

URSZULA SZUŚCIK

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0817-4868>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 06.05.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.03

TWÓRCZOŚĆ RYSUNKOWA DZIECKA W KONTEKŚCIE TWORZENIA PRZEZ NIE ZNAKU PLASTYCZNEGO I ODKRYWANIA ZNACZENIA

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na analizę twórczości plastycznej dziecka w kontekście kształtowania się znaku plastycznego. Twórczość plastyczna dziecka jest jedną z jego pierwszych i podstawowych form komunikowania się niewerbalnego z otoczeniem. Potrzeba rysowania jest naturalną potrzebą ekspresji dziecka określoną jego rozwojem psychofizycznym. Moje aktualne zainteresowania badawcze skupiają się wokół twórczości rysunkowej dziecka w kontekście tworzenia przez nie znaku plastycznego i jego znaczenia. Zagadnienie to jest wynikiem obserwacji i analizy struktury dziecięcego rysunku pod kątem kształtowania się rysunkowego obrazu przedmiotu powiązanego z oddziaływaniem znaku werbalnego. Takie podejście badawcze stwarza nową perspektywę badań twórczości rysunkowej dziecka w aspekcie rozwoju znaków rysunkowych i ich znaczeń oraz procesów komunikowania się.

Słowa kluczowe: twórczość plastyczna, dziecko, znak werbalny, znak plastyczny, semantyczność rysunku.

Wprowadzenie: stanowiska badawcze wobec twórczości plastycznej dziecka

Czy analizę twórczości rysunkowej dziecka można ująć w kategoriach znaku i znaczenia? Postaram się wyjaśnić takie ujęcie twórczości rysunkowej dziecka w kontekście kształtowania się dziecięcego znaku rysunkowego. Nim jednak przejdę do omówienia mojego podejścia badawczego, przywołuję różne drogi badań nad rysunkiem dziecka, które ujęłam następująco (Szuścik 2006, s. 7):

- analiza twórczości plastycznej dziecka jako: reakcja na bodźce i interioryzacja doświadczeń oraz wiedzy dziecka (Georges Henri Luquet, Stefan Szuman, Rudolf Arnheim, Stefan Kościelecki, Hanna Krauze-Sikorska, Urszula Szuścik, Maria Paula Stasiakiewicz);

- jako przejaw rozwoju wyższych funkcji psychicznych odnoszących się do działań artystycznych (Lew S. Wygotski, Jean Piaget, Jerome S. Bruner, Victor Lowenfeld, W. Lambert Brittain, Howard Gardner);
- jako specyficzna forma zachowań manualnych (Stefan Szuman, Lew S. Wygotski, Jerome S. Bruner);
- jako jedna z wielu form ekspresji przeżyć dziecka (Herbert Read, Robert Gloton, Claude Clero, Irena Wojnar, Anna Trojanowska, Tadeusz Marciniak, Wiesława Limont, Bernadeta Didkowska);
- jako niewerbalny wskaźnik twórczego rozwoju dziecka (testy rysunkowe, Joy Paul Guilford, Wiesława Limont, Stanisław Popek, Róża Popek);
- jako tworzenie znaku plastycznego (Anne Cambier, Maria Tyszkowa, Maria Paula Stasiakiewicz, Urszula Szuścik).

W wyniku rozwoju i edukacji dziecko styka się z systemem znaków właściwych dla kultury, z której wywodzi się jego środowisko. W procesie edukacji dzieci uczą się różnorodnych znaków i języków właściwych dla danej dziedziny wiedzy, w procesie edukacji plastycznej natomiast dzieci uczą się rozpoznawania znaków wizualnych, ich nazywania, klasyfikacji, nadawania znaczenia i tworzenia nowych znaków w zakresie kształtów, barw, wielkości, faktury itp.

Pragnę zwrócić uwagę na kształtowanie się znaczeniowości w rysunku dziecka. Problem ten podjął w swoich badaniach Stefan Szuman (1931), analizując rozwój zdolności rozumienia i trafnego stosowania symboli przez dzieci i młodzież. Były to badania nad rozwojem spostrzegawczości i pamięci dzieci oraz młodzieży w odbiorze informacji ikonicznej i nadanego mu znaczenia (Krauze-Sikorska 2006, s. 207–208, 210–217). Jak stwierdza S. Szuman (1931), obraz symboliczny zawiera pewną treść faktyczną, która w stosunku do znaczenia symbolicznego jest tylko środkiem wyrażającym w sposób pośredni, obrazowy treść abstrakcyjną. Píše, że konkretnemu obrazowi, który jest przedstawieniem symbolu i jego znakiem, odpowiada w dziedzinie myślowej pewne znaczenie – pewna treść abstrakcyjna, zawarta w obrazie, a mniej lub więcej oddalona od konkretności zmysłowej.

Myślenie symboliczne polega na ujmowaniu związku między znakiem a znaczeniem (Szuman 1931, s. 120). Według Szumana na myślenie symboliczne dzieci oddziałuje otoczenie, rozwój mowy dziecka oraz obrazy i znaki kultury. Po części myślenie symboliczne powstaje spontanicznie.

Na zagadnienie kształtowania się znaku i znaczenia w twórczości rysunkowej dziecka zwróciła uwagę Maria Tyszkowa (1993). W takim ujęciu rysunek dziecka traktowany jest nie tylko jako forma wyrazu (ekspresji) jego przeżyć, lecz także jako jego aktywność w zakresie tworzenia znaków i ich znaczeń, które powstają na podstawie doświadczeń własnych dziecka oraz ich transformacji w oparciu o znaki w świecie realnym. „Aktywność ta (rysunkowa – dop. U. S.) przybiera w tym ujęciu funkcję kodowania znaczeń, opracowywania i transformacji symbolicznej doświadczeń dziecka w świecie realnym. Nie tracąc swej wartości jako środek ekspresji osobowości dziecka, jego rysunki zdają się znaczyć więcej: są formą

kodowania i symbolicznej transformacji doświadczenia, a zarazem sposobem włączania się w procesy komunikacji interpersonalnej” (Tyszkowa 1993, s. 8). Analizę aktywności rysunkowej dziecka w aspekcie aktywności semiotycznej podjęła w swoich badaniach Maria P. Stasiakiewicz (2000). Przedmiotem jej badań był problem wizualnych bodźców o charakterze prototypowym w aktywności rysunkowej dziecka i „możliwości określenia wizualnych wzorców prototypowych, ich zasadniczych wymiarów oraz semantycznej funkcji lokalizacji przestrzennej” w pracy rysunkowej dziecka (Stasiakiewicz 2000, s. 6–7).

Twórczość plastyczną dziecka rozpatruję jako proces, którego wynikiem jest ukształtowanie przez nie w toku jego rozwoju znaku plastycznego i właściwego mu znaczenia. Jest to ujęcie czynności rysunkowych (graficznych) w kategoriach czynności znakowych (Tyszkowa 1993, s. 9). Ważne jest dla mnie dziecko, „które rysuje, i dopiero na tym tle wytwór jego czynności graficznej rysunek, a nie tylko sam wyizolowany z kontekstu wytwór. Oznacza to podmiotowe traktowanie dziecka, a zarazem wzbogacenie podejścia pedagogicznego i psychologicznego w problematyce analizy rysunku. Z tego punktu widzenia szczególnego znaczenia nabiera obserwacja rysującego dziecka, jego wypowiedzi, komentarze, mimika, przebieg tworzenia rysunku. Dopiero w takim kontekście można właściwie pełniej zrozumieć i trafniej zinterpretować znaczenia zakodowane w rysunku danego dziecka. Wymaga to także głębokiej znajomości rozwoju czynności graficznych w kontekście całokształtu rozwoju psychicznego” (Tyszkowa 1993, s. 8–9).

W związku ze zwróceniem uwagi na twórczość plastyczną dziecka jako proces przyjmuję w pedagogice twórczości dziecka podejście psychologiczne, które akcentuje dynamikę i rozwój procesów poznawczych dziecka i jest tym bardziej obiecujące w wyjaśnianiu mechanizmów rozwoju dziecięcej aktywności plastycznej.

Rysunek powinien być analizowany nie tylko jako niezależny przedmiot, lecz także w kontekście procesu i funkcji, które pozwoliły na jego realizację. „Zrozumienie rysunku może być poważnie wzbogacone dzięki dynamicznemu podejściu, kładącemu nacisk między innymi na moment jego wykonywania i na procesy, które w ten czy w inny sposób, teraz czy w przeszłości, przyczyniły się do jego wypracowania” (Cambier 1993, s. 24).

Rozwój dziecka w procesie edukacji, w tym rysowania, cechuje dynamika, którą prezentuje L. S. Wygotski (1978) w koncepcji strefy najbliższego rozwoju. Według jego koncepcji strefa najbliższego rozwoju tworzy i wyznacza przestrzeń rozwojową i życiową dziecka. Strefa ta zawiera potencjalne możliwości i umiejętności dziecka. Proces ten dokonuje się w dziecku w wyniku zetknięcia z wszelkimi przejawami i formami życia oraz jego aktywności własnej i jej stymulacji. Każda wyższa forma zachowania się, w tym kulturowego, do której zalicza się również aktywność rysunkową dziecka, powstaje w wyniku ukierunkowania procesu wiązania aktualnych i nowych reakcji oraz zdobytych doświadczeń na nowym wyższym poziomie.

Proces tworzenia znaku przez dziecko wiąże się z opanowaniem adekwatnych dla znaku narzędzi, w związku z czym Wygotski (1971) ujmuje rozwój dziecka

w aspekcie „kulturowych form zachowań”, które wchodzą w zakres „strefy najbliższego rozwoju”. Są to złożone procesy zachowań, które ujmując Wygotski jako naturalną historię znaków. Sformułował on tezę, że „w wyższej strukturze funkcjonalnie determinującym całość i centralnym ogniwem całego procesu jest znak i sposób jego użycia” (Wygotski 1971, s. 97). Formy działań symbolicznych (mowa, rysowanie), które warunkują rozwój wyższych funkcji psychicznych człowieka, są systemami kategorii psychologicznych. Powstają nowe specyficzne formy, „jako nowa jedność strukturalna, charakteryzująca się nowymi stosunkami funkcjonalnymi” (Wygotski 1978, s. 95), które wiążą się, jego zdaniem, z działalnością symboliczną – znakową.

Jednak droga dochodzenia przez dziecko do znaku plastycznego jest uwikłana w całościowy jego rozwój w zakresie kodu, sfery (reprezentacji) enaktywnej (działaniowej), ikonicznej (obrazowej) i symbolicznej (mowy) (za: J. S. Bruner 1982) i ich wzajemnych powiązań. Przy czym w przypadku twórczości plastycznej dziecka przyjęłam, że kod enaktywny (działaniowy) są to założone czynności manipulacyjne związane z rysowaniem, malowaniem, rzeźbieniem, konstruowaniem, kod ikoniczny (obrazowy) zaś są to doświadczenia z układami jakości wizualnych w naturze i dostarczanych dziecku we wzorach percepcyjnych, a kod symboliczny są to kategorie opisowe, werbalne dotyczące rozróżnień w zakresie barwy, linii, bryły i układów treściowych – znaczeniowych formy (Szuścik 1999, s. 20).

Można zaobserwować, że twórczość plastyczna dziecka rozwija się równolegle z kształtowaniem się u niego mowy, percepcji wzrokowej oraz nabywania doświadczeń sensorycznych i sprawności motorycznej. Wszystko to razem wpływa ostatecznie na formę jego pracy plastycznej. Należy jednak podkreślić, że to właśnie język i mowa kształcą system pojęć dziecka, które niosą określone znaczenia i są wyrażane w różnorodnych formach znaków. Przyjmuje się, że w miarę jak dziecko uczy się symboli językowych obecnych w jego kulturze, nabywa też zdolności jednoczesnego przyjmowania wielu perspektyw wobec tej samej sytuacji percepcyjnej (Tomasello 2002, s. 17).

W toku rozwoju twórczości plastycznej dziecko wyraża swój stosunek do rzeczy oznaczanej i świata społecznego. Tworzy struktury znakowe, które są jedną z form komunikowania się z otoczeniem. W wyniku rozwoju doświadczenia dziecka zmienia się struktura znakowa w jego pracach plastycznych.

Znaczenie i znak

Z analizy definicji znaku wynika, że znak wskazuje na przedmiot i określa jego znaczenie. Każdy znak jest interpretantem innego znaku i sam posiada interpretanta. Zachodzą tu więc relacje interpretacji. Znak ma charakter kreatywny, ponieważ rodzi inny znak (Żegleń 2000; Buczyńska-Garewicz 1980, s. 20).

Z językiem i znakiem związane jest zagadnienie znaczenia. Znaczenie znaku jest nośnikiem określonej informacji. Składają się na nie cechy charakterystyczne

przedmiotów, zjawisk czy osób, które są danymi treściami nazywane. Znaczenie jest zależne od kontekstu, sytuacji komunikacyjnej, od nadawcy i odbiorcy. Przekazuje nam informacje o przedmiocie, zjawisku, osobie, pojęciu (Podlawska, Płóciennik 2004, s. 316). Znak występuje w określonych i różnorodnych kontekstach.

Zależnie od przedmiotu, związki między przedmiotem a znakiem mogą być różne. W związku z tym między znakiem a jego przedmiotem może zachodzić relacja o charakterze konwencjonalnym (sztucznym) lub naturalnym. Znaki naturalne są układami rzeczy lub zjawisk, które powstają w wyniku wiązania z nimi treści przez poznającego na podstawie związków naturalnych, przyczynowych, mimo że nie istnieją żadne reguły znaczeniowe, które określałyby takie, a nie inne powiązania treści z danym znakiem. Charakter konwencjonalny relacji między znakiem a przedmiotem ustalają reguły funkcjonujące m.in. w języku, sztuce, religii (reguły znaczeniowe) – kultura symboliczna, w jakiej wychowuje się dziecko, w prawie (odpowiednie normy prawne) lub w tradycji (Żegleń 2000, s. 41). Znaki są treścią wnętrza psychiki człowieka, wyrażonej przez słowo lub w formie wizualnej (Moniuszko 1982). Wyróżnia się również znaki spontaniczne, które powstają przez asocjacje w wyniku rozwoju doświadczeń człowieka (Zwolińska, Malicki 1974, s. 356).

„Znaczenie jest procesem, który kojarzy jakiś przedmiot, jakiś byt, jakieś pojęcie czy zdarzenie z jakimś znakiem zdolnym do ich wywoływania [...]. Znak jest podniętą, a psychologowie powiedzą: bodźcem, którego działanie wywołuje pamięciowy obraz innego bodźca” (Guiraud 1976, s. 13).

Znaczenie dotyczy treści, czyli tego, co dany znak oznacza, sygnalizuje. Składają się na nie cechy charakterystyczne przedmiotów, zjawisk czy osób, które są danymi treściami nazywane. Znaczenie jest zależne od kontekstu, sytuacji komunikacyjnej, od nadawcy i odbiorcy. Przekazuje nam informacje o przedmiocie, zjawisku, osobie, pojęciu (Podlawska, Płóciennik 2004, s. 316).

Dziecko rysując i stopniowo wypracowując schematy rysunkowe, nadaje rysunkom zakres znaczeniowy, który może obejmować przedmiot jednostkowy lub klasę przedmiotów. Odnośnie znaku plastycznego dziecka rozumiem związek między formą a treścią znaku na zasadzie podobieństwa – adekwatności obrazu przedmiotu rysowanego przez dziecko z określającym go znaczeniem nadanym przez znak werbalny. Znak plastyczny w twórczości plastycznej dziecka jest to schemat rysunkowy przedmiotu, który posiada właściwe mu znaczenie adekwatne do jego formy. Znak jest w sposób naturalny raczej niż konwencjonalny związany ze znaczeniem. Znak plastyczny mówi o znaczeniu, które pojawiło się w umyśle dziecka po przekazaniu komunikatu werbalnego, co pozwala znak ten uważać za wskaźnik odbioru znaczenia zawartego w słowie. W znaku zawarta jest potencjalna możliwość komunikacji (przekazu). Słowo (znak werbalny) zarazem informuje i formuje obraz w umyśle dziecka. Znak plastyczny (rysunek) jest zatem dowodem transformacji formy znaczenia (określonej treści zawartej w instrukcji dydaktycznej).

Znaczeniowość w rysunku dziecka przyjmuję jako nadawanie określonych treści obrazom przedmiotów rysowanych przez dziecko i adekwatnych ze znaczeniem słowa, które je określa. Zakładam, że rozwój umiejętności tworzenia znaków, opanowania ich i funkcjonalnego ich używania przez dziecko kształtuje w jego psychice i umysłowości wiedzę i obrazy przedmiotów oraz uczy ich stosowania, co z kolei sprzyja jego rozwojowi w toku edukacji.

Patrząc na rysunek, z reguły dostrzegamy pewien motyw, układ elementów, którym obserwator nadaje znaczenie, dzięki czemu go rekonstruuje. Określając znaczenie rysunku czy obrazu, obserwator rekonstruuje motyw, układ kompozycji i odnosi go do „czasowego, przestrzennego i merytorycznego zespołu zdarzeń” znanych mu (Brodersen, Dammann 2005, s. 4). Nadaje obrazowi znaczenie.

Mowa jako system znaków konwencjonalnych a znaczenie w rysunku dziecka

Język jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi przetwarzania i przeobrażania świata przez człowieka, jest narzędziem rozwoju człowieka. „Językiem nazywamy jakiś uporządkowany system znaków słownych (inaczej werbalnych) wraz z regułami używania tych znaków” (Żegleń 2000, s. 160). Ze względu na formę, w jakiej język występuje, wyróżnia się język mówiony (mowę) i język pisany (pismo) (Żegleń 2000, s. 171). Ida Kurcz (2005) stwierdza, że powszechnie przypisuje się językowi dwie podstawowe funkcje: reprezentatywną, przedstawieniową wobec rzeczywistości fizycznej, psychicznej i społecznej oraz komunikacyjną, odnośnie użytkowników danego języka. Dziecko musi opanować obie te funkcje – reprezentatywną i komunikacyjną w toku przyswajania języka (Kurcz 2005, s. 80).

Język, którego uczą się ludzie, jest sposobem ich komunikowania się. Mogą się nim posługiwać wszyscy ludzie i element czasu jest obojętny dla języka. Mowa natomiast istnieje w określonym czasie, wtedy, gdy ktoś mówi, i ma charakter aktualny, posiada więc podmiot mówiący (de Saussure 2002).

Jedną z wpływowych, powszechnie uznanych teorii uczenia się języka, jest ewolucyjna koncepcja Noama Chomsky’ego (1982). Założył on, że dziecko posiada wrodzoną zdolność do wychwytywania struktury języka ojczystego, wrodzoną wiedzę językową. Wprowadził pojęcie wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka (LAD – *language acquisition device*), który pozwala dziecku na stawianie hipotez dotyczących języka, w jakim ono mówi. Podkreślił wrodzony charakter pewnych wzorów językowych, które dzięki odpowiedniej stymulacji zostają uruchomione jako mechanizmy przyswajania języka. Głosił tezę, że zadaniem języka jest łączenie dźwięku ze znaczeniem i wyrażanie znaczeń (w ten sposób realizowana jest funkcja reprezentatywna języka) (Kurcz 2005).

Z kolei Jerome S. Bruner prezentuje nurt pragmatyczny lub społeczno-kulturowy w psychologii języka, który podkreśla funkcję komunikacyjną języka. Bruner proponuje system przyswajania języka przez socjalizację (LASS – *language acquisition socialization system*). Zgodnie z tym interakcyjno-społecznym stanowiskiem

dziecko przyswaja język dzięki pośrednictwu i wsparciu innych, a nie wyłącznie w wyniku własnej aktywności umysłowej, która ukierunkowana jest na przetwarzanie języka dorosłych. Konieczna jest więc interakcja, a nie tylko kontakt z językiem.

Znak werbalny – językowy, słowo jest elementem języka (Żegleń 2000, s. 13). Znaki słowne tworzą odrębne systemy (znakowe), którymi posługują się ludzie, składając się na różne języki. Zakres znaczeniowy wyrazu jest to ogół przedmiotów nazywanych danym słowem. Znak werbalny – słowo wyznacza znaczenie rysunku. Dziecko nadaje znaczenie rysunkowi dzięki znaczeniu słów, których używa na określenie treści rysunku.

Według Wygotskiego (1989), znaczenie wyrazu jest jednostką określającą jedność myślenia i mowy. Wyjaśnia on sens słowa jako kompleks faktów psychologicznych, które powstają w naszej świadomości dzięki słowu. Mowa jest czynnikiem regulującym zachowanie człowieka.

Rozwój człowieka w zakresie kodu werbalnego i ikonycznego przedstawił Allan Paivio (1986) w teorii określanej jako koncepcja podwójnego kodowania (DCT – *Dual Coding Theory*). Paivio prezentuje pogląd, że rozwój i kształtowanie się systemu poznawczego człowieka odbywa się poprzez kodowanie informacji werbalnej i niewerbalnej (wyobrażeniowej). Kod informacji werbalnej specjalizuje się w przetwarzaniu informacji lingwistycznej i abstrakcyjnej, a kod informacji niewerbalnej w tworzeniu się i przetwarzaniu obrazów wyobrażeniowych. Są to procesy specyficznie modalne w rozwoju, tzn. zachowują w swej strukturze i przebiegu cechy, które wyniosły z danych źródeł doświadczeń. Zakłada, że te dwa systemy są oddzielne, a zarazem powiązane ze sobą i reprezentują właściwy dla nich rodzaj informacji (werbalnych i niewerbalnych). Teoria podwójnego kodowania wyjaśnia również różnorodne zjawiska edukacyjne przez to, że tłumaczy zjawiska psychiczne przez wspólne działanie werbalnych i niewerbalnych systemów umysłowych, które są wyspecjalizowane dla przetwarzania informacji wyobrażeniowych i lingwistycznych. Pozwala wyjaśnić zjawiska edukacyjne w kategoriach mechanizmów poznawczych (Clark, Paivio 1989, s. 149–151).

Znaczenie jest jedną ze stref sensu, którą słowo uzyskuje w kontekście mowy. Znaczenie jest cechą konstytuującą słowa. Badania nad rozwojem pojęć ujął Wygotski (1989) jako semantyczne i systemowe kształtowanie świadomości. Za ważne w tworzeniu się pojęć uważał funkcjonalne użycie słowa lub innego znaku. Znaczenia słów rozwijają się w coraz to wyższe typy, aż do utworzenia prawdziwego pojęcia. Bodźcem pośredniczącym jest znak – słowo, które wywołuje zmianę struktury całego procesu. Dziecko w miarę rozwoju odkrywa sygnifikatywną funkcję słowa (Wygotski 1989). Mowę określa Wygotski (1978; 1989) jako „drabinę rozwojową” dziecka, która przebudowuje działalność i zachowania dziecka, jego „pole psychiczne”. Słowo spełnia funkcję upośrednioną między spostrzeganiem dziecka, jego działaniem a językiem osób dorosłych. Zarówno w rysunku, jak i w mowie następuje upośrednienie informacji, co wiąże się z użyciem znaków. Powoduje to pojawienie się nowych form zachowania i wpływa na proces

operowania narzędziami. Znak oddziałuje na zmiany reakcji i zachowań dziecka, w tym na jego język i rysunek.

Znaczeniowość w rysunku dziecka przyjmuję jako nadawanie określonych treści obrazom przedmiotów rysowanych przez dziecko i adekwatnych ze znaczeniem słowa, które je określa.

Ewolucję formy rysunkowej w twórczości dziecka ujmuję jako powstawanie znaków ikonicznych o określonych znaczeniach. W twórczości plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym ma miejsce proces plastycznej projekcji języka (słowa), odzwierciedlony w jego twórczości rysunkowej. Okres przedszkolny charakteryzuje się intensywnym rozwojem mowy, jak też rysunku dziecka.

Rozwój znaku i znaczenia w twórczości rysunkowej dziecka

W dotychczasowych pracach z zakresu twórczości plastycznej dziecka można spotkać rozważania ogólne o związkach mowy i rysunku (Trojanowska-Kaczmarek 1971; Szuman 1990). Wskazuje się w nich na wzajemne relacje między nimi oraz przedstawia badania nad aktywnością werbalną, która towarzyszy dziecku w trakcie rysowania (Krywult 1982). Na gruncie dotychczasowej wiedzy można przyjąć, że istnieje związek między rozwojem rysunku dziecka a rozwojem językowym, czyli między znakiem werbalnym a znakiem plastycznym.

Założyłam, że słowo implikuje stronę znaczeniową rysunku, a tym samym określa jego treść. Przyjęłam (Szuścik 2006), że rysunek dziecka tworzy system znaków ikonicznych i jest zapisem znaków graficznych, które są upośrednieniem znaczenia słów, dzięki czemu jest formą komunikowania się dziecka z otoczeniem i z samym sobą. Słowo dookreśla kontekst semantyczny, czyli znaczeniowy rysunku. Przebudowuje jego strukturę. Mowa jest systemem znaków konwencjonalnych, które oddziałują na budowę strony znaczeniowej obrazu przedmiotu w rysunku dziecka. Znak rysunkowy jest znakiem ikonicznym, stanowi obraz rysowanego przedmiotu o uproszczonym stopniu podobieństwa, jakim jest schemat rysunkowy.

W twórczości rysunkowej dziecka pierwsza forma rysowana przez nie – bazgrota – ma charakter abstrakcyjny, tzn. nie przedstawia nic konkretnego znanego dziecku. Jest to forma oderwana od rzeczywistości, od konkretności, i stanowi uogólnienie wszystkiego, co jest dziecku znane. Zmienia się ta sytuacja w momencie, kiedy dziecko nazywa swoje bazgroty, ok. drugiego roku życia, kiedy dochodzi do rozwoju mowy. Rysunek dziecka nadal ma charakter abstrakcyjny, ale słowo nadaje mu znaczenie. Dziecko uczy się stopniowo i rysunkowo identyfikować swoją formę ze znaczeniem słowa. Doprowadza ją z czasem do schematu rysunkowego przedmiotu, który jest uogólnieniem obrazu przedmiotów, które tworzą grupę pojęć wspólnych. Wówczas dziecko tworzy konkretny i uogólniony obraz przedmiotu zgodny z określającym go słowem. Można powiedzieć, że bazgrota rysunkowa dziecka jest uogólnieniem, abstrakcyjną formą, która nie wyraża nic. Natomiast schemat rysunkowy jest konkretem, który przedstawia przedmiot

i zarazem uogólnieniem obrazu klasy przedmiotów i tym samym jest oderwany od przedmiotu, co jest właściwe dla myślenia abstrakcyjnego. Można przyjąć, że bazgrota dziecięca jest abstrakcją rysunkową, która w początkowej fazie nie posiada znaczenia, w dalszym rozwoju rysunku dziecka natomiast bazgrota jest abstrakcją rysunkową, która nabiera znaczenia, dzięki jej nazwaniu. Stopniowo coraz bardziej wzrastająca adekwatność znaczenia formy rysunku i znaczenia określającego je słowa prowadzi do schematu rysunkowego, który jest uogólnionym obrazem grupy przedmiotów określonych danym słowem. Wówczas w rysunku powstaje konkretny obraz przedmiotu, a w myśleniu dziecko nie jest już zależne od bezpośrednio spostrzeganego przedmiotu. Można powiedzieć, że rysunek dziecka o charakterze abstrakcyjnym w fazie bazgrot jest uogólnieniem, który nie odnosi się do żadnego przedmiotu – konkretnego, a w fazie schematu rysunkowego jest uogólnieniem – konkretem, który odnosi się do przedmiotu i posiada znaczenie. Jeżeli zaś posiada znaczenie, to jest komunikatywny dla osób, które umieją ten obraz przedmiotu odczytać. Zwrócenie uwagi na zagadnienie abstrakcyjności i konkretności w rysunku dziecka wskazuje na złożoność problematyki twórczości rysunkowej dziecka, która jest, moim zdaniem, bardzo mocno związana z rozwojem psychicznym dziecka i nie tak jednoznaczna w interpretacji oraz ocenie.

Rysując schemat przedmiotu, dzieci dążą do uzyskania adekwatności znaczenia słowa i znaczenia rysunku. Można powiedzieć, że słowo stoi „na straży” budowania jedności obrazowo-znaczeniowej w rysunku dzieci, co doprowadza je w procesie rysowania do znaku plastycznego.

Można uznać, że rysunek dziecka dowodzi, iż jego rozwój postępuje w kierunku opanowania umiejętności integracji znaczenia słowa i znaczenia rysunku. W rysunku następuje konkretyzacja doświadczenia zarówno zmysłowego, jak i umysłowego.

Podział znaków na naturalne i konwencjonalne w odniesieniu do twórczości plastycznej zakłada, że w okresie bazgrot dziecięcych od (1,6–3 rok życia) mamy do czynienia ze znakami naturalnymi – śladami tworzonymi przez dziecko spontanicznie o zasięgu monosubiektywnym (czytelny dla pojedynczej osoby, np. samego dziecka lub osoby z jego otoczenia). Te pierwsze struktury rysunkowe są zabarwione emocjonalnie i cechuje je prymat całości względem części. Bazgrota cechuje synkretyzm w ujęciu rysunkowym przedmiotu. Są to bazgroty niekontrolowane i kontrolowane. Następuje w tym czasie u dziecka rozwój mowy właściwej, od 1,6 do 1,9 roku życia – stadium wyrazu, powyżej tego wieku – stadium zdania; opanowanie elementarnego zasobu słów oraz podstaw systemu gramatycznego języka ojczystego. W 2 i 3 roku życia dziecko staje się istotą mówiącą, która komunikuje się z innymi ludźmi, nawiązując z nimi kontakt werbalny. Dziecko odkrywa sygnifikatywną funkcję słowa i nadaje znaczenie bazgrocie, mimo że w narysowanych przez nie liniach trudno stwierdzić tożsamość formy rysunkowej z konkretem, które wyraża dane słowo. W drugim roku życia dziecko odkrywa, że każdy przedmiot ma swoją nazwę. Jest to fakt bardzo ważny dla jego rozwoju.

Od tego momentu mowa się intelektualizuje, a myślenie werbalizuje (M. Kielar-Turska 1992). Rysunki dzieci cechuje duża ekspresyjność – dynamika rysowania. Są to formy graficzne o charakterze synkretycznym i spontanicznym. Zaczynają się pojawiać formy graficzne bazgroty z cechami przedmiotu, o którym mówi dziecko, jak kolor, faktura, fragment kształtu itp. Od strony funkcjonalnej mowa w tym wieku ma charakter sytuacyjny i synpraktyczny, tzn. dziecko nie przekracza w swych wypowiedziach kręgu bezpośrednio wykonywanych czynności i przedmiotów oraz osób, z którymi pozostaje w danej chwili w bezpośrednim kontakcie.

Z czasem dziecko tworzy coraz bardziej uświadomione rysunkowo i nazywane formy graficzne: głowonogi i głowotułowie. Głowonóg jest graficznym obrazem zmysłów, dzięki którym dziecko zdobywa informacje o najbliższym środowisku i o sobie, rysuje głowę i zaznacza oczy (zmysł wzroku), nos (zmysł węchu), usta (zmysł smaku), uszy (zmysł słuchu), ręce i nogi (zmysł dotyku), pomijając tułów w rysunku. Z wszystkich tych doznań dziecko buduje obraz świata i przedmiotu, np. duży, mały, szorstki, gładki, czerwony, żółty itp. Dziecko nie rysuje tułowia postaci, ponieważ pojmuje je całościowo w rysunku. Umysłowo go wyróżnia, ale w tym momencie w rysunku nie jest on ważny, tak uważa R. Arnheim (1978).

Następnie w wieku od pięciu do sześciu lat tworzy uproszczone schematy rysunkowe (cechują je przekształcenia afektywne, uproszczone symbolicznie – całościowe ujmowanie formy). Od piątego zaś do siódmego roku życia występuje w rysunku przestrzeń egocentryczna; a w szóstym roku życia pojawia się odrębność płci w rysunku. W wieku od sześciu – siedmiu lat do lat 11 lat dziecko rysuje schematy wzbogacone przedmiotów, tzn. obrazy przedmiotów z cechami wyglądu dla nich charakterystycznymi. Dziecko dąży do coraz pełniejszego uzyskania adekwatności między znaczeniem znaku werbalnego a znaczeniem znaku rysunkowego. Dopiero w okresie schematycznym zaczyna ono dążyć do tworzenia znaku konwencjonalnego. Proste schematy rysunkowe, a szczególnie wzbogacone schematy rysunkowe przedstawiane przez dziecko, są znakami konwencjonalnymi. Znaki konwencjonalne – dziecięce schematy rysunkowe – są komunikatywne dla innych osób, np. rodziców bądź nauczycieli dziecka. Schematy te określone są przez reguły znaczeniowe w przedstawieniu rysunkowym obrazu przedmiotu, mówią one, że tak a nie inaczej wygląda obraz przedmiotu, pozwalający adekwatnie zinterpretować formę przedmiotu i jej znaczenie oraz treść rysunku.

W wieku przedszkolnym dziecko stopniowo poszerza swój słownik i operuje coraz sprawniej regułami fonetyki i gramatyki języka. W wieku sześciu – siedmiu lat swobodnie używa już mowy potocznej, mowy zależnej i niezależnej. Porozumiewa się bez trudu z innymi ludźmi. Rozwija się symboliczna funkcja języka i coraz bardziej ścisły staje się jego związek z myśleniem, następuje przekształcanie się mowy dialogowej w mowę wewnętrzną.

Złożone desygnaty słów, które oznaczają dane przedmioty, z czasem stają się znakami rysunkowymi przedmiotów i odzwierciedlają poziom doświadczeń i koncepcję przedmiotu w psychice dziecka.

Konkluzja

Uważam, że w miarę rozwoju dziecka słowo wspomaga przebudowę jego formy rysunkowej od kształtów prostych do coraz bardziej złożonych. Słowo oznacza, a percepcja przedmiotu przekształca i ukierunkowuje aktywność rysunkową dziecka oraz określa i utrwala treść rysunku. Z kolei rysunek w rozwoju mowy pobudza narrację dziecka zarówno na początku procesu rysowania, jak i w jego trakcie, oraz po wykonaniu rysunku, kiedy dziecko o nim opowiada. Tak więc rysunek i słowo oddziałują stymulująco na siebie. Dziecko staje się coraz bardziej zdolne do dogłębnych analiz semantycznych, nie zdając sobie z tego sprawy. Rysunek dziecka może więc być traktowany jako specyficzna organizacja znakowa. W miarę rozwoju dziecko tworzy za pomocą rysunku struktury systemów znaczących. Można zatem uznać, że wartości znaczeniowe w rysunku dziecka kształtują się w wyniku integracji systemu znaków ikonicznych (obrazowych) ze znakami werbalnymi – słowami.

Zakończenie

Między rozwojem słowa i rysunku dziecka zachodzi proces wzajemnej stymulacji: **znak plastyczny (rysunek) – znak werbalny (słowo)**. Istnieją procesy, które wzajemnie wpływają na siebie, określają poziom integralności działań i doświadczeń dziecka, choć nie jest wykluczone, że procesy te mogą także rozwijać się niezależnie od siebie.

W toku edukacji przedszkolnej nauczyciele czy rodzice powinni stworzyć dzieciom takie sytuacje edukacyjne, które sprzyjają ich samodzielnemu rozwojowi, zdobywaniu nowych doświadczeń, inspirujących do kolejnych prób i rozwiązań plastycznych w zakresie integracji znaczeń słowa i rysunku. Ta umiejętność poznawcza dziecka przygotowuje je do działań w sferze uczenia się, na poziomie elementarnym. Takie podejście w badaniach na rysunkiem dziecka stwarza nowe poznawcze możliwości w analizie twórczości plastycznej dziecka, biorąc pod uwagę rozwój jego języka i mowy. Daje to również szansę na tworzenie propozycji ciekawych programów edukacyjnych w zakresie stymulacji i integracji rozwoju plastycznego oraz językowego dziecka.

Bibliografia

- Arnheim R. (1978). *Sztuka i percepcja wzrokowa*, tłum. Mach J. Warszawa: WAiF.
- Borzym I. (1968). *O wychowaniu estetycznym i twórczości rysunkowej dzieci*. W: Wołoszynowa L. (red.). *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 3. Warszawa: PWN, s. 577–640.
- Bruner J. S. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. Krasieńska E. Warszawa: PIW.

- Bruner J. S. (1982). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, tłum. Mroziak B. Warszawa: PWN.
- Brodersen I., Dammann R. (2005). *Kwestia spojrzenia*, tłum. Bağlajewska-Miglus E. W: *Kafka. Pismo środkowoeuropejskie*. Berlin: Goethe-Institut e.V.
- Buczyńska-Garewicz H. (1980). *Słowo wstępne*. W: Bense M. *Świat przez pryzmat znaku*, tłum. Garewicz J. Warszawa: PIW.
- Chomsky N. (1982). *Zagadnienia teorii składni*, tłum. Jakubczak I. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Clark J. M., Paivio A. (1989). *Dual coding theory and education*. „Educational Psychology Review”, vol. 3. New York: Plenum Press.
- Cybulska-Piskorek J. (1976). *Twórczość plastyczna dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Debesse M., Mialaret G. (1988). (red.). *Rozprawy o wychowaniu*, tłum. Zakrzewska Z., t. 1. Warszawa: PWN.
- Didkowska B. (2015). *Rysunek dziecka w wieku od 3 do 12 lat a język wizualny nowych mediów*. Toruń: WN UMK.
- Gardner H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Gloton R. Clero C. (1985). *Twórcza aktywność dziecka*, tłum., przedmowa Wojnar I. Warszawa: WSiP.
- Guilford J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*, tłum. Czarniawska B., Kozłowski W., Radzicki J. Warszawa: PWN.
- Guiraud P. (1976). *Semantyka*, tłum. Cichowicz S. Warszawa: WP.
- Kielar-Turska M. (1992). *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa: WSiP.
- Kościelecki S. (1976). *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*. Warszawa: PWN.
- Krauze-Sikorska H. (2006). *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: WN UAM.
- Krywult E. (1982). *Związek aktywności werbalnej z aktywnością rysunkową dziecka w wieku przedszkolnym*. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski. [Praca napisana pod kierunkiem doc. dr hab. B. Jaślarowej].
- Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: UMK.
- Lowenfeld V., Brittain W. L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Luquet G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan.
- Marciniak T. (1976). *Problem wychowania plastycznego*. Warszawa: NK.
- Moniuszko A. (1982). *Ciało sztuki*. Warszawa: PWN.
- Paivio A. (1986). *Mental Representations A Dual Coding Approach*. „Oxford Psychology Series”, nr 9. New York Clarendon Press Oxford: Oxford University Press.

- Palka S. (2005). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Parnowska-Kwiatowska M. (1960). *Bazgrota i rysunek dziecka*. Warszawa: NK.
- Piaget J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*. Szeminska A. (red.), tłum. Zakrzewska Z. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1998). *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant*. W: *De la pédagogie*. Paris: Odile Jacob.
- Podlawska D., Płóciennik I. (2004). *Słownik wiedzy o języku*. Bielsko-Biała: PARK.
- Popek S. (1978). *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek R. (1998). *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Read H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*, tłum. Trojanowska-Kaczmarska A., wstęp Wojnar I. Warszawa–Wrocław: Ossolineum.
- Sausurre F. de (2002). *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. Kasprzyk K. Warszawa: PWN.
- Stasiakiewicz M. P. (2000). *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*. Toruń–Poznań: Wyd. EDYTOR.
- Szuman S. (1931). *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*. Warszawa–Lwów–Kraków: Wyd. Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego, Książnica – Atlas.
- Szuman S. (1985). *Geneza przedmiotu*. W: *Dzieła wybrane*, t. 1. Warszawa: WSiP.
- Szuman S. (1990). *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*. Warszawa: WSiP.
- Szuścik U. (1999). *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*. Cieszyn: Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie.
- Szuścik U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. Rączaszek J. Warszawa: PIW.
- Trojanowska-Kaczmarska A. (1971). *Dziecko i twórczość*. Wrocław: Ossolineum.
- Trojanowska A. (1983). *Dziecko i plastyka*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa M. (1993). *Przedmowa do wydania polskiego*. W: Wallon P., Cambier A., Engelhart D. *Rysunek dziecka*, tłum. Gałkowski R. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1. Warszawa: PWN.
- Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D. (1993). *Rysunek dziecka*, tłum. Gałkowski R. Warszawa: WSiP.
- Wojnar I. (1980). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. wstępu Franus E., tłum. całości Flesznerowa E., Fleszner J. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. Grell B. Warszawa: PWN.

- Wygotski L. S. (1989). *Myślenie i mowa*, tłum. Flesznerowa E., Fleszner J. Warszawa: PWN.
- Zalewska-Pawlak M. (1988). *Wychowanie estetyczne dziecka w wieku przedszkolnym. Geneza i rozwój problematyki w polskiej teorii pedagogicznej*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zwolińska K., Malicki Z. (1974). *Mały słownik terminów plastycznych*. Warszawa: WP.
- Żegleń U. M. (2000). *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*. Toruń: UMK.

CHILD'S DRAWING ACTIVITY VIEWED AS CREATION OF AN ARTISTIC SIGN AND DISCOVERY OF SIGNIFICANCE

Abstract: The aim of this paper is to analyze children's artistic output in the context of creation of an artistic sign. Children's artistic activity is one of their first and basic forms of non-verbal communication with their environment. The need of drawing is child's natural need of expression, defined by their psychophysical development. My current research interests are focused on children's artistic activity as a way of creating an artistic sign and its meaning. This issue stems from observation and analysis of creation of drawn images of an object connected with the impact of a verbal sign (Szuścik 2006). This approach offers a new prospect for the research of children's drawing activity in terms of the development of drawing signs and their meanings and the processes of communication.

Keywords: artistic activity, child, verbal sign, artistic sign, semantics of drawings.

Urszula Szuścik – dr hab., kierownik Zakładu Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej, kierownik studiów podyplomowych – Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna, kierownik studiów podyplomowych – Arteterapia, kierownik Studiów Doktoranckich – Pedagogika na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji, redaktor serii publikacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji. Zainteresowania naukowe, badawcze i artystyczne: edukacja dziecka, pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, zagadnienia edukacji plastycznej i jej stymulacji, programy kształcenia, kształcenie nauczycieli, psychologia twórczości i psychologia sztuki, arteterapia, grafika artystyczna. Redaktor naczelny i naukowy pisma „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” (od 2011), członek rad redakcyjnych, naukowych i recenzyjnych, bierze udział w stowarzyszeniach naukowych i innych.