny. — St. Worowski: Dzieci w utworach B. Prusa. — R. Gogołewski: Zeszyt do wszystkiego. — E. Marchewka: Dzienniczek sportrzezeń. — H. Szczepanikowa: Środki poglądowe w nauczaniu rachunków i geometrii. — R. Szlaudrowicz: Wprowadzenie mnożenia. Nowe książki. — Nowości wydawnicze.

„Miesięcznik Pedagogiczny”. Treść zeszytu 3-go.: J. Cienciąła: Zagadnienia eugeniczne (c. d.) — Dr. S. Stendig: Zagadnienie pieniądza w wychowaniu młodzieży. — Dr. R. Taubenzlag: Wyniki ankiety uczniowskiej o samorządzie uczniowskim. — L. Kania: Jak wyuczać nazw roślin. — Kronika. — Różne wiadomości.

„Pokłosie szkolne”. Zeszyt 7 zawiera: W dniu Imienin Wodza Narodu — jako w dniu Święta Polski. — I. Bernstein: Platon

i Arystoteles jako teoretycy wychowania. — Dr. Wł. Frankowski: Zadania lekarza szkolnego. — I. Bernstein: Wybór zawodu w świetle analizy psychologicznej. — Różne wiadomości.

„Ognisko Nauczycielskie”. Treść zeszytu 4-go.: Tadeusz Sęp: Monopol na Dar 3-cio Majowy. — Wł. Sory: Grupowy system pracy w klasie. — Helena Remiszewska - Pawłowska: Z poczynań dydaktycznych w wiedeńskich szkołach podstawowych. — Organizacyjne. — Kronika. — Z wydawnictw.

„Muzyka w szkole”. Treść Nr. 4: Echa zjazdu katowickiego. — Dr. J. Kwalwasser: Testy muzykalności. — Dr. St. Zetowski: Kult pieśni w czasie powstania listopadowego. — R. Heising: Niektóre problemy wokalne w nauce muzyki. — Lekcje. — Recenzje. Kronika.

„Nasza Praca”. Zeszyt Nr. 5 zawiera: W. Snopek: Nauczanie robót ręcznych i rysunków, a zainteresowanie dziecka. — M. Remisz: Harcerstwo jako współczynnik wychowawczy domu i szkoły. — M. Parowa: Działalność i zasługi Komisji Edukacji Narodowej. — Inne wiadomości.

„Filatelista”. Po 4 letniej przerwie, wznowiono zał. w r. 1908 ilustr. miesięcznik dla zbieraczy znaczków pocztowych „Filatelista”, jako Organ Międzynarodowego Związku Filatelistów i Korespondentów „Unja” (dawnie we Lwowie). N-ra okazowe bezpłatnie wysyła: Administracja „Filatelista”, Ciechocinek - Zdrój.

TREŚĆ:

K. Homolacs: Zasady ćwiczeń rysunkowych w szk. ogólnoksz.

Cz. Karp: Regionalizm a nauka r. r. i rys.

L. Tyrowicz: Linoleoryt w szkole średniej.

H. Policht: Nauczanie rysunku w najniższych oddziałach szk. powsz. (C. d.).

M. Rudzińska: Roboty kobiece w szk. żeńskich zagranicą. (C. d.).

M. Bereśniewiczowa: Nauka kroju i szycia w szk. powsz. (C. d.).

Z życia Sekcji. — Komunikaty. Przegląd wydawnictw i czasopism.

Prenumerata roczna zł 10.— Numer pojedynczy zł. 2.—

Ceny ogłoszeń:

1 strona	zł. 300.—	1/8 strony	zł. 45.—
1/2 „	„ 160.—	1/16 „	„ 30.—
1/4 „	„ 85.—	Drobne po 20 groszy za wyraz.	

Za treść ogłoszeń Redakcja nie odpowiada.

Redaktor: **Wiktor Snopek.**

Wydawca imieniem Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny:
Stanisław Prochera.

Podczas ferji letnich czasopismo nie wychodzi.

**FACHOWO
TANIO**

DOKŁADNIE

**SZKOLNE PRACOWNIE ROBÓT RĘCZNYCH
ZAOPATRUJE**

W

MATERJAŁY, NARZĘDZIA I MASZYNY

INTROLIGATORSKIE

J. K. SIUDECKI

W A R S Z A W A

**CENTRALA: Grzybowska 19,
telefon 764-26,**

**ODDZIAŁ: Przeskok 2,
tel. 211-21, 293-29.**