

VAIKŲ AKTYVUMAS IR SAVARANKIŠKUMAS PIEŠIMO PROCESĖ

J. MORKYTE

Piešimas bendro lavinimo mokykloje vaidina ypatingai didelį vaidmenį, ugdant visapusiškai išlavintą, kūrybingą asmenybę. Piešiant lavinamą žmogaus protas, atmintis, valia, jausmai bei vaizduotė. Piešimo procese pagrindinį vaidmenį vaidina aktyvus objektyviosios tikrovės suvokimas. Tik suvokimo keliu sudaryti konkretūs ir tikslūs objektyviosios tikrovės vaizdiniai užtikrina mąstymo gilumą bei vaizduotės turtingumą.

Tikrovės piešimas vaizduojamojo meno priemonėmis, kaip ir mokslinis pažinimas, prasideda stebėjimu, t. y. objektyviosios tikrovės suvokimu, po to gilesniu ir pilnesniu tikrovės pažinimu, abstrahavimu ir apibendrinimu. Tik šiame, vaizdiniame tikrovės pažinime, ypatingą vietą užima atskirų konkrečių daiktų ar reiškinių suvokimas ir ypatingai gilus emocinis jų pergyvenimas. Vaizdiniam piešimui būdinga atskiro konkretaus daikto ar reiškinio esmės atskleidimas, bendriausiųjų bruožų grafine kalba išreiškimas.

Realistinis objektyviosios tikrovės atvaizdavimas reikalauja iš piešėjo sugebėti kiek galima giliau pamatyti visas piešiamojo daikto ar reiškinio žymes, suprasti jų ryšį, išvelgti vidinį turinį. To dar maža. Piešėjas, žvelgdamas į piešiamą daiktą ar reiškinį, turi suvokti ir tas vaizdines formas, kuriomis šį daiktą ar reiškinį būtų galima atvaizduoti. Šiame tikrovės daikto ar reiškinio jis tarytum turi pamatyti būsimąjį piešinį. Vadinasi, stebėdamas piešiamąjį, piešėjas turi mokėti iš savo turimos vaizduojamosios patirties atrinkti tinkamiausias priemones, kurios padėtų išreikšti turinį bei savo požiūrį į jį. Tuo pačiu metu jis turi ir matyti savo piešinį, ir mokėti jį lyginti su atvaizduojamu tikrovės daiktu ar reiškinio. Tik tada galima pamatyti piešinio netikslumus bei priemones, padedančias tas klaidas ištaisyti.

Kaip matome, piešimo procese vyrauja aktyvaus sąmoningo konstatavimo momentai. Regėjimu suvoktas objektyviojo pasaulio vaizdas sąmonėje perdurbamas, peržiūrimas. Mat, stebėjimas, kuris yra pagrįstas pasyviu tikrovės savybių fiksavimu, sukuria natūralistinį išreiškimą, t. y. tokį piešinį, kur protokolišku tikslumu atvaizduojamos visos išorinės daikto savybės.

Vadinasi, mokant piešti, svarbiausia yra išvystyti aktyvų ir savarankišką vaikų objektyviosios tikrovės suvokimą, kuris padėtų geriau suprasti turinį bei formą ir iš to išplaukiantį jų emocionalų pergyvenimą.

Be to, vaikai, kad suvokimo metu galėtų vis savarankiškiau ir teisingiau pasirinkti reikiamas vaizdavimo priemones, turi būti supažindinti su

taisyklingo tikrovės atvaizdavimo taisyklėmis, įvairiomis vaizdavimo technikos priemonėmis.

Ugdant vaikų pojūčius, palaipsniui reikia pereiti prie vis aktyvesnės ir savarankiškesnės tikrovės suvokimo analizės ir sintezės. Matydamas savo darbo rezultata, vaikas pats pajunta reikalą piešdamas žiūrėti į natūrą, suprasti ją, pergyventi, stengiasi savarankiškai atrinkti grafines priemones bei panaudoti jas. O svarbiausia, jis pajunta, kad piešiniu gali išreikšti visiems suprantamomis formomis savo mintis, pergyvenimus, todėl palaipsniui jis įpranta naudotis piešiniu, kaip savo rūšies vaizdine kalba.

Socialistinis realizmas reikalauja ne tik pamatyti objektyviąją tikrovę, bet ir giliai suprasti jos turinį, jį pergyventi; reikalauja atrinkti esmines daikto ar reiškinių savybes bei jų išreiškimo priemones, pagal sumanytą idėją sugrupuoti turimus bei, remiantis atminties medžiaga, sukurti naujus vaizdinius. Todėl piešimo procese reikia vaikus mokyti ne tik mechaniškai naudotis turimais vaizdiniais, bet, jais remiantis, sukurti naujus, iki tol neturėtus vaizdinius. Vadinasi, piešimo procese, stebint objektyviąją tikrovę, ne tik gilinama suvokimas, sutikslinami bei praturtinami vaizdiniai, bet ir lavinama vaizduotė, kūrybiniai jausmai.

Piešimo procese kūrybinė vaizduotė kaip tik ir padeda pagal sumanytą idėją atrinkti reikiamus vaizdinius, atitinkamai juos sugrupuoti, susikurti naujus vaizdinius, realius vaizdinius įjungti į naują turinį ir atrinkti išraiškiausias bei įtikinamiausias vaizdavimo priemones idėjai išreikšti. Žodžiu, be vaizduotės negalima nupiešti jokio vieningo piešinio net iš natūros, nekalbant apie piešimą pagal temą ar dekoratyvinį, kur reikia sukurti herojus, atrinkti būdingą aplinką ar sukomponuoti duotuosius dekoratyvinius elementus.

Kaip matome, kūrybinė vaizduotė remiasi tikrovės suvokimu. Negalima pasakyti, kad žmogus kuria iš nieko. Kūrinys yra pojūčiais sugautos tikrovės medžiagos kompozicija.

Tiek viso žmogaus pažinimo, tiek ir vaizduotės pagrindas yra tikrovės stebėjimas. Taigi pojūčių lavinimas, kuris užtikrina tikresnį ir gilesnį objektyviosios tikrovės suvokimą, tuo pačiu lavina ir vaizduotę, suteikdamas jai turiningesnės medžiagos. Kūrinys nėra tik fantazijos klaidžiojimas spalvose, šviesoje, garsuose, formose, o gilus realiosios tikrovės suvokimas, pergyvenimas bei atvaizdavimas. Nebūtų netgi išraiškos priemonių atvaizduoti faktus, išeinančius už realybės ribų, juk net vidinės žmogaus savybės yra išreiškiamos konkrečiomis vaizdavimo formomis.

1925—1933 m. žmogaus kūrybinio auklėjimo klausimą priešingai sprendė meninio auklėjimo šalininkai Vokietijoje, kaip Gustavas Britšas, Egonas Kornmanas, Oto Stutgartas, o jų paveikti ir daugumas kitų buržuazinio auklėjimo atstovų. Jie stengėsi įrodyti, kad tikrovė negali būti meno kriterijumi¹.

Lygindamas senovės tautų ir vaikų piešinius, Gustavas Britšas stengėsi išspręsti specifines meno kūrinių savybes. Tam tikslui jis naudojo dvi paraleles sąvokas *vaizdas* ir *vaizdavimas*, pirmąją priskirdamas menui, antrąją — mokslinei techninei sričiai, t. y. nemenui. Pasak jo, *vaizdas* nėra tikrovės išreiškimas. Teisinga mene esą visa tai, kas padidina vaizdo pilnumą (vaizdo pilnumą suprato kaip kuo didesnį schematiškumą). Todėl vaizdinę vaiko kūrybą, net pačias jos primityviausias formas, Gustavas Britšas laikė meniniu piešiniu ir nagrinėjo kaip meninį mąstymą.

¹ Bildhaftes Gestalten als Aufgaben der Volkserziehung, nach Pr. Gustav Kolb, Stuttgart, 1930; „Kunst und Jugend“, Deutsche Blätter für Zeichnen, Kunst und Werkunterricht, Verlag Eugen Harolt, Stuttgart, 1928. 9, 30 und 1931 Jahrgänge Verantwortlich für die Schriftleitung Gustav Kolb.

Konkretizuodamas Gustavo Britšo mintis, Egonas Kornmanas (1928 m. skaitė tarptautinėje konferencijoje estetinio auklėjimo klausimais pranešimą „Metodinės išvados Gustavo Britšo estetinio auklėjimo teorijoje“) įrodinėjo, kad objektyviojo pasaulio daiktų ar reiškinių vaizdavimas nėra menas. Menišku laikė tik tai, kas kiek galint toliau nutolsta nuo tikrovės vaizdavimo. Jis tvirtino, kad vaikas visai nežino, kas nėra menas, nes jis visai nesistengia vaizduoti tikrovės. Ugdydamas visos liaudies kūrybines galias, jis reikalavo, ne mokyti ir lavinti vaikų kūrybinius sugebėjimus, bet tik stengtis kiek galima ilgiau išsaugoti juos nuo tikrovės įtakos.

Oto Klausas Štutgartas įrodinėjo, kad bet koks mokymas ir lavinimas, pagrįstas tikrovės stebėjimu, neigiamai veikia vidinį vieningo „vaizdo“ susidarymą. Norėdamas tai įrodyti, jis vienai grupei vaikų davė piešti tą patį daiktą iš natūros, kitai — iš atminties. Piešdami iš atminties, vaikai vadovavosi turimomis schemomis, todėl piešiniai buvo drąsūs, ir, pasak jo, apibendrinti. Iš tikrųjų tuose primityviuose vaikų piešiniuose tikrąja to žodžio prasme apibendrinimo nebuvo. Vaikas piešė neapibendrindamas, o viską, ką tik apie tą objektą žinojo, dažnai išryškindamas pačias elementariausias žymes. Piešinio schematiškumą sąlygojo netikslus, nekonkretus vaizdinys bei nemokėjimas naudotis vaizdavimo priemonėmis.

Iš natūros piešti vaikų piešiniai pasižymėjo nedrąšumu ir detalių užakcentavimu, nes vaikai ne iš karto sugeba pamatyti esmę ir daikto visumą, ypač šiuo atveju, kai nebuvo kolektyviai išanalizuota piešiamasis objektas.

Iš gautų rezultatų Štutgartas padarė išvadą, kad tikrovė ardanti vaiko vidinį vaizdą. Patį vidinį vaizdą jis suprato neteisingai, kaip įgimtą, nuo pojūčių nepriklausančią žmogaus savybę. Ir tą savybę reikią ne lavinti, padedant pojūčiams, bet priešingai — kiek galint ilgiau saugoti nuo tikrovės įtakos.

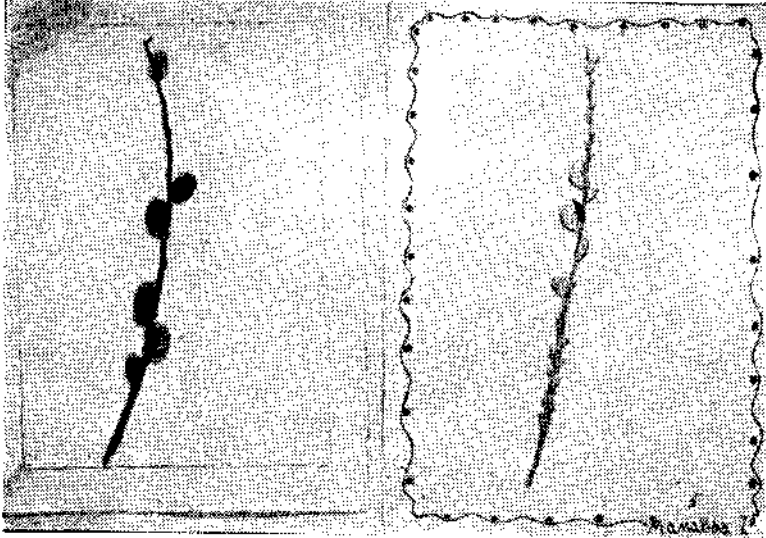
Vaikų kūrybą meninio auklėjimo atstovai laikė aukščiausiu meno pasireiškimu, kuris vyresniame amžiuje, neišvengiamai veikiant objektyviajai tikrovei, nyksta. Visi šios krypties šalininkai paauglių kūrybos krizę pripažino, kaip dėsningą, neišvengiamą reiškinį. Didžiausia meninio auklėjimo nesėkmė jie laikė ne netinkamą vaiko kūrybinių jėgų lavinimą ir mokymą, o priešingai — neišvengiamą objektyviosios tikrovės įtaką, protinį vaikų išsivystymą ir net savikritikos jausmo susiformavimą. Savo metodiniuose nurodymuose jie ieškojo tik būdų sumažinti objektyviojo įtaką subjektyviajam. Jie neigė viską, kas realu, suvesdami kūrybą į visiškai stichišką, nesąmoningą piešimą. Todėl labai vertingas meninio auklėjimo šalininkų reikalavimas vystyti visos liaudies kūrybiškumą nesurado teisingo teorinio bei praktinio klausimo sprendimo. Bijodami nusileisti iki tikrovės, jie visiškai paneigė bet kokią objektyviosios tikrovės mokslinio pažinimo poveikį vaikų kūrybos auklėjimui. Protinių jėgų vystymą priešpastatė kūrybinių jėgų vystymui.

Praktikoje meninio auklėjimo atstovai reikalavo laisvo piešimo metodo bei realių vaizdų išreiškimo nereikalaujančios (kaip jie teigė) tematikos parinkimo. Jie siūlydavo vaikams piešti sapną, tolimus kraštus, muzikos kūrinio pergyvenimą, baisias būtybes ir t. t.

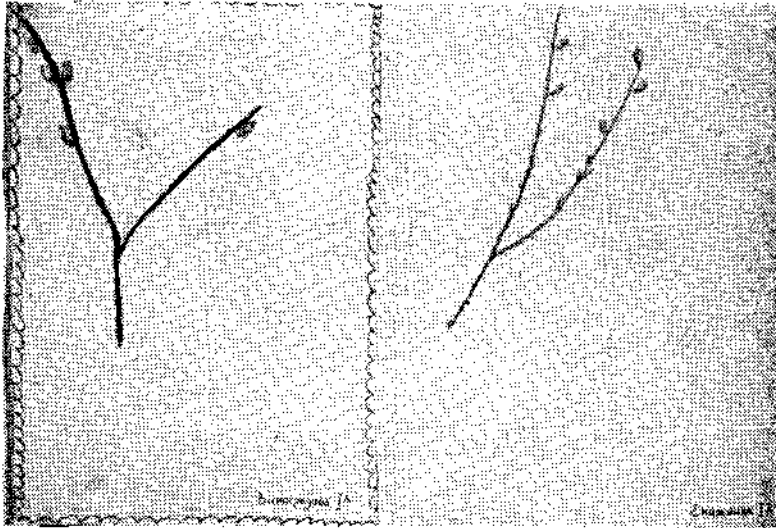
Labai teisingai šią kryptį sukritikavo jų bendraamžis Valteris Lange. Analizuodamas Gustavo Kolbo duotą „Raudonkepuraitės“ piešinį (šis jį laikė vykusi betarpiškos vaiko vidinės kūrybos pavyzdžiu), Valteris Lange įrodė, kad vaikas vietoj vilko nupiešė į nieką nepanašią būtybę, tik mokytojai reikalaujant. Mokytoja, perteikdama vaikams pasakos turinį, specialiai stengėsi sukurti du vaizdus: vieną šviesų (saulė, gelės, mergaitė) ir kitą — tamsų (didelė baidyklė praryja mergaitę ir senelę). Tačiau ir toji vaikų nupiešta baidyklė buvo atvaizduota realiomis formomis, tik surinktomis iš įvairių žvėrių: nepanaši nei į mešką, nei į vilką, su didele gerkle, raudonu

ilgu liežuvium ir ilgais dantimis. Vadinasi, duotasis pavyzdys tik paneigia jų pačių teoriją. Praktikoje, nors ir labai buvo siekiama atitraukti nuo tikrovės formų, vaikai piešdami naudojosi jomis, tik jas laužė ir įvairiai komponavo.

Kokią įtaką vaikų piešimui turi aktyvus tikrovės suvokimas, parodo šakelės su pupuolėmis (pav. 1, 2) ar medžių anapus ir šiapus tvoros

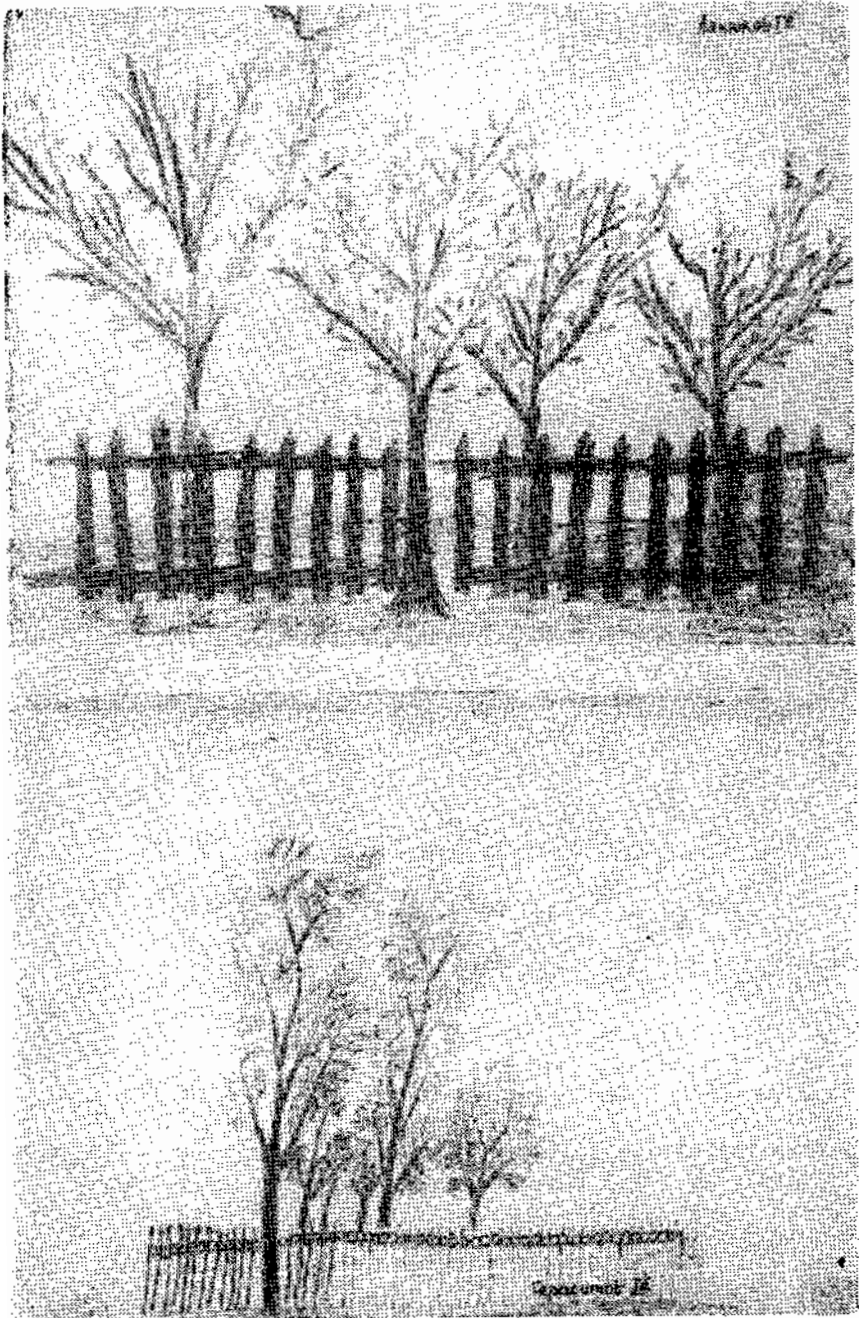


1 pav. Šakelė su pupuolėmis ir I klasės vaiko piešinys



2 pav. Gerai įvertinti I^a ir I^c klasės vaikų piešiniai

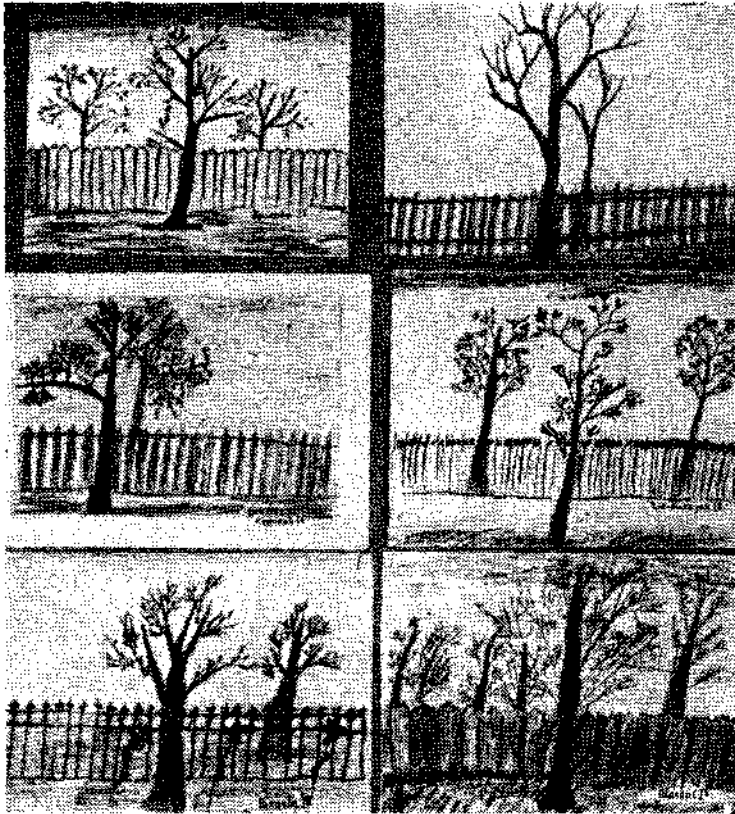
(pav. 3—5) piešiniai. Trijose paralelėse pirmosiose klasėse vaikams buvo liepta nupiešti iš natūros šakelę su pupuolėmis. Vaikas turėjo nupiešti šakelę, kuri gulėjo prieš jį ant suolo. Dviejose klasėse, kur nebuvo gilesnės kolektyvinės natūros analizės, konkretaus aptarimo, kaip piešti, vaikų piešiniai pasižymėjo schematiškumu, vaikai nesugebėjo teisingai perduoti pupuolių išsidėstymo, nesuprato, kaip nupiešti pupuolę anapus ir šiapus šakelės, neįstengė net perduoti pupuolių švelnumo (žr. pav. 2).



3 pav. Geriausi eksperimentuojamosios klasės vaikų piešiniai

Tuo tarpu I^b klasėje po gilios kolektyvinės analizės (su visa klase buvo aptarta šakelės kryptis, pupuolių išsidėstymas, jų forma, specialiai buvo atkreipta dėmesys, kaip matoma anapus ir šiapus šakelės esanti pu-puolė, kaip piešti, kad pupuolė atrodytų švelnutė) vaikai sugebėjo perduoti pu-puolių švelnumą, gražumą bei teisingai išspręsti perspektyvinius užda-vinius: teisingai nupiešti pu-puolių išsidėstymą, ypač esančių anapus ir šia-pus šakelės (žr. pav. 1).

Dar ryškesnis pavyzdys yra piešinys „Medžiai šiapus ir anapus tvo-ros“. Kolektyviai aplankius parką, kur buvo aktyviai aptarta įvairios



4 pav. Eksperimentuojamosios klasės kiti vaikų piešiniai

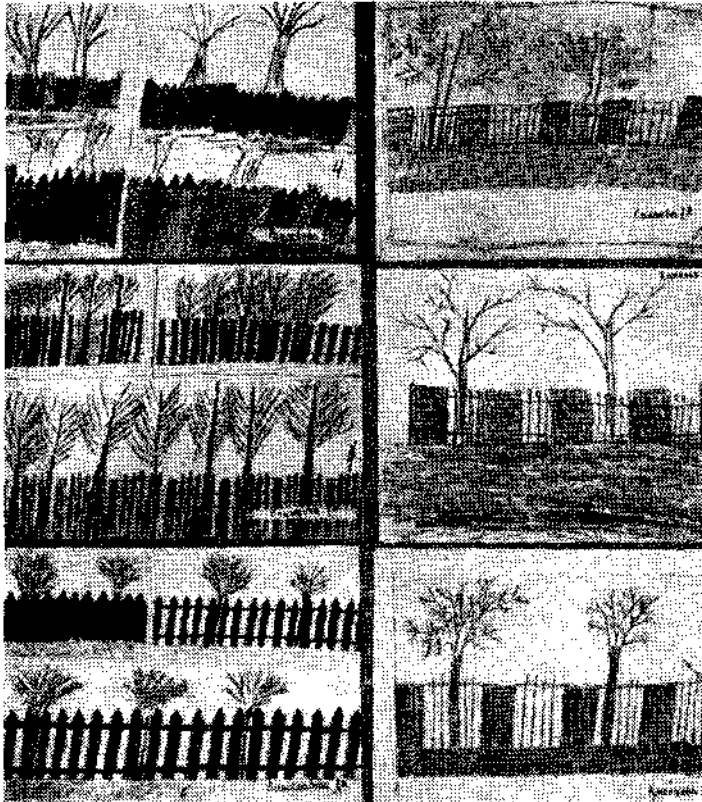
medžių formos, kamieno susiaurėjimas į viršų, šakų ir šakelių išaugimas iš kamieno, lapelių dydis, palyginus su visu medžiu, įvairios tvorų rūšys, kaip matomas medis augantis anapus ir šiapus tvoros, kiekvienas vaikas teisin-gai perspektyviškai nupiešė, be to, surado savą kompozicinį sprendimą, sa-varankiškai suprojektavo tvorą (žr. pav. 3, 4). Visos klasės vaikų piešiniai buvo ypatingai savarankiški ir individualūs.

Tuo tarpu, tą patį piešiant iš atminties, be specialaus stebėjimo, I^a ir I^b klasėse vaikų piešiniai buvo schematiški, netaisyklingi, nesavarankiški. Kokią tvorą nupiešė mokytoja lentoje, aiškindama piešinio nuoseklumą, to-kią dažniausiai nupiešė ir vaikai (žr. pav. 5).

Natūros stebėjimo teigiama įtaka vaikų piešimui matoma, piešiant pa-gal nurodytą temą. Kai mokytoja tik paskaito pasaką ir, nesužadinus vaizdu, leidžia laisvai ją iliustruoti, vaikų piešiniai yra vienodi, neįdomūs, be didesnio vaizduotės pasireiškimo. Kai mokytoja aptaria su vaikais, kokius

vaizdus jie pieš, kaip pavaizduos norimą mintį, kai suteikia įvairios didaktinės medžiagos, padedančios sukonkretinti vaizdinius, visų vaikų piešiniai būna individualūs, savarankiškai sukomponuoti, konkretūs (žr. pav. 6, 7).

Norint kurti, sudaryti naujus vaizdinius, naujas situacijas, reikia turėti atitinkamų žinių, konkrečių vaizdinių, gyvų įspūdžių, paremtų tikrovės stebėjimu. Kadangi piešimas susijęs su išreiškimo technika, reikalaujančia rankos išlavavimo bei atitinkamų įgūdžių sudarymo, tai galima sakyti, kad



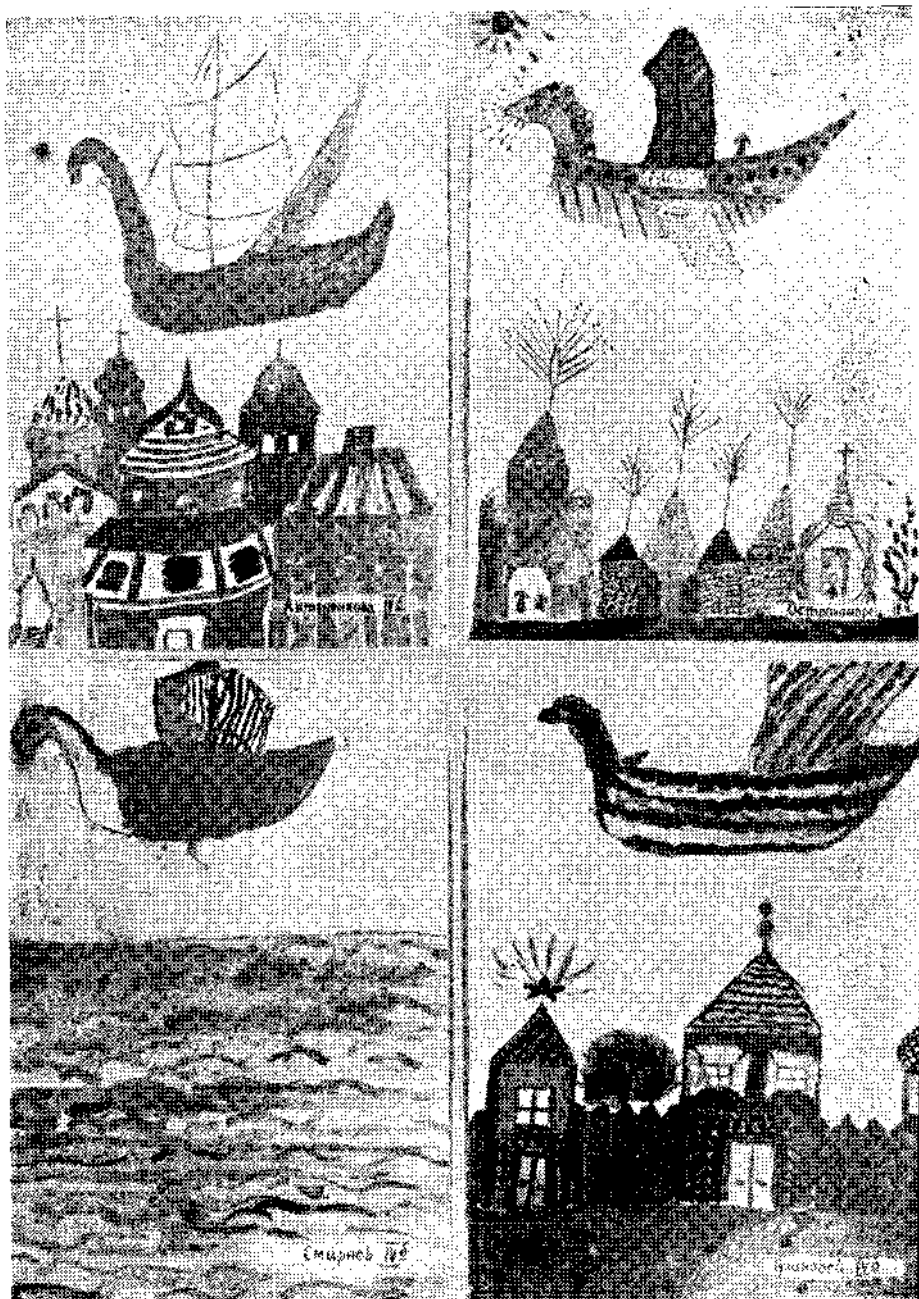
5 pav. Geriausi I^a ir I^b klasės vaikų piešiniai

kūrybinio piešimo pagrindas turi būti tikrovės suvokimo bei išreiškimo patirtis.

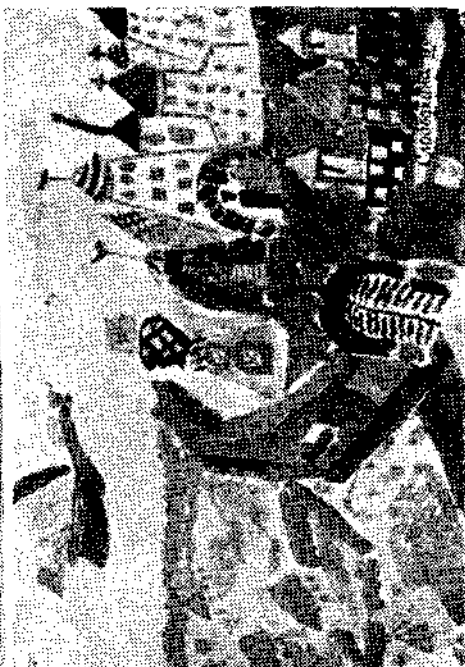
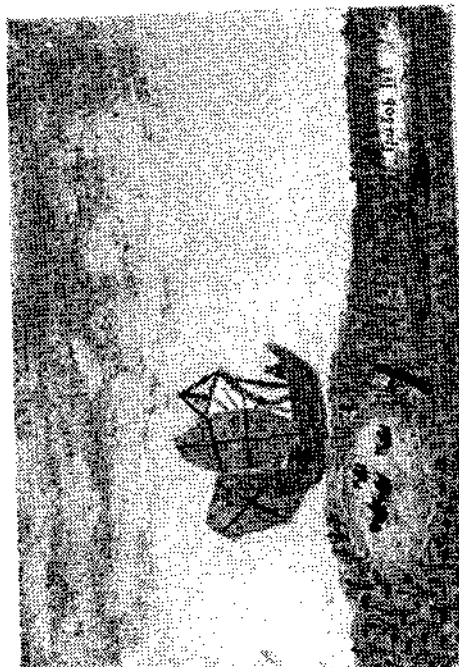
Jaunesniojo amžiaus vaikai labai mėgsta piešti ir piešia palyginti daugiau, negu vyresniojo amžiaus. Jiems malonu piešti smėlyje, rąsotame stikle, sniege ir kitur. Tačiau tokiu vaiko piešimu negalima pasitenkinti, juo labiau ieškoti jame kūrybos, kaip tai darė vokiečių pedagogai ir kai kurie buržuazinės Lietuvos metodistai. Štai B. Murinas savo straipsnyje „Paišybos mokymas pradinėje mokykloje“ rašė, kad vaikas nuo pat kūdikystės dienų jaučias savyje kūrybos galią ir ieškąs priemonių išreikšti, pasakyti kitiems tai, kas jam itin rūpi. Jis taip pat jaučias, kad suaugęs žmogus jo tyliąją kalbą, jo mintis, išreikštas piešiniu, suprasiąs geriau, negu žodinę kalbą².

Tačiau mažą vaiką traukia piešti pats veiksmo malonumas. Kokių nors ypatingų norų išreikšti vaikas ne tik nesiruošia, bet ir nesugebėtų. Pats

² Br. Murinas, Paišybos mokymas pradinėje mokykloje, Pedagoginis metraštis, sąs. I, Klaipėda, 1937.



6 pav. Vidutiniai eksperimentuojamosios klasės vaikų piešiniai



7 pav. Labai gerai ir gerai įvertinti mokymų priešiniai

B. Murinas teigia, kad vaikas, bėpiešdamas kurį gamtos kūną, staiga jį pakeičia kitu, pvz., pradėjęs piešti medį, kartais jį baigia paukščiu. Tačiau iš to jis daro neteisingą išvadą: „Tat būna dėl to, kad vaiko fantazija yra nepaprastai gyva ir laki, o jis būtinai stengiasi savo vaizduotėje kilusias mintis realiai atvaizduoti“³.

Iš vaiko piešinio turinio nepastovumo reikia daryti priešingą išvadą — vaiko vaizduotė ir dėmesys dar neišlavinti, turi atsitiktinį pobūdį. Vaikų piešinį negalima suprasti ne dėl jų gilios minties ar ypatingų išraiškos formų, o priešingai — dėl to, kad ten dažniausiai nėra jokios minties arba ji piešimo metu kelis kartus keičiama.

Negalima kalbėti apie ypatingą vaizduotės jėgą ir jos „išsaugojimą“ vyresniame amžiuje, kol dar vaikas nesugeba sąmoningai pasistatyti piešimo tikslą, neturi savo sumanymų, neturi pakankamai išlavinto suvokimo bei mokėjimo vadovautis vaizduote, neturi reikiamų išreiškimo įgūdžių. Reikia ne „išsaugoti“ vaizduotę, o toliau ją lavinti. Tik palaipsniui kaupiant žinias, mokant suvokti aplinkinį pasaulį, apvaldant išreiškimo įgūdžius, kaip ne kartą pabrėžė N. Krupskaja, pasireiškia vaikų piešinyje kūrybos elementai. Pirmosiose mokyklos klasėse reikia stengtis ne „išsaugoti“ ikimokyklinio vaiko piešinio pobūdį, bet, giliai jį išstudijavus, išaiškinus naujus galimumus, pereiti prie nuoseklaus sistemingo piešimo mokymo⁴.

Labai originaliai minėti vokiečių pedagogai vaiko piešinį lygina su dvasios kalba, kuria vaikas gali reikšti savo pergyvenimus ir norus. Jie teisingai nurodo, kad jei pradedančio kalbėti vaiko nenutildoma ir nepareikalaujama iš karto taisyklingai kalbėti, tai ir piešimo, kaip dvasinės kalbos, negalima trukdyti. Tačiau tolesnė išvada jau neteisinga — jei kalbą, pasak jų, reikia palaipsniui lavinti, tai piešimo — netrukdyti, tik stebint grožėtis juo, studijuoti ir stengtis suprasti. Baigdami jų pačių palyginimą, galime teigti, kad, tiek grožėdamiesi vaiko šveplavimu tuo pačiu metu jaučiame jo netobulumą ir būtinumą palaipsniui taisyti (o ne palikti švepluoti visam gyvenimui), tiek galime grožėtis drąsių, ryškių spalvų vaikų piešiniais, matydami jų netobulumus, ir reikalą palaipsniui mokyti. Studijuoti vaikų piešinius reikia ne tam, kad suprastume jų „gilią mintį“, o kad geriau pažintume patį vaiką, jo sugebėjimus ir jau turimus įgūdžius. Tai padės mokytojui sėkmingai atrinkti piešimo mokymo turinį ir metodus, jautriai prieiti prie kiekvieno iš mokinių.

Bet koks ieškojimas mokinių darbuose genialumo ir palikimas piešimo savieigai, taip pat, kaip ir geometrinis metodas (reikalaujantis iš karto pereiti prie geometrinių kūnų, kaip paprasčiausių formų, mokymo piešti), visai sustabdys vaikų kūrybos vystymąsi, užgesins entuziazmą.

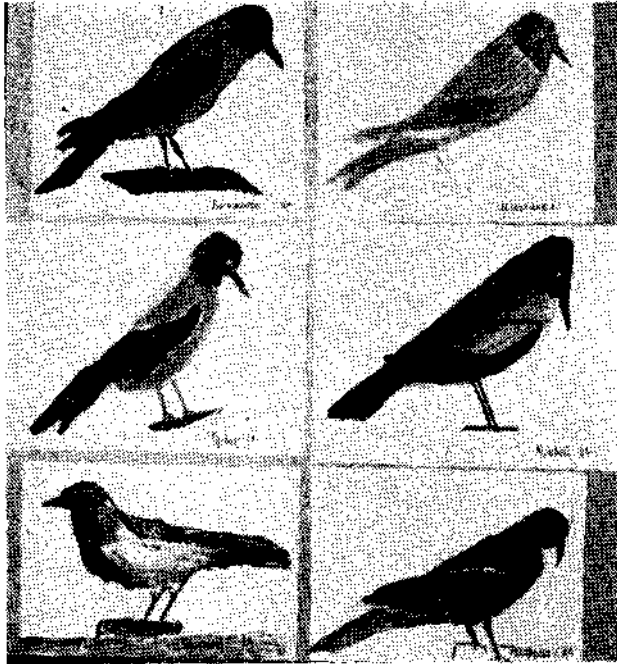
Specialiai nemokant piešti, kaip ir nemokant kalbėti, vaiko piešinys labai iš lėto tobulės, o aplinkos pažinimo bei mokymo procese išlavėjęs kritikos jausmas padės pačiam vaikui įvertinti savo nemokšišką piešinį. Neturėdamas reikiamų žinių bei įgūdžių pasitaisyti, vaikas su laiku visai nusiavils savo piešiniais ir savo jėgomis. Šitai suprasdami, minėti buržuaziniai pedagogai ir neigė objektyviosios tikrovės pažinimo bei kritikos jausmo reikšmę, lavinant vaikų kūrybą.

Tokį nepagrįstą vaikų piešinių pervertinimą kritikavo net žymi buržuazinė pedagogė M. Montesori. Ji rašė, kad kaip negalima suprasti nemokančio rašyti vaiko rašto, taip negalima psichologiškai studijuoti ir vaiko, palikto vidiniam chaosui bei muskulinei netvarkai, piešinių. Tačiau, teisingai nurodydama, kad negalima pervertinti vaikų kūrybos, kol neišlavinta jų motorika, ji idealistiškai atskiria pojūčių ir psichinių savybių lavinimą. Ji rei-

³ B. Murinas, *Paišybos mokymas pradinėje mokykloje*, Pedagoginis metraštis, sąs. I, Klaipėda, 1937.

⁴ Н. К. Крупская, *Избранные педагогические произведения*, М., 1955.

kalauja iš pradžių lavinti tik pojūčius, paliekant „laisvą dvasią paslaptinai tikrovės įtakai“⁵. Jos teigimu, vaikas pirmiausia stengiasi apvaldyti tik veiksmo įgūdžius. Toks pojūčių nuo kitų psichinių žmogaus savybių lavinimo atitraukimas yra grynai idealistiškas. Neteisingas ir jos metodas, kuriuo siekiama išlavinti tik piešimo įgūdžius. Panagrinėję jos pratimus, matysime, kad ir ten yra turinys, nes negali būti veiksmo be turinio. Tik

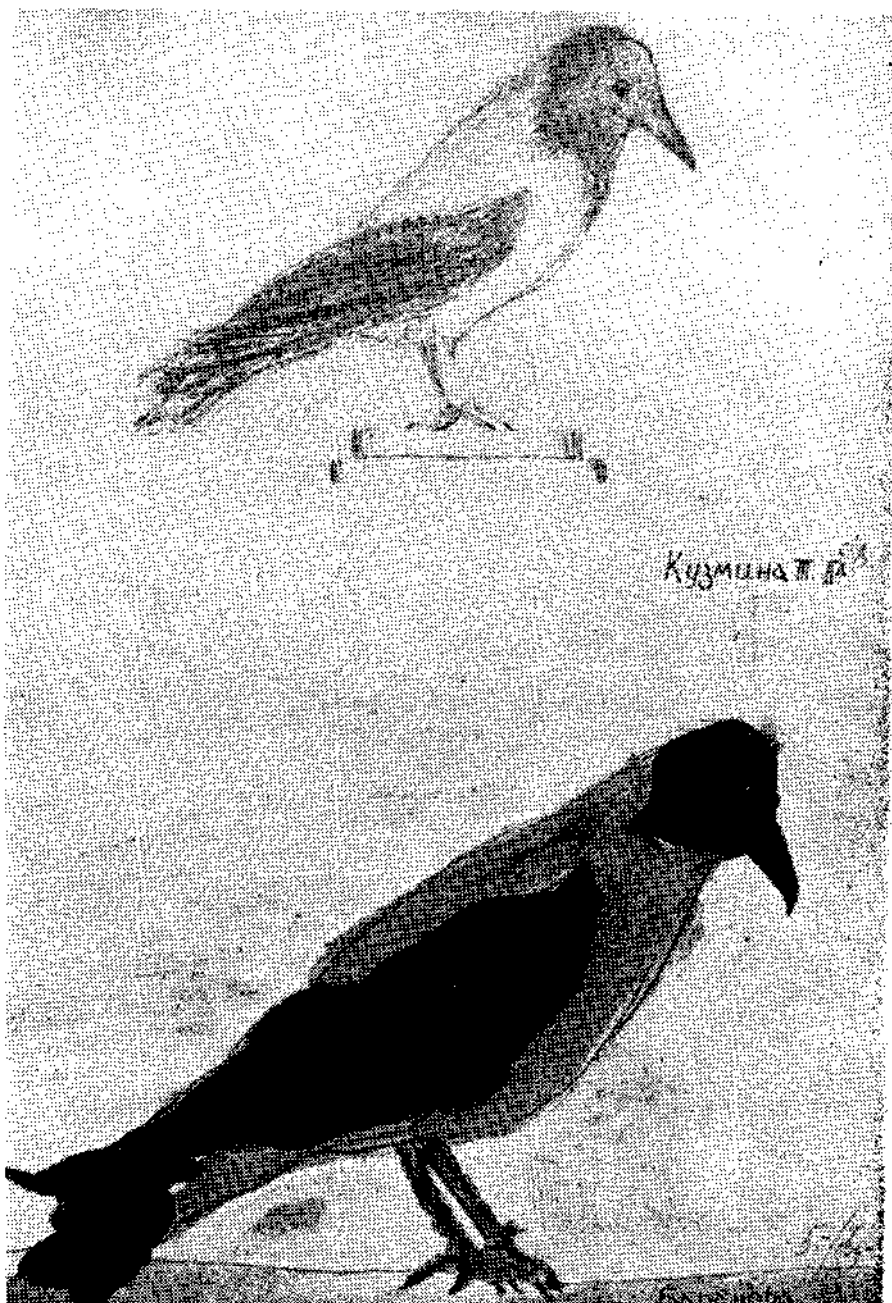


8 pav. Gerų ir blogų piešinių pavyzdžiai

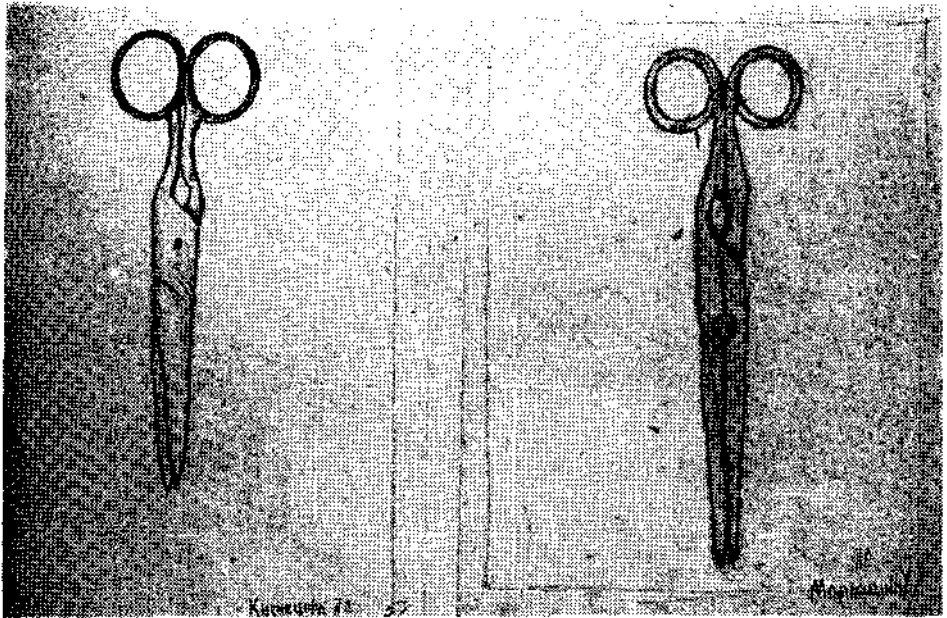
tas turinys monotoniškas, mechaniškas, artimas geometriniam metodui. Tokie pratimai, kaip ir geometrinis bei laisvojo piešimo metodai, yra neprieminami vaikams, iškreipia natūralų vaiko pojūčių bei visos asmenybės ugdymą.

Mokyti piešti reikia natūraliu keliu, atsižvelgiant į vaikų fizinį ir psichinį išsivystymą. Negalima iš karto siekti giliai suvokti tikrovę ar taisyklingai ją išreikšti. Visų pirma reikia specialiomis pratybomis išlavinti vaikų sugebėjimą matyti, jų atmintį, vaizduotę, rankos judesius, mokėjimą naudotis įvairiomis piešimo technikomis bei priemonėmis. Tačiau, antra vertus, sistemingas piešimo mokymas negali virsti geometrinių kūnų ar svetimų vaikams daiktų, artimų savo forma geometriniams kūnams, piešimu. Pirmetas vaikams neįdomus turinys, kaip kartais mūsų mokyklose pasitaiko, ne tik nelavina vaikų vaizduotės, jausmų ir kitų psichinių savybių, bet net atpratina vaiką nuo anksčiau taip labai mėgto veiksmo. Štai II klasės vaikai daug mieliau piešia varną (žr. pav. 8, 9), nors formos atžvilgiu ji daug sudėtingesnė, negu žirklės, kurios pagal sudėtingumą tinka piešti II klasėje (žr. pav. 10, 11). Liepiant vaikams piešti svetimas, jiems neįdomias temas, atimamas pats svarbiausias piešime — pasitenkinimas, gilus emocinis pergyvenimas, kuris vėliau perauga į kūrybinį džiaugsmą ir tampa

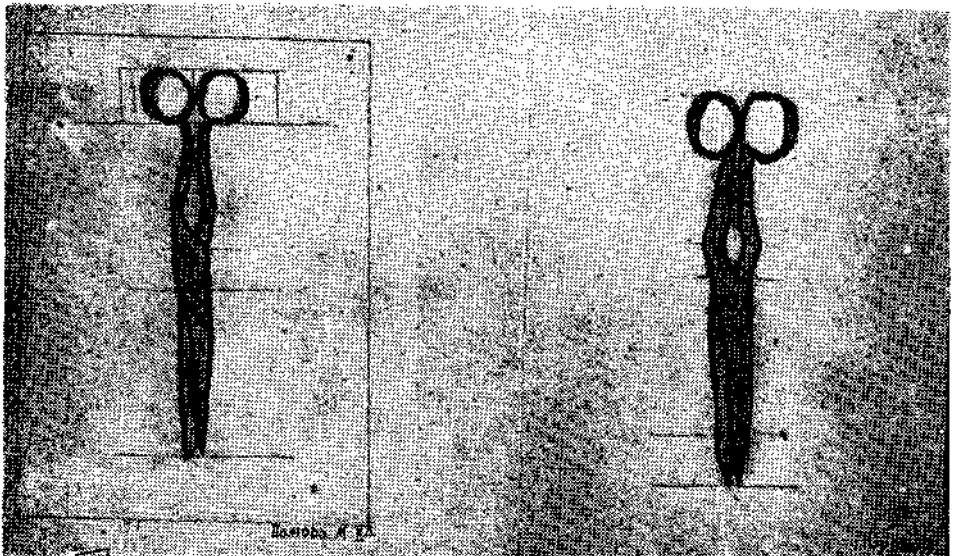
⁵ М. Монтессори, Самовоспитание и самообучение в начальной школе, перевод Ландсберга, «Работник просвещения», М., 1922.



9 pav. Geriausiai klasės piešiniai



10 pav. Geriausiai klasės piešiniai



11 pav. Geriausiai klasės piešiniai

stimulu, ugdant vaikų savarankiškumą bei kūrybiškumą. Piešimo mokytojas turi ne nuslopinti vaikų natūralų veržimąsi į savarankišką savo minčių, pergyvenimų išreiškimą, o tik padėti kaskart taisyklingiau, įtikinamiau tai perduoti.

Vaikai džiaugiasi, piešdami visa, ką patys matė, kur dalyvavo, kuo gyvena jų šeima, artimieji. Savo pergyvenimais jie stengiasi dalytis su artimaisiais. Vaikams būdinga didelis jautrumas. Todėl auklėjant vaikų piešimo aktyvumą ir savarankiškumą, reikia ne slopinti tuos vidinius pergyve-

nimus, o juos suprasti ir palaikyti. Tai padės ir mokomųjų uždavinių geresniam sprendimui. Štai perspektyvinius uždavinius temai „Medžiai šiapus ir anapus tvoros“ galima sėkmingai pasiekti, piešiant temas: „Pavasario darbai sode“ arba „Medelių sodinimas“, priklausomai nuo to, ką vaikai dirbo. Tokių temų sprendimas sužadins vaikų aktyvumą ir savarankiškumą ne tik atgaminant vaizdinius (vaizdiniai susiję su pergyvenimais visada būna gilesni), bet ir išraiškiau juos atvaizduojant bei aktyviau aptariant ir lyginant su tikrove. Artimą temą vaikai labai giliai pergyvena, jaučiasi lyg jos dalyviais, pergyvena herojų likimą. Tas padeda ugdyti tokias geras vaikų piešinių savybes, kaip įtikinamumą, atvirumą. Kiek galėdami vaikai stengiasi parodyti savo požiūrį į piešiamą daiktą. Piešdamas tanką, vaikas gali pamiršti nupiešti vikšrus, tačiau niekada nepamirš nupiešti vėliavėlės ar žvaigždutės, kurios gal ant tanko ir nematė. Tai padeda vaikams išmokyti apibendrinti piešinį, pasiekti vaizdo visumos. Be to, nereikia pamiršti, kad vaikų bandymas perduoti savo požiūrį, koks primityvus jis bebūtų, neatskiriamai susijęs su noru pajusti, suprasti ir įvertinti turinį. Piešinio turinio reikšmė, lavinant vaikų aktyvumą ir savarankiškumą, yra ypatingai didelė.

Norint kuo sėkmingiau lavinti vaikų aktyvumą ir savarankiškumą piešiant, reikia giliau pažinti vaikų amžiaus fizines ir psichines bei kiekvieno vaiko individualias savybes, parinkti vaikams artimiausią piešimo turinį, kuris padėtų sistemingai mokytis piešti.

Neteisinga yra pasitaikanti praktika, kai kopijuojamos kitų, kartais net tolimų vietos atžvilgiu respublikų piešimo programos. Kad ir geriausia piešimo programa, mechaniškai perkelta į naujas sąlygas, praranda savo aktualumą. Taip pat neteisinga aklaai sekti visas respublikos programose nurodytas temas. Respublikos mokyklų programose nurodyti piešimui modeliai bei tematika turėtų būti tiksliai pavyzdžiu, padedančiu suprasti, kokios formos daiktai turėtų būti parinkti piešimui iš natūros, kokius perspektyvinius uždavinius jie turėtų padėti išspręsti, kokias žinias, mokėjimus bei įgūdžius, piešdamas duotą temą, vaikas turėtų įsisavinti. Tačiau patys modeliai bei temos piešimui turėtų būti parinktos mokytojų iš konkrečios gyvenamosios aplinkos, iš vaikų kolektyvinių ir individualių pergyvenimų.

Visa tai rodo, kokį didelį vaidmenį, lavinant vaikų savarankiškumą, vaidina mokytojas. Stengdamasis sužadinti vaikų aktyvumą, jis turi padėti vaikams suprasti piešiamą temą, piešiamo objekto vidinį turinį, kiek galint daugiau sudominti vaikus, išmokyti juos kuo savarankiškiau išspręsti duotąjį uždavinį ir atrinkti kompozicijai reikalingus elementus bei juos sukonkretinti.

Lavinant vaikų savarankiškumą ir aktyvumą, didelę reikšmę turi tinkamas piešimo metodų bei piešimo organizacijos parinkimas. Vaikas iš karto dar nesugeba kelti mokomųjų bei lavinamųjų uždavinių. Čia vėl pagrindinį vaidmenį vaidina mokytojas. Jis turi gerai pažinti savo klasę ir atrinkti tinkamiausius mokymo metodus bei pagal vaikų sugebėjimus organizuoti patį piešimo procesą. Piešimo procese mokytojas visų pirma turi stengtis, kad vaikai aktyviai ir savarankiškai suvoktų objektyviąją tikrovę, nes tai padeda giliau suprasti turinį bei formą ir iš to išplaukiantį gilų emocinį pergyvenimą. Be to, mokytojas turi vaikus supažindinti su įvairiomis vaizdavimo technikomis realistinio tikrovės vaizdavimo taisyklėmis, kad piešdami vaikai galėtų vis savarankiškiau ir taisyklingiau patys atrinkti reikiamas vaizdavimo priemones. Mokytojas turi išmokyti matyti piešinį ir lyginti jį su natūra, be to, turi išmokyti savarankiškai piešinį aptarti, pastebėti klaidas bei jas ištaisyti.

Palapsniui su pojūčių vystymusi mokytojas turi pratinti vaikus vis aktyviau ir savarankiškiau stebėti tikrovę. Pradėjęs jausti savo darbo re-

zultatą, vaikas pats pajunta reikalą piešiant visą laiką žiūrėti į natūrą, suprasti ją, todėl giliau pergyvena ir savarankiškiau bei įtikinamiau išreiškia. Tuo pačiu laiku kaupiasi objektyviosios tikrovės vaizdinių atsarga, lavinasi vaiko jausmai bei vaizduotė. Apvaldęs grafinio vaizdavimo techninius įgūdžius, vaikas vis daugiau pajėgia atpalaiduoti savo jėgas ir dėmesį Gilesniam estetiniams pergyvenimui bei platesnei vaizduotės veiklai; tai veda prie kūrybinio piešimo.

Blogai vadovaujant, gyvas susidomėjimas piešiamu daiktu silpnėja, atsiranda pasyvus krapštymasis smulkmenose, stengimasis visų pirma perduoti išorinį panašumą. Ankstesnį vaikų drąsumą pakeičia nepasitikėjimas savo jėgomis, linkimas kopijuoti, o tai neigiamai veikia vaikų kūrybiškumo auklėjimą.

VDI Pedagogikos katedra

Įteikta 1961 m. balandžio mėn.

L I T E R A T U R A

1. Маркс и Энгельс о воспитании и образовании, М., 1957.
2. Ленин о народном образовании (Статьи и речи), М., 1957.
3. Крупская Н. К., Избранные педагогические произведения, М., 1955.
4. Сеченов И. М., Избранные философские и психологические произведения, М., 1947.
5. Павлов И. П., Избранные труды, под ред. М. А. Усневича, М., 1954.
6. Аугсбург Ж., Новая школа рисования, пер. с англ. Н. И. Живаго, изд. 5, М., 1917.
7. Аугсбург Ж., Рисование по американской методе, СПб, 1905.
8. Волков Н. Н., Восприятие предмета и рисунка, М., 1950.
9. Кершенштейнер Г., Развитие художественного творчества ребенка, М., 1914.
10. Bildhaftes Gestalten als Aufgaben der Volkserziehung, nach Pr. Gustav Kolb, Stuttgart, 1930.
11. Кульман Ф., Новые пути преподавания рисования, изд. 4, М., 1914.
12. „Kunst und Jugend“, Deutsche Blätter für Zeichnen, Kunst und Werkunterricht, Verlag Eugen Harolt, Stuttgart, 1928. 9, 30 und 1931 Jahrgänge Verantwortlich für die Schriftleitung Gustav Kolb.
13. Лабунская Г. В., Роль художественного воспитания и образования в развитии детского изобразительного творчества, Кандидатская диссертация, 1946.
14. „L'art a l'école“, Freint E. L'educateur, 1953 Nr. 2, 23, 25; 1953 Nr. 14, 15, p. 639—640; 1953, Nr. 10, p. 326—327; Nr. 11, p. 400—401; Nr. 12, 13, p. 439—436, 436—437.
15. Монтессори М., Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Перевод Ланлсберга, М., 1922.
16. M u r i n a s B r., Piešimas iš vaiko aplinkos, Vilnius, 1940.
17. M u r i n a s B r., Pašybos mokymas pradinėje mokykloje, Pedagoginis metraštis, sąs. I, Klaipėda, 1937.
18. Проф. Рубинштейн М., Эстетическое воспитание детей, М., 1924.
19. „Die Geburt des Bildes“, Ursprung Entwicklung und künstlerische Bedeutung der Kinderzeichnung, Wolfgang Pfeleiderer Julius Hoffman Stuttgart, 1930.

АКТИВНОСТЬ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ

Я. МОРКИТЕ

Резюме

Основой как всего познания вообще, так и воображения в частности является наблюдение человеком окружающей действительности. Развитие воображения невозможно без параллельного развития ощущений и всех других психических сил человека. Развитием ощущения создается основа для развития мышления, воображения и других свойств ребенка, а развитое мышление, воображение и т. п. оказывают обратное положительное

воздействие на развитие ощущения. Стремясь к наиболее всестороннему развитию личности, надо вести детей к активному восприятию, т. е. к такому восприятию, в котором участвует возможно больше ощущений.

Также как развития памяти, мышления и всех остальных психических сил ребенка, развитие воображения требует специально организованных упражнений.

Творческое воображение в процессе рисования помогает отобрать материал и способы изображения согласно намеченной задаче, заменить представления, создать новые и включить реальные образы в новое содержание. Без воображения невозможно нарисовать никакого целостного рисунка, даже рисуя с натуры. Особенно большое значение имеет рисование на темы и декоративное рисование, где вся работа должна основываться на создании типажа героев, отборе характерного и красивого из окружающей среды, на компоновании различных декоративных элементов. Поэтому они и являются наилучшим упражнением для развития воображения.

Воображение ребенка еще не развито, имеет случайный характер. Нельзя говорить об особенной силе воображения и о «сохранении» его в более старшем возрасте. Пока ребенок не в состоянии поставить перед собой цель рисования, не имеет своих замыслов, не имеет достаточного восприятия и умения пользоваться им, не имеет необходимых навыков изображения, как это утверждают немецкие педагоги Ф. Кульман, Ж. Аугсбург, Г. Бритшь, Г. Кольб и др. Только в результате постепенно развивающегося наблюдения и изображения окружающего мира, как не раз подчеркивала Н. К. Крупская, в детях проявляются творческие элементы. Желая добиться грамотного рисунка натуральным путем, считаясь с возрастными и индивидуальными особенностями детей, нельзя предоставить их стихийному развитию. Такая «свобода» только тормозила бы развитие всех творческих сил ребенка.

Обучение и развитие творческих сил ребенка в процессе рисования должно находиться в единстве. С развитием творчества у детей повышается качество усвоения знаний и навыков. Обучая, мы даем детям знание действительности, предоставляем им материал для развития воображения, воспитываем чувства, воспитываем умение изображать, необходимое в творческом действии.
