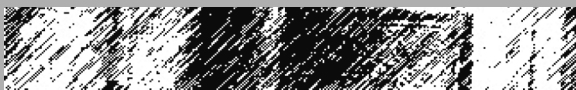




Edukacyjne aspekty modalności znaku i znaczenia



URSZULA SZUŚCIK

Modalność językowa (werbalna) i modalność rysunkowa dziecka a kształtowanie się znaku plastycznego w jego twórczości

**Language (verbal) modality and drawing modality of the child
and development of plastic sign in his works**

Abstract: The article presents a new approach in research analysis of the child's drawings with recommendation to broaden the scope of the studies with semiotics issues. The attention was drawn to formation of an image of a thing – plastic sign in the development of the child drawings with participation of verbal sign (word). The language (speech) and drawing are symbolic forms and modalities important for cognitive development of the child and his education, as explained in the article. Mutual relations between these cognitive processes (verbal and non-verbal) are presented on the basis of Allan Paivio, Stefan Szuman and Lew S. Vygotski's theory. The analysis of children drawings was discussed on the basis of the above specified research assumption, referring to more extensive analysis of the issue in the author's publication. This kind of research approach offers a new perspective in working out contents and methods of teaching in artistic and general education of children.

Key words: verbal modality, non-verbal modality, artistic sign, children drawings

Moje aktualne zainteresowania badawcze skupiają się na twórczości rysunkowej dziecka w kontekście tworzenia znaku plastycznego, toteż prowadzę obserwacje i analizy struktury dziecięcego rysunku – kształtowania się rysunkowego obrazu przedmiotu, w powiązaniu ze znakiem werbalnym (słowem). Zarówno język (mowa), jak i rysunek są formami symbolicznymi i modalnościami, istotnymi w rozwoju poznawczym dziecka i jego edukacji.

Badania nad twórczością rysunkową dziecka mają długą i bogatą tradycję (H o r n o w s k i, 1982). Najczęściej jednak prowadzone analizy szły w kierunku rozwoju sprawności rysunkowej dziecka i zmiany jakości obrazu przedmiotu oraz warunków rozwoju tego rodzaju twórczości dziecięcej. Spojrzenie na twórczość rysunkową dziecka jako na przejaw kształtowania się znaku w rysunku dziecka stanowi nową perspektywę badawczą, z której wynikają wnioski dla dydaktyki. Wiąże się to z rozszerzeniem dotychczasowych obszarów badań psychologiczno-pedagogicznych twórczości rysunkowej dziecka ona zagadnienia semiotyki i językoznawstwa (T y s z k o w a, 1993).

Interdyscyplinarność badań nad twórczością rysunkową dziecka kieruje naszą uwagę na złożoność problematyki dziecięcej twórczości rysunkowej i konieczność opracowania różnorodnych koncepcji oraz programów stymulacji twórczości rysunkowej dziecka w toku jego rozwoju, w których będzie brany pod uwagę rozwój jego struktur poznawczych. Wiąże się z tym uwzględnienie czynnika rozwoju w analizie kształtowania się twórczości rysunkowej dziecka z udziałem słowa – znaku werbalnego.

Wyjaśnienie znaku związane jest z określoną dziedziną nauki, rodzajem aktywności i wytworem. W definicjach znaku zwraca się uwagę na to, że znak niesie ze sobą informację semantyczną, wskazuje coś poza sobą i zależy od interpretacji. Znak wiąże się ze znaczeniem, które jest nośnikiem określonej informacji. Język i komunikacja wizualna stosują znaki, które określają znaczenia. Jak zauważa K. A j d u k i e w i c z (1965), różne sposoby interpretacji „znaczenia” wiążą się z różnymi koncepcjami języka. „[...] Język jest systemem znaków, który służy nam do przekazywania pojęć przez wywoływanie w innych umysłach myślowych obrazów rzeczy, tworzących się w naszym własnym umyśle” (G u i r a u d, 1976, s. 31). Znak językowy to „element systemu językowego wyposażony w znaczenie [...]”. Znaczenie – zdolność znaku językowego (i ogólnie wszelkiego znaku) do powiadamiania o czymś, co znajduje się poza nim” (www.hamlet.pro.e-mouse.pl/leks/index.php?id).

Język pełni funkcje: reprezentatywną, przedstawieniową i komunikacyjną wobec rzeczywistości fizycznej, psychicznej i społecznej (K u r c z, 2005, s. 17). Można je również odnieść do twórczości rysunkowej dziecka. Rysunek jest specyficzną formą komunikatu i spełnia również funkcje: reprezentatywną oraz przedstawieniową, wyrażając rzeczywistość fizyczną, psychiczną i społeczną.

Na rozwój języka mają wpływ zarówno czynniki biologiczne (Chomsky), jak i społeczne, środowiskowe (Bruner, Tomasello), jak podkreśla I d a K u r c z (2000, 2005). Język to system znaków i zasad posługiwania się nimi (B o r u t a,

1993; Ż e g l e ń, 2000; K u r c z, 2005). Mowa jest czynnością porozumiewania się przy użyciu języka, będącego społecznie wypracowanym systemem komunikacji. System ten określają słowa i zasady ich stosowania.

Obrazy i słowa są specyficznymi kodami charakterystycznymi dla aktywności poznawczej człowieka w procesie poznania, uczenia się i komunikowania (P a i v i o, 1986). W rozwoju poznawczym dziecka następuje kształtowanie się i dynamiczny rozwój reprezentacji enaktywnej (działaniowej), symbolicznej (werbalnej) oraz ikonicznej (obrazowej) (B r u n e r, 1978).

F. de S a u s s u r e (1961; 2002) wprowadził pojęcie znaku językowego, inaczej obiektu językowego, polegającego na połączeniu znaczonego i znaczącego. Elementem znaczącym jest obraz znaku, który spostrzegamy, a elementem znaczonym – mentalna koncepcja, do której się ten obraz znaku odnosi.

Przyjęłam, że w rysunku (znaku niewerbalnym) elementem znaczącym jest obraz przedmiotu w rysunku, a elementem znaczonym – mentalna koncepcja, do której ten znak się odnosi, jego nazwa – znaczenie zgodne z przedmiotem narysowanym (S z u ś c i k, 2006, s. 11).

W wieku przedszkolnym dziecko opanowuje różne systemy symboliczne (mowę, rysunek). Wiąże się to z odkryciem relacji między elementem oznaczanym a oznaczającym. Ze zdolnością do działań symbolicznych wiąże się przełom w rozwoju dziecka, ponieważ łączy się z myśleniem o przedmiotach bez bezpośredniego kontaktu z nimi (K i e l a r - T u r s k a, 2000).

Twórczość plastyczną dziecka przyjmuję jako proces, który jest wynikiem związku między modalnością werbalną (znakiem werbalnym) a modalnością ikonyczną (znakiem plastycznym), jaki kształtuje się w poszczególnych okresach rozwoju dziecięcej twórczości rysunkowej. Należy zwrócić uwagę, że to właśnie język i mowa kształcą system pojęć dziecka, które niosą określone znaczenia i są wyrażane w różnorodnych formach znaków, w tym znaków plastycznych.

Zagadnienie modalności może być analizowane w ujęciu językoznawczym – jako fenomen językowy, filozoficznym – jako fenomen pojęciowy (I n d r z e j - c z a k, 2000), czy psychologicznym – jako modalność sensoryczna, tzn. podstawowa reprezentacja zmysłowa: wzrokowa, słuchowa, czuciowa (kinestetyczna) – cecha, która określa dominujący u danej osoby rodzaj zmysłu, odzwierciedlający się także w jej mowie (interia.pl – Encyklopedia).

W językoznawstwie modalność jest rozumiana jako „informacja o postawie nadawcy wypowiedzi wobec przekazywanej treści. [...] Stosunek nadawcy wobec własnej wypowiedzi uwidacznia się przez postać zdań” (P ł ó c i e n n i k, P o d l a w s k a, 2004, s. 179). „Modalność: formy językowe, które dostarczają nam informacji o tym, co jest konieczne, możliwe, pożądane lub czy to istnieje. Konieczność, możliwość, pragnienie, istnienie” (www.poradnia.ids.bielsko.pl/aktualnosci/vad_em_cd.html).

W filozofii modalność określana jest jako szczególna forma sądu (D i d i e r, 1992, s. 206). „Modalność zdań – pojęcie logiki tradycyjnej (Arystotelesowskiej) charakteryzujące zdanie pod względem stopnia pewności (kategoryczności)

faktów, o jakich orzekają; wyróżnia się trzy typy zdań modalnych: asertoryczne (*jest tak a tak*), apodyktyczne (*musi być tak a tak*), problematyczne (*może być tak a tak*); *musi*, *może* zwane są funktorami modalnymi, współcześnie modalność zdań stosowana jest w systemach logik wielowarstwowych oraz tzw. logice modalnej, czyli logice możliwości i konieczności. [...] Możliwość logiczna – właściwość zdań modalnych (problematycznych), stanowiąca obok konieczności logicznej przedmiot badań logiki modalności zdań; wyrażana za pomocą funktora »jest możliwe«, »może« zainteresowanie tą kategorią wzrosło w obrębie logiki wielowartościowej, wprowadzającej pomiędzy tradycyjne pojęcie prawdziwości i fałszu – prawdopodobieństwo (»tak«, »nie« i »być może«)» (interia.pl – Encyklopedia).

W psychologii modalność jest związana z zagadnieniem uczenia się, m.in. w neurolingwistycznym programowaniu, uczeniu się, nauce języków obcych. W procesie nauczania i uczenia się wyróżnia się różne typy uczniów w aspekcie ich preferowanej modalności (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy, dotykowcy). Modalność wiąże się z dominującym sposobem reagowania na bodźce płynące z zewnątrz poprzez różne kanały sensoryczne (E l l i s, 1995).

Jak wynika z przedstawionych wyjaśnień, modalność jest złożoną i niejednoznaczną problematyką. Odnosząc ją to zagadnienia twórczości plastycznej, ściślej – twórczości rysunkowej dziecka, przywołam teorię kultury filozofa Ernesta Cassirera i teorię podwójnego kodowania psychologa Allana Paivio.

E. Cassirer (1998) zakłada, że kultura wyraża się symbolicznie w następujących formach: języku, micie, religii, sztuce i nauce. Próbował on m.in. pokazać, jak człowiek poznaje i rozumie świat poprzez język, sztukę, mit, religię. Dla niego człowiek to nie tylko istota myśląca, racjonalna, ale także istota symboliczna, tworząca symbole, komunikująca się dzięki nim. Użycie symbolu, podobnie jak narzędzia wymaga jakiejś umiejętności poznawczej. „Rozwojowi wyższych funkcji psychicznych towarzyszy konieczność opanowania zewnętrznych środków kulturowego rozwoju i myślenia (technologii intelektu) – języka, pisma, rachunkowości, rysunku, technik przyrządzania posiłków itd. Człowiek uwewnętrzniając wynalazki kultury takie jak pismo, techniki liczenia, alfabet, logiki, procedury prawne, zasady etyczne itd., zyskuje narzędzia wzmacniające jego potencjał intelektualny lub moralny. [...] Cassirer pytał, gdzie szukać warunków możliwości doświadczenia charakterystycznego dla każdej z form symbolicznych” (A d u s z k i e w i c z, red., 2004, s. 99). W psychologii z implikacjami kulturowymi dla rozwoju oraz edukacji dziecka o roli narzędzi pisał Lew S. W y g o t s k i (1978). Cassirer usiłował ująć funkcję myślenia symbolicznego w sposób, z którego wynikałoby, jak wewnątrz każdej z form symbolicznych „określona organizacja świata realizuje się jako system sensu” (A d u s z k i e w i c z, 2004, s. 100). W jego rozumieniu kultura to świat form symbolicznych. Poznanie polega na symbolicznym przyswajaniu zjawisk przez ludzki umysł (C a s s i r e r, 1998). „Dokonuje on podziału form ze względu na jakość i modalność. Ze względu na jakość wyróżnia czas, przestrzeń, przyczynowość, rzecz i jej

własności. Ze względu na modalność język, mit, religia, sztuka, historia, nauka. Tak, że przestrzeń inaczej rozumiana jest w mie i inaczej w nauce, czyli formy ze względu na modalność są opcjami form ze względu na jakość. Wszystkie formy symboliczne posiadają tą samą funkcję poznawczą, czyli określanie nieokreślonego, tylko nie wszystkie na tym samym poziomie. Najwyżej pod względem poznawczym sytuuje się nauka” (http://pl.wikipedia.org/wiki/Ernst_Cassirer).

Myślenie symboliczne polega na ujmowaniu związku między znakiem a znaczeniem (S z u m a n, 1931, s. 120). Według Szumana na myślenie symboliczne dzieci ma wpływ otoczenie, rozwój mowy dziecka oraz obrazy i znaki kultury. Po części myślenie symboliczne powstaje spontanicznie.

Symbol jest jednym z rodzajów znaków – znakiem konwencjonalnym (Ż e g l e Ń, 2000, s. 41). Wśród znaków symbolicznych wymienia się znaki plastyczne (rysunkowe) (K ł o s k o w s k a, 1981). Definicja znaku w logice wyjaśnia znak jako dostrzegalny układ rzeczy lub zjawisk rozpatrywany w powiązaniu z określonymi regułami znaczeniowymi, które łączą się z substratem materialnym myśli o danej treści, co prowadzi do odkrycia ukrytego w znaku przedmiotu (Z i e m b i Ń s k i, 1976, s. 12; por. S z u ś c i k, 2006, s. 17). Znak wskazuje coś poza nim samym i oznacza przedmiot, który reprezentuje oraz jego znaczenie (J a g o d z i Ń s k a, 1991; Ż e g l e Ń, 2000; por. S z u ś c i k, 2006, s. 17–18). Symbole mają charakter otwarty i wyrażają treść wnętrza psychiki określonej przez słowo lub obraz (M o n i u s z k o, 1982; por. S z u ś c i k, 2006, s. 19).

Jak zauważa Mircea Eliade, „Myślenie symboliczne nie jest właściwością jedynie dziecka, poety czy psychopaty: jest ono konsubstancjalne z ludzkim bytem – wyprzedza mowę i rozum dyskursywny. Symbol odsłania pewne strony rzeczywistości – najgłębsze – które opierają się wszelkim innym środkom poznania. Obrazy, symbole, mity nie są nieodpowiedzialnymi wybrykami psychiki; odpowiadają one pewnej potrzebie i spełniają pewną funkcję: obnażają najskrytsze modalności bytu” (E l i a d e, 1974, s. 21). Myślenie symboliczne wymaga wyobraźni twórczej, która wyzwala głębszą i pełniejszą percepcję świata, „gdyż moc i zadanie obrazów polega szczególnie na tym, by ukazywać to wszystko, co wymyka się zwykłej konceptualizacji” (R o g o w s k i, 1986, s. 5; por. E l i a d e, 1974, s. 28–30).

Allan P a i v i o (1971, 1986) jest autorem interesującej koncepcji rozwoju reprezentacji werbalnej (słowa) i niewerbalnej (obrazowej) w zakresie uczenia się i pamięci oraz warunków rozwoju i wpływów obu reprezentacji. Jego teoria jest określana jako koncepcja podwójnego kodowania (DCT – *Dual Coding Theory*). „Leżące u podłoża DCT założenie dotyczy podstawowych struktur i procesów umysłowych: struktury są skojarzeniowymi sieciami werbalnych i wyobrażeniowych reprezentacji, a procesy dotyczą rozwoju i aktywacji tych struktur, włącznie z wpływem kontekstu na rozkład aktywacji wśród reprezentacji. [...] Teoria podwójnego kodowania zaproponowana przez Paivio zwraca uwagę na równoczesne opracowanie werbalne i pozawerbalne przedmiotów i zdarzeń” (S z u ś c i k, 2006, s. 44–45). Prezentuje on pogląd, że rozwój i kształtowanie się systemu

poznawczego człowieka odbywa się poprzez kodowanie informacji werbalnej i niewerbalnej (wyobrażeniowej). Są to dwa systemy poznawcze, które działają w procesach poznawczych człowieka.

„Kod informacji werbalnej specjalizuje się w przetwarzaniu informacji lingwistycznej i abstrakcyjnej, a kod informacji niewerbalnej – w tworzeniu i przetwarzaniu obrazów wyobrażeniowych. Oba kody mają swoje źródła w doświadczeniu percepcyjnym, motorycznym i uczuciowym (afektywnym). Są to procesy specyficznie modalne w rozwoju, tzn. zachowują w swej strukturze i przebiegu cechy, które wyniosły z danych źródeł doświadczeń. Każdy z kodów (niewerbalny i werbalny) jest generowany z podstawowej – hipotetycznej reprezentacji poznawczej, w wyniku czego świadomie doświadcza się mowy wewnętrznej i zewnętrznej” (S z u ś c i k, 2006, s. 45). Przedmiotem badań A. Paivio jest relacja między tymi dwoma systemami reprezentacji. „Zakłada on, że oba te systemy reprezentacji są funkcjonalnie niezależne od siebie, tzn. jeden może być aktywny bez drugiego, ale też oba mogą funkcjonować równolegle. Informacje zawarte w każdym kodzie tworzą oddzielne w strukturze i funkcjonowaniu właściwe sobie substytuty, mimo że mogą być ze sobą powiązane. Na proces podwójnego kodowania mają wpływ czynniki związane z daną sytuacją zadaniową, takie jak: instrukcja i jej charakter wyobrażeniowy, czas na wykonanie zadania, charakter zadania (np. pamięciowy), poziom konkretności oddziałującego bodźca. Poziom konkretności bodźca wpływa na tempo kodowania informacji w danym kodzie” (S z u ś c i k, 2006, s. 45–46). Teoria Paivio stanowi ramy psychologii edukacyjnej i pozwala wyjaśnić zjawiska edukacyjne w kategoriach mechanizmów poznawczych przez wspólne działanie werbalnych i niewerbalnych systemów umysłowych, wyspecjalizowanych w przetwarzaniu informacji wyobrażeniowych i lingwistycznych.

Mowa i twórczość rysunkowa dziecka rozwijają się stopniowo i zależnie od stymulacji w toku edukacji jego systemu wyobrażeniowego i werbalnego. Jakość i siła oddziałujących na dziecko bodźców stymuluje jego gotowość do dalszej nauki i jej poziom. Dziecko w miarę rozwoju przyswaja sobie znaki i ich znaczenie. Jest ono badaczem znaków, stanowiących nieodłączną część otoczenia. Próbuje je odczytać. Z kształtowaniem się zdolności rozumienia znaczeń przez dziecko wiąże się rozwój mowy, jej opanowanie i rozumienie znaków werbalnych, czyli słów. Pomaga to, jak można założyć, w przekształcaniu formy rysunkowej od form nieprzedstawiających do obrazu rysunkowego przedmiotu, adekwatnego do znaku werbalnego, czyli słowa (S z u ś c i k, 2006, s. 28–29).

W wyniku integracji doświadczeń zmysłowych dziecko kształci umiejętność rozszyfrowywania znaczenia słów. „Rozwój mowy dziecka nie jest odizolowanym procesem, ale rezultatem udanego współgrania wszystkich zmysłów” (T e n t a, 2005, s. 17). Wiaże się to z aktywnym poznawaniem świata przez dziecko (S z u m a n, 1955). Zmysłowe postrzeganie i motoryczne doświadczanie świata w sposób namacalny pozwalają dziecku odczuć (np. wrażenia dotykowe, smakowe) i poznać daną jakość, cechę określaną werbalnie, uświadomić sobie,

co to znaczy, że np. coś jest szorstkie, gładkie, ciepłe itp. „Dzieci uczą się poprzez słuchanie, naśladowanie i ćwiczenia w formie zabawy. Dlatego językowy przykład odgrywa decydującą rolę – rozwój językowy dziecka jest uzależniony od modelu językowego dorosłej osoby. [...] Język nie jest zatem materiałem do wyuczenia się, ale spontanicznym, żywym aktem codziennego życia” (T e n t a, 2005, s. 19, 20).

Proces rozwoju twórczości rysunkowej dziecka – uwikłany w całościowy proces rozwojowy dziecka – powiązany jest z rozwojem jego mowy i języka. Ida K u r c z (2005, s. 16) określa język jako system znaków oraz reguł posługiwania się nimi, a mowę – jako konkretne akty użycia tego systemu znaków językowych. Znak „jest wtedy znakiem, kiedy ma znaczenie, a znaczenie jest definiowane jako odniesienie do tego, co jest oznaczane, a więc przedstawiane czy symbolizowane” (K u r c z, 2005, s. 24). Problem znaczenia wiąże się z językiem. „Język jest narzędziem służącym do wyrażania znaczeń. Struktura tego narzędzia odzwierciedla jego funkcję i może być właściwie rozumiana jedynie w kategoriach tejże funkcji” (W i e r z b i c k a, 2006, s. 19). Należy przyjąć znaczenie rozumiane jako struktury pojęciowe, które są podstawami ludzkiego poznania, porozumiewania się i kultury (W i e r z b i c k a, 2006, s. 25).

Jak stwierdza L.S. W y g o t s k i (1978, s. 19), rozwój dziecka przebiega „w kierunku silnego wzajemnego związku między mową a myśleniem praktycznym”. Pojawienie się mowy u dziecka świadczy o tym, że dokonało ono odkrycia stosunków między znakami a ich znaczeniem (W y g o t s k i, 1978, s. 29). Działalność symboliczna człowieka odgrywa rolę organizującą jego aktywność praktyczną, tworzy bowiem podstawy występowania podstawowych form zachowania (W y g o t s k i, 1978, s. 31). Według L.S. W y g o t s k i e g o (1978, s. 32, 38) mowa przekształca motorykę dziecka, podnosząc ją na nowy, wyższy poziom, i odgrywa decydującą rolę w organizacji wyższych funkcji psychicznych. „[...] u człowieka powstaje złożony związek funkcjonalny między mową, posługiwaniem się narzędziami i bezpośrednim polem wzrokowym” (W y g o t s k i, 1978, s. 40). Mowę dziecka cechuje kreatywność, czyli zdolność do tworzenia nowych zdań i do rozumienia zdań, których dziecko nigdy przedtem nie słyszało i samo nie wypowiedziało (K u r c z, 2005, s. 26). Twórczość rysunkową dziecka również charakteryzuje kreatywność, czyli zdolność do przekształcania i doskonalenia formy rysunkowej, aż do kształtu, obrazu przedmiotu, który jest adekwatny do znaczenia określającego go słowa, czyli znaku werbalnego.

Do symbolicznych form działania człowieka L.S. W y g o t s k i (1978, s. 84) zalicza komunikację językową, czytanie, pismo, liczenie i rysowanie. Jego zdaniem operacje znakowe są rezultatem złożonego procesu rozwoju jednostki. W rozwoju twórczości rysunkowej dziecko wypracowuje ikoniczną reprezentację przedmiotu.

Zarówno modalność werbalna, jak i modalność rysunkowa są symbolicznymi formami działania człowieka. Elementem integrującym te dwie modalności poznawcze w rozwoju dziecka jest znaczenie.

„Znaczenie, jakie ktoś łączy z pewnym wyrażeniem, zależy od rodzaju myśli, które nim wyraża lub zwykle wyraża. Znaczenie przysługujące wyrażeniu ustala się przez przyporządkowanie między tym wyrażeniem a myślami określonego rodzaju. [...] łączyć z tym wyrażeniem myśli należące do rodzaju jednoznacznie przez znaczenie tego wyrażenia określonego” (A j d u k i e w i c z, 1985, s. 150).

Na kształtowanie się znaczeniowości w rysunku dziecka zwrócił uwagę Stefan S z u m a n (1931), badając rozwój zdolności rozumienia i trafnego stosowania symboli przez dzieci i młodzież oraz rozwój ich spostrzegawczości i pamięci, zdolność odbioru informacji ikonicznej i nadanego mu znaczenia. Jak stwierdza S. S z u m a n (1931), obraz symboliczny zawiera pewną treść faktyczną, która w stosunku do znaczenia symbolicznego jest tylko środkiem wyrażającym w sposób pośredni, obrazowy treść abstrakcyjną. Według niego konkretnemu obrazowi, który jest przedstawieniem symbolu i jego znakiem, odpowiada w dziedzinie myślowej znaczenie – treść abstrakcyjna, zawarta w obrazie, mniej lub więcej od konkretności zmysłowej oddalona.

Założyłam, że słowo implikuje stronę znaczeniową rysunku. Przyjęłam, że w toku rozwoju formy rysunkowej dziecko dąży do uzyskania adekwatności znaczeniowej słowa i rysunku, co znajduje wyraz w ewolucji formy rysunkowej przedmiotu. Aby powstała nowa jakość modalności rysunkowej, musi dojść do integracji modalności werbalnej i ikonicznej dziecka w toku jego rozwoju. Dziecięcy rysunkowy znak plastyczny jest środkiem komunikacji między dzieckiem – nadawcą a odbiorcą tego komunikatu rysunkowego.

Rozwój modalności rysunkowej i werbalnej przyczynia się do powstania wyobrażeń w psychice dziecka. „[...] potencjały rozwoju intelektualnego człowieka tkwią w myśleniu obrazowym, opartym na wyobrażeniach” (K i e l a r - T u r s k a, 1992, s. 97). Można więc założyć, że jeśli w rysunku dziecka pojawia się schemat wzbogacony i następuje rozwój jego werbalnej interpretacji, to dziecko utrwała umiejętność narracji w opisie świata. Biorąc pod uwagę kształtowanie się znaczenia w rysunku dziecka z udziałem mowy i przemianę formy rysunkowej, można zauważyć wzrost adekwatności między znaczeniem słowa a znaczeniem w rysunku (por. S z u ś c i k, 2006, s. 114–117).

W podjętych badaniach zwróciłam uwagę na znak plastyczny w kontekście budowy warstwy znaczeniowej rysunku przez dziecko. Celem prowadzonych przeze mnie badań było zweryfikowanie hipotez, które zakładają, że dziecko buduje znak plastyczny przez kształtowanie znaczenia rysunku z udziałem słowa (znaku werbalnego) w aspekcie rozwojowym. Przyjęłam, że w wyniku rozwoju twórczości rysunkowej dziecko wypracowuje system znaków plastycznych, które różnicuje stylistycznie zależnie od poziomu rozwoju swoich ogólnych umiejętności, zdolności, w tym umiejętności plastycznych, oraz ogólnej wiedzy o świecie, o przedmiotach. W poszczególnych fazach rozwoju rysunku następuje różnicowanie struktur form przedmiotów rysowanych przez dziecko. Elementy rysunku dziecka uznaje się za znaki niewerbalne, a słowa – za znaki werbalne. W obu rodzajach znaków wyróżniam – za F. de S a u s s u r e’ e m (1961, 2000)

– stronę znaczoną i znaczącą. W rysunku dziecka słowo-znak werbalny określa stronę znaczoną, czyli treść, a rysunek – stronę znaczącą, czyli formę, kształt, znak plastyczny. Badania przeprowadzono wśród dzieci w wieku przedszkolnym od 3 do 6 lat. Wybrano dzieci w tym przedziale wiekowym, ponieważ właśnie w tym okresie następuje kształtowanie i rozwój mowy oraz rysunku dziecka, toteż można uchwycić ich wzajemne oddziaływanie. Eksperyment składał się z 7 ćwiczeń zróżnicowanych pod względem stopnia trudności i udziału bezpośredniego lub pośredniego słowa, przeprowadzonych z każdą grupą wiekową w przedszkolu (S z u ś c i k, 2006).

W rozwoju twórczości rysunkowej dziecka następuje różnicowanie formy przedmiotów rysowanych od form nieprzedstawiających (bazgroty) do form coraz dokładniejszych w kształtach i szczegółach (schemat rysunkowy przedmiotu).

W okresie najwcześniejszym (1,5–3. roku życia) dzieci tworzą bazgroty. W tym okresie rozwoju rysunku dziecięcego istotnym momentem jest nazwanie przez dziecko jego śladów rysunkowych, które nie przedstawiają niczego konkretnego. Dziecko, nazywając ślady rysunkowe, nadaje im znaczenie. Można przyjąć, „że w okresie bazgroł, następuje ustalenie i wyodrębnienie się struktury słowa i rysunku, pojętych jako działania praktyczne. [...] Zakładam, że język pomaga w nazywaniu, czyli klasyfikowaniu elementów formy rysunkowej” (S z u ś c i k, 2006, s. 120, 121). Następnie w wieku od 3 do 6 lat dziecko opanowuje podstawy języka ojczystego, a w rysunku pojawiają się formy przedschematyczne (głowonogi i głowotułowie) oraz proste schematy rysunkowe. Występuje wówczas zatem adekwatność znaczenia słowa i rysunku. Dziecko tworzy znak plastyczny przedmiotu, rysując jego schemat rysunkowy. Umiejętność stworzenia znaku plastycznego przez dziecko w wieku przedszkolnym pozwala mu na przejście od rysunku naturalnego do kulturowego (por. W y g o t s k i, 2002, s. 366–371). Dziecko odczytuje znaki i tworzy znaki plastyczne, które są czytelne dla jego otoczenia i stają się środkiem komunikowania się. Stworzenie znaku plastycznego przedmiotu jest wynikiem uzyskania pełnej adekwatności między znaczeniem słowa a znaczeniem rysunku. Jest to istotne osiągnięcie rozwojowe dziecka, które daje podstawy do jego dalszej nauki. Od 6.–7. do 12. roku życia dziecko rysuje schematy proste i wzbogacone w akcydensy typowe oraz symbolicznie ujmuje rysowany przedmiot. W zakresie rozwoju mowy dziecka następuje wzbogacenie słownictwa, swobodne posługiwanie się mową potoczną, rozwinięcie symbolicznej funkcji mowy i mowy wewnętrznej. Dziecko posługuje się znakiem werbalnym i znakiem plastycznym. Z kolei w okresie dojrzewania – od 12. do 18. roku życia – dochodzi do intensywnego rozwoju poznawczego. W rozwoju rysunku jest to okres poschematyczny, charakteryzujący się orientacją w kierunku naturalizmu. Następuje kryzys w rozwoju twórczości plastycznej. Jest to wynik problemów z dostosowaniem się do nowych wymagań i ról społecznych.

Przeprowadzone badania potwierdziły założenie o istnieniu dynamiki rozwojowej dziecka w zakresie kształtowania znaku plastycznego w wyniku integracji adekwatności słowa i adekwatności formy rysunku w zakresie znaczenia.

Dziecko w toku rozwoju rysunkowego wyposaża coraz dokładniej obrazy przedmiotów w desygnaty, aż dochodzi do schematu rysunkowego wzbogaconego, jak stwierdza S. Szuman (1990). Obie te modalności – słowna i graficzna – w fazie schematu rysunkowego integrują się w działaniach dziecka. Za L.S. Wygotskim (1989) zakładam funkcjonalne użycie słowa (zgodne z jego znaczeniem) i rysunku przez dziecko (Szusińska, 2006, s. 111).

Zwrócenie uwagi na problem kształtowania się znaku w rysunku dziecka w kontekście rozwoju modalności werbalnej i niewerbalnej stwarza możliwość nowego spojrzenia na twórczość rysunkową dziecka jako proces zmierzający w kierunku nie odtwarzania rzeczywistości, ale budowania znaku i semiotycznego rysunkowego kodu komunikacyjnego. Rysowanie jest zatem złożonym i ważnym procesem poznawczym w rozwoju dziecka.

Bibliografia

- Aduśkiewicz A., red., 2004: *Słownik filozofii*. Warszawa.
- Ajdukiewicz K., 1965: *Język i poznanie. Wybór pism*. T. 2. Warszawa.
- Ajdukiewicz K., 1985: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa.
- Anderson J.R., 1998: *Uczenie się i pamięć*. Tłum. E. Czerniawska. Warszawa.
- Bruner J., 1978: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa.
- Boruta A., 1993: *Semiotyczne i logiczne spojrzenie na język*. Zielona Góra.
- Cassirer E., 1998: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Tłum. A. Staniawska. Warszawa.
- Chomsky N., 1982: *Zagadnienia teorii składni*. Tłum. I. Jakubczak. Wrocław.
- Didier J., 1992: *Słownik filozofii*. Tłum. K. Jarosz. Katowice.
- Eliaade M., 1974: *Sacrum mit historia. Wybór esejów*. Tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa.
- Ellis R., 1995: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Guiraud P., 1976: *Semantyka*. Tłum. S. Cichowicz. Warszawa.
- Hornowski B., 1982: *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Indrzejczak A., 2000: *Zagadnienie modalności w logice*. „Logika i Filozofia”. T. 2(7). Łódź.
- Jagodzińska M., 1991: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*. Warszawa.
- Kielar-Turska M., 1992: *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa.
- Kielar-Turska M., 2000: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, T. 2. Warszawa, s. 107–112.
- Kłoskowska A., 1981: *Socjologia kultury*. Warszawa.
- Krauze-Sikorska H., 2006: *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań.
- Kurcz I., 2000: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
- Kurcz I., 2005: *Psychologia języka i komunikacji*. Wyd. 2., nowe. Warszawa.
- Moniuszko A., 1982: *Ciało sztuki*. Warszawa.
- Paivio A., 1971: *Imagery and verbal processes*. New York.
- Paivio A., 1986: *Mental Representations*. New York.

- Piaget J., 1933: *Jak sobie dziecko świat przedstawia?* Tłum. Z. Ziembieńska. Lwów-Warszawa.
- Płóciennik I., Podlaska D., 2004: *Słownik wiedzy o języku*. Bielsko-Biała.
- Rogowski R.E., 1986: *Bóg na moich drogach*. Katowice.
- Saussure F. de, 1961: *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Tłum. K. Kasprzyk. Warszawa.
- Saussure F. de, 2002: *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Tłum. K. Kasprzyk. Wstęp i przypisy K. Polański. Warszawa.
- Szuman S., 1931: *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Szuman S., 1955: *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław.
- Szuman S., 1985: *Geneza przedmiotu*. W: Tenże: *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane*. T. I. Wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża. Warszawa, s. 20–43.
- Szuman S., 1990: *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa.
- Szuścik U., 2006: *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice.
- Tenta H., 2005: *Badacze pisma i znaków. Co dzieci chcą wiedzieć?* Tłum. M. Jałowiec. Kielce.
- Tomassello M., 2002: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Tłum. J. Rączaszek. Warszawa.
- Tyszkowa M., 1993: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D.: *Rysunek dziecka*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa, s. 6–11.
- Wierzbicka A., 2006: *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Lublin.
- Wygotski L.S., 2002: *Kształtowanie wyższych form zachowania*. Tłum. M. Kurczewska. W: Tenże: *Wybrane prace psychologiczne*. T. 2.: *Dzieciństwo i dorastanie*. Red. A. Brzezińska, M. Marchow. Poznań, s. 359–371.
- Wygotski L.S., 1989: *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa.
- Wygotski L.S., 1987: *Problem wieku i dynamika rozwoju*. Tłum. Z. Krążyński. „Przegląd Psychologiczny”, T. 30, nr 4, s. 891–900.
- Wygotski L.S., 1971: *Wybrane prace psychologiczne*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa.
- Wygotski L.S., 1978: *Znak i narzędzie w rozwoju dziecka*. Tłum. B. Grell. Warszawa.
- Ziembieński Z., 1976: *Logika praktyczna*. Warszawa.
- Żegleń U.M., 2000: *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*. Toruń.

Strony internetowe konsultowane:

www.hamlet.pro.e-mouse.pl/leks/index.php?id [data dostępu: 22 I 2006]

www.hamlet.pro.e-mouse.pl/leks/index.php?id [data dostępu: 5 VI 2007]

www.poradnia.ids.bielsko.pl/aktualnosci/vad_em_cd.html [data dostępu: 5 VI 2007]

http://pl.wikipedia.org/wiki/Ernst_Cassirer [data dostępu: 10 V 2007]

interia.pl [data dostępu: 5 V 2007]