

EWA NIESTOROWICZ

Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie
Instytut Sztuk Pięknych

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5837-6332>

Rysunkowa wizja rzeczywistości w wypowiedziach niewidomego dziecka

Reality as It Is Expressed Through the Drawings of a Blind Child

STRESZCZENIE

Artykuł niniejszy podejmuje problem projekcji wiedzy o zjawiskach rzeczywistości w rysunkach dziecka całkowicie niewidomego od urodzenia.

Aby dokonać analizy rysunku osoby niewidomej, usiłuję dotrzeć do tego wycinka wiedzy tkwiącej w umyśle autora, który generuje kreowane w rysunku zjawisko. Staram się zatem ustalić zakres wiedzy o zjawisku za pomocą rozmowy na temat doświadczeń dziecka:

- doświadczeń sensorycznych zdobytych drogą percepcji dotykowej, a także z udziałem pozostałych zmysłów,
- wiedzy o zjawisku zawartej w umyśle (model kognitywny).

Przedmiotem analizy staną się wypukłe rysunki na folii mikrorowkowanej, a narzędziem analizy model ukazujący: treść i formę rysunku, kreatywność i emocjonalność rysownika. Analizy te zostaną porównane i zweryfikowane zgodnie z etapami możliwości rysunkowych dzieci widzących. Ustalam je, korzystając z badań Szumana (1990), Lowenfelda i Brittaina (1977) oraz Luqueta (2001/1927). Narzędzie to uwzględnia aktualną wiedzę o sztuce, o etapach rozwoju plastycznego dziecka oraz o możliwościach osób niewidomych.

Słowa kluczowe: osoby niewidome, rysunek, język, obraz rzeczywistości w umyśle, etapy rozwoju plastycznego, model wytworu plastycznego

SUMMARY

The following article focuses on the problem of knowledge projection of reality shown in the drawings of a child completely blind since birth.

To analyse a drawing of a blind person, I try to reach this fragment of knowledge in the mind of the author that generates the phenomenon created in the drawing. Therefore, I try to determine

the scope of knowledge about the phenomenon by having a conversation with the child about his experiences:

- sensory experiences acquired through tactile perception, as well as other senses,
- knowledge about the phenomenon contained in the mind (cognitive model).

The subject of the analysis will be convex drawings on the micro-grooved film. The analysis tool will comprise of the model showing the content and form of the drawing, the creativity and the emotionality of the illustrator. These analyses will be compared and verified in accordance with the stages of the drawing skills of sighted children. I determine them using the studies of Szuman (1990), Lowenfeld and Brittain (1977) and Luquet (2001/1927).

This tool takes into account current knowledge about art, stages of child's plastic development and the abilities of blind people.

Key words: blind people, drawing, language, the picture of reality in the mind, stages of artistic development, model of artistic creation

Współczesne pojęcie logopedii, jako nauki o biologicznych zachowaniach językowych, wnosi do refleksji nad zaburzeniami mowy przeświadczenie, że obejmują one wszystkie sfery użycia języka (Grabias 2012). Zgodnie z nauką o funkcjach języka wiemy, że język uczestniczy w poznaniu świata (przekłada doznania zmysłowe na intelektualne kategorie językowe), jest narzędziem w przekazie informacji i uczestniczy w socjalizacji jednostek (język organizuje życie społeczne) (*ibidem*, 16). Niniejszy artykuł dotyczy funkcji poznawczych języka. Moją intencją jest próba ukazania problemu, w jaki sposób język radzi sobie z obrazem rzeczywistości w sytuacji, kiedy interpretacja doznań zmysłowych dokonuje się bez udziału wzroku. Interesuje mnie konceptualizacja zjawisk w sytuacji braku wzroku, w relacji do projekcji rzeczywistości ukazanym w rysunku.

OBRAZOWANIE RZECZYWISTOŚCI, BUDOWANIE WZORCA – KONCEPTUALIZACJA

Obrazując obiekty i zjawiska, autor rysunku dokonuje zawsze jakiejś projekcji wiedzy o zjawiskach rzeczywistości¹. Aktywność rysunkowa stanowi zatem wizję zjawiska, którą niewidomy autor konstruuje na podstawie intersubiektywnej, a więc niesionej poprzez język (Grabias 2003) wiedzy o tym zjawisku i na podstawie własnych, subiektywnych doświadczeń, zwłaszcza sensorycznych, obudowujących wiedzę intersubiektywną, a także własnych przeżyć i emocji.

¹ Analogiczną interpretację procesu twórczego odnajduję w najważniejszych w naszej literaturze pracach: S. Popek, 2001, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, s. 101–120; H. Hohensee-Ciszewska, 1976, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, Warszawa, s. 60–70; M. Wallis, 1968, *Dzieje sztuki jako dzieje struktur semantycznych*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2, s. 63–75; E. Nęc-ka, 1995, *Psychologia twórczości*, Z. Pietrański, 1969, *Myślenie twórcze*, Warszawa, s. 10–15.

Należy podkreślić, że wyobrażenia budowane zarówno na bazie doświadczeń sensorycznych osób niewidomych, jak i wyobrażenia dotyczące pojęć niedostępnych zmysłowo (tzw. wyobrażenia surogatowe), będą zapewne budowały swoisty obraz rzeczywistości w umyśle. Jak zauważa Z. Sękowska, wyobrażenia surogatowe tworzą w umysłach osób niewidomych wyobrażenia zastępcze, budowane za pomocą analogii, poprzez objaśnianie językowe, np. objaśniając różnicę między kolorami, można powołać się na układy tonalne dźwięków, M. Grzegorzewska sugeruje nawet że „niewidomi poruszają się w świecie analogii” (Sękowska 1978, 79; 1981). Niewątpliwie biorąc pod uwagę zjawiska takie jak światło i barwa, a także stosunki przestrzenne (Sękowska 1978), które wymykają się poznaniu zmysłowemu, mamy do dyspozycji język. Jak zauważa S. Grabias (2003; 1997, 9–36), właśnie język, który dostarcza informacji i wiedzy o świecie, stanowi czynnik organizujący wszelkie doświadczenie zmysłowe, które musi być na sposób ludzki uporządkowane w umyśle.

Niezwykle interesujące dla badacza jest **zaobserwowanie, w jaki sposób niewidome dzieci opisują otaczający je świat, jak obrazują swoje wyobrażenia zjawisk rzeczywistości za pomocą rysunku, a także określenie, czy istnieje wzorzec prototypowy w rysunkach tych dzieci i czy ten wzorzec jest zgodny z wzorcem widzących rówieśników.**

Jak już zostało wspomniane, wytwór plastyczny jest zawsze projekcją wiedzy o rzeczywistości przedstawianego zjawiska (Popek 2001, 101–120; Hohensee-Ciszewska 1976, 60–70; Morawski 1960; Wallis 1968; Nęcka 1995, 11–14; Pietrasiński 1969, 10–15), zatem tworząc dzieło sztuki plastycznej, autor buduje obraz zjawisk na podstawie:

1. Wiedzy o świecie,
2. Doświadczeń zmysłowych,
3. Emocji.

Należy również podkreślić, że u dziecka zawsze będzie to obraz selektywny i intencjonalny, a więc rzeczywistość w rysunku będzie przedstawiała to, co ważne w danym momencie dla autora dzieła (Lowenfeld, Brittain 1977), a pomijała to, co jest nieważne.

Odpowiednio dostosowane działania twórcze, w tym także aktywność rysunkowa, są dostępne osobom niewidomym, tworzącym **wypukłe rysunki** na folii mikrorowkowanej poprzez tłoczenie kształtów rysikiem, dotykiem, kontrolując w ten sposób swój zamysł twórczy². Niewidomi, konstruując rysunek, gospodarują linią, oddają za jej pomocą kształt przedmiotów, wyznaczają ich granice, umieszczają przedmioty i zjawiska w przestrzeni. Czasem podej-

² Rysunki niewidomych powstają w wypukłej formie, na specjalnej folii rysunkowej dla niewidomych, zob. A. Piskorska, T. Krzeszowski, B. Marek, 2008, *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego*, Warszawa.

mują próby wypełniania rysunków. Z całą pewnością w rysunku niewidomych brakuje waloru i światłocienia, jednak zgodnie z przyjętą definicją rysunku „którego istotą jest posługiwanie się linią na płaszczyźnie, przy użyciu narzędzia które zostawia ślad”³ rysunek niewidomych z pewnością wpisuje się w niniejszą definicję.

Niewątpliwie jest to proces niezwykle trudny, ponieważ niewidomy autor musi stworzyć reprezentację trójwymiarowych obiektów na dwuwymiarowej płaszczyźnie, przeskalować obrazowane zjawisko i dokonać próby rozplanowania go w przestrzeni kartki. Musi także prawidłowo umieścić poszczególne elementy obrazowanego przedmiotu, a także określić położenie owego przedmiotu czy zjawiska względem innych obiektów w przestrzeni (Chojcka, Magner, Szwedowska, Więckowska 2008).

POSTĘPOWANIE BADAWCZE

Aby dokonać analizy rysunku osoby niewidomej, usiłuję dotrzeć do tego wycinka wiedzy tkwiącej w umyśle autora, który generuje kreowane w rysunku zjawisko. Staram się zatem ustalić zakres wiedzy o zjawisku za pomocą rozmowy na temat doświadczeń dziecka:

- doświadczeń sensorycznych zdobytych drogą percepcji dotykowej, a także z udziałem pozostałych zmysłów,
- wiedzy o zjawisku zawartej w umyśle (model kognitywny).

Chcąc uzyskać tę wiedzę, korzystam z metody wywiadu, realizując następujący scenariusz:

1. Co/Kto to jest?
2. Jak wygląda?
3. Co robi? (ożywiony)/ Do czego służy? (nieożywiony).
4. Gdzie mieszka (ożywiony)/ Gdzie to jest? – Gdzie się znajduje? (nieożywiony).

W procedurze badawczej uwzględniam również ocenę dzieła dokonaną przez autora po zakończeniu rysunku:

- ocenę wartości estetycznych rysunku: czy podoba ci się twój rysunek (czy jest ładny czy brzydki),
- kreatywność: czy uważasz swoje rysunki za oryginalne, niepowtarzalne przedstawienia?

Analiza rysunku zawiera także komponenty moich uwag i ocen, których dokonam, posługując się modelem skonstruowanym na podstawie wiedzy o sztuce,

³ <http://www.encyklopedia.sztuki.info/> z dnia 26.05.2014.

wiedzy o etapach rozwoju plastycznego dziecka⁴ oraz na podstawie ankiety oceniającej treść i formę rysunku, kreatywność i emocjonalność rysownika⁵.

GRUPA BADANA

Grupę badaną stanowiło 36 osób całkowicie niewidomych od urodzenia, w normie intelektualnej, w różnym wieku. Badania zostały przeprowadzone w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnych im. Prof. Zofii Sękowskiej w Lublinie, w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie, w Specjalnym Ośrodku Szkolno Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. Louisa Braille'a w Bydgoszczy, w badaniach uczestniczyli także niewidomi studenci Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Każda z badanych osób wykonała 9 rysunków w myśl zasady stopniowania trudności: od rysunków zjawisk najłatwiejszych, poprzez coraz trudniejsze rysunki przedmiotów, aż po rysunek scenki rodzajowej (sytuacji).

W artykule prezentuję tylko jeden rysunek dotyczący przedstawienia sceny, zaproponowanej przez autora pt. „Mecz piłki nożnej”, wykonany przez całkowicie niewidomego od urodzenia, trzynastoletniego ucznia, w perspektywie otwartej przez zaprezentowany wyżej model opisu.

Analiza rysunku

Osoba badana: Michał 13 lat. Uczeń szkoły podstawowej. Jest całkowicie niewidomy od urodzenia. Bardzo lubi rysować na folii, jednak rysuje bardzo rzadko, okazjonalnie. Tematem rysunku jest mecz piłki nożnej.

Wypowiedzi badanego podczas rysowania:

Michał: *Ja to sobie tak wyobrażam boisko, jak gram w Fifę, my biegniemy w prawo lub w lewo na którąś z bramek. Bramki są tutaj (pokazuje), natomiast tu i tu są linie boczne. Ale z punktu widzenia bramkarza, który stoi na bramce, by było inaczej. Bo on tutaj stoi na bramce, a tu są linie boczne, a tu jest linia końcowa i na liniach końcowych są bramki. Tu jest bramka, tu strzela obrońca, no i tu wychodzi rzut różny.*

Michał: *No dobra, namaluję jakoś to boisko, ale nie wiem, czy mi wyjdzie namalowanie piłkarzy. Zacznę od zrobienia bramek. Bo ja bym od bramki zaczął.*

⁴ Na podstawie etapów rozwoju rysunkowego wg klasyfikacji zaproponowanych przez S. Szumana, V. Lowenfelda oraz G.H. Luqueta (zob. S. Szuman, 1990, *Sztuka dziecka*, Warszawa; V. Lowenfeld, W.L. Brittain, 1977; G.H. Luquet, 2001/1927, *Children's Drawings/Le Dessin Enfantin*. London).

⁵ Wykorzystałam model zawarty w książce E. Niestorowicz (2007).

To jak tu jest bramka, to musi za nią być poprzeczka, która jest dłuższa od słupka. Bramka to jest prostokąt, który stoi na swojej długości. Słupek to jest długość, a poprzeczka to jest szerokość, więc tu jest poprzeczka bo jest większa, a słupek, to nie wiem. Tyle ma słupek, założmy. Dobra, tu jest taka bramka, zbudowałem obwód bramki, ale trochę chyba nierówne są słupki, nie wiem. Bo ten lewy, ale z punktu widzenia strzelającego na bramkę prawy, to mi chyba uciekł za kartkę i nie wiem czy jest za długi?

E.N.: *Jest w porządku.* (Michał zaczyna planować poszczególne elementy boiska i przedstawianej sceny na płaszczyźnie kartki, jest to zabieg bardzo trudny również dla dzieci widzących)

Michał: *A ten jest równy chyba albo prawie?*

E.N.: *Faktycznie jest prawie równy, ale nigdy się nie narysuje idealnie równo.*

Michał: *No i tutaj teraz postawimy bramkarza.*

E.N.: *Kto stoi w bramce?*

Michał: *Pewnie, że Neuer (bramkarz Bayern Monachium). Może teraz zrobimy taką cienką kreskę i będzie to murawa, która dotyka bramki. Dotyka lekko i bramkarz stoi na tej linii. Ja jak bronilem – wiem z doświadczenia, że bramkarz nie stoi w bramce tylko stoi przed bramką, aby odbić strzał. Ja kiedyś strzelałem II, czyli z II metrów.*

E.N.: *I trafiłeś?*

Michał: *Trafiłem, ale pewnie dlatego, że moja siostra stała na bramce. A zawsze to dziewczyna gorzej broni. Tu stoi bramkarz. Tu mamy linię murawy i bramkę. Bramkarz stoi tutaj, bo przed bramką. W bramce go nie postawimy. On stoi na środku bramki, powiedzmy. To, co mi sprawia problem np. w Fifie, to są rzuty karne, bo nie mogę wycelować, można by bezpośrednio oddać strzał, ale nie umiem. Tu narysuję strzał do bramki. Najechało na słupek troszeczkę. Trochę mi nie wyszedł ten bramkarz.*

Bramkarz w rysunku Michała pokrył się częściowo z konturem bramki, więc autor uznał to za błąd i zaczął rysunek od nowa.

Michał: *Poproszę jeszcze jedną folię, zacznę od nowa, bo nie może tak zostać, że bramkarz najechał na bramkę. Troszkę będą mali ci piłkarze, ale ogranicza mnie rozmiar kartki, wiadomo. Bramkarz ma wyciągnięte ręce do interwencji, bo musi obronić strzał. I tutaj ma głowę i inni piłkarze mi się pewnie nie zmieszczą. No dobra, bramkarz gotowy, ale pewnie inni piłkarze mi się nie zmieszczą, jak mówiłem. Oni stoją troszkę przed nim, nie? Bo ten bramkarz stoi jakby z tyłu za wszystkimi. Nie wiem więc czy oni mi się zmieszczą. Spróbuję namalować przed nim czterech obrońców, bo to jest takie typowe dla Barcelony (Michał kibicuje tej drużynie). A tutaj będzie taki super mały obrońca, musi się zmieścić. Kurcze, chyba nie będą mieli głów, bo się nie zmieszczą. A obrońców zrobię tutaj. A to będzie pomocnik. Źle to rozplanowałem.*

E.N.: *Michał, to jest bardzo trudne zadanie, także dla widzących.*

Michał: *Skoro pani tak mówi, od razu mi lepiej. W sumie fajnie wychodzi ten rysunek. Tak. O, jest tutaj pierwszy zawodnik, tutaj stoi tylko, żeby były jego nogi w porządku. Jedna noga w jedną stronę, druga w drugą, no trudno, najwyżej mi nie wyjdzie. I tutaj będzie taka bardzo mała głowa, bo większa się nie zmieści. Dobra, mamy dwóch obrońców. Jeden ma zgiętą nogę w kolanie, bo wykopuje piłkę, o, już mu zgiąłem kolano. Tutaj mamy nogi obrońcy i trzeba je sparować. O, tu jest cały duży bramkarz, a ile my tu mamy głów? Raz, dwa, trzy i cztery. W porządku. I powiedzmy, że mamy bramkarza i trzech obrońców. Nie będę rysował oczu i twarzy, bo oni (zawodnicy) są daleko, zresztą i tak widać, że to zawodnicy.*

Michał: *No i niestety skończyłem. Szkoda, bo fajnie było. Może jeszcze narysowałbym resztę zawodników, ale muszę iść na lekcje, bo czas mnie goni. Ale super się rysowało. Ostatni rysunek to już mega arcydzieło. Uważam, że jest oryginalny i super. Nie widziałem takich rysunków.*

E.N.: *Czyli udał Ci się ten rysunek, jesteś zadowolony?*

Michał: *Jestem bardzo zadowolony, szczególnie z tego ostatniego, bardzo lubię rysować, ale mało mam do tego okazji.*

I. Warstwa pierwsza – treść

Treść rysunków została narzucona, choć można było wybrać z zakresu tematycznego: Idę na spacer / gra w piłkę / zabawy na podwórku / spędzanie wolnego czasu.

Sposób ujęcia rzeczywistości

Rysunek stanowi uproszczoną ikonę rzeczywistości, zawiera prototypowe wyobrażenie uspołecznione o cechach ogólnego schematu uproszczonego, posiada również cechy swoiste obrazowanych zjawisk.

II. Warstwa druga – forma

1. Ujęcie zjawiska

1.1. Umiejętność łączenia elementów obiektu w całość (synteza całości)

Synteza całości: rysunek syntetyczny, poszczególne elementy połączone, choć zniekształcone. Rysunek przedstawia całość, pełną postać obrazowanych obiektów.

1.2. Relacje części zjawiska w stosunku do całości (proporcje, rozmieszczenie części w całości)

a) Liczba narysowanych części

Postacie w rysunku posiadają wszystkie podstawowe części ciała oprócz twarzy, uszu i elementów ubrania. Tylko dwie spośród portretowanych sylwetek mają szyję. Wszystkie elementy rysunku stanowią ogromną syntezę przedstawienia i są uproszczone.

b) Proporcje własne poszczególnych elementów w obrębie zjawiska

Proporcje postaci są uproszczone, niektóre części ciała wyolbrzymione, np. tułów postaci. Ze względu na trudność rozplanowania postaci przez autora nie wszystkie elementy poszczególnych części ciała są proporcjonalne, ponieważ nie zmieściłyby się na podobrazu, np. głowy niektórych zawodników są bardzo pomniejszone.

2. Kontur

Kontur posiada cechy geometryczności, a zarazem odznacza się indywidualnym stylem autora, co także można zauważyć w rysunkach dzieci widzących. Kontur zaproponowany przez Michała jest zdecydowany, kreślony pewnymi, choć delikatnymi pociągnięciami rysika, a niektóre elementy w rysunku są różnicowane kilkoma pociągnięciami. Linie konturu zazwyczaj zamykają poszczególne elementy postaci i są rozplanowane zgodnie z okresem schematu.

3. Kształt

W rysunku występuje uproszczony kształt geometryczny, który charakteryzuje się zmniejszoną liczbą elementów i zmianą proporcji, można zatem zaobserwować kształt:

a) liniowy

– wydłużony – budowany na linii – kończyny zbudowane za pomocą cienkich linii, podobnie jak stopy (nie każdy zawodnik je posiada).

b) geometryczny

– owalny – budowany na kole – głowy zawodników, które czasem stanowią owal, a czasem kształt pomiędzy owalem a kwadratem, a także tułów niektórych graczy, który przypomina coś pomiędzy nieforemnym okręgiem a prostokątem.

– wielokątny – budowany na wielokącie – głowy bramkarza i drugiego zawodnika, a także tułów niektórych graczy, który przypomina coś pomiędzy nieforemnym okręgiem a prostokątem. Całkiem udany prostokąt stanowi natomiast bramka.

Wszystkie kształty geometryczne charakteryzują się zniekształceniem, autor ma typowe dla osób niewidomych problemy z narysowaniem koła, chociaż piłka jest najlepszym okręgiem w wykonaniu Michała we wszystkich badanych rysunkach. Trudności te można opanować, ćwicząc i dużo rysując, co jednak stanowi problem dla dzieci niewidomych rysujących okazjonalnie.

4. Przestrzeń

4.1. Komponenty przestrzeni

a) Wskaźniki wielkości

Cała scena jest w miarę prawidłowo rozmieszczona na płaszczyźnie, chociaż górna część za bramką pozostaje niezagospodarowana. Scena przedstawia nieduże sylwetki czterech zawodników piłkarskich i bramkarza stojącego przed bramką.

4.2. Organizacja przestrzeni

Postacie ludzi przedstawione są frontalnie, tak, że czterech obrońców przedstawionych jest po jednej stronie obrazowanej sceny, z drugiej strony widzimy bramkarza, który stoi na tle bramki (zarówno bramkarz, jak i bramka w ujęciu frontalnym). Pośrodku (między bramkarzem a zawodnikami) leży piłka, również w ujęciu frontalnym. Całość sceny rozplanowana jest na zasadzie rozklejonej makiety⁶. Są to sposoby przedstawień, którymi posługują się także dzieci widzące, będące w okresie schematycznym. Przestrzeń przypomina rozłożoną makietę, a niektóre obiekty przedstawione są do góry nogami. W rysunku Michała przedstawiającym mecz piłki nożnej sposób radzenia sobie z obrazowaniem przedmiotów na płaszczyźnie jest podobny, wręcz prototypowy. Gdyby zagiąć kartkę z dwóch stron piłki, zarówno bramkarz, jak i zawodnicy stanęliby naprzeciwko siebie po dwóch stronach. Taki sposób obrazowania jest więc jak najbardziej logiczny i – co ciekawe – narysowany w konwencji dzieci widzących.

Scena rysunku jest w założeniu dwuwymiarowa, ale z tego względu, że została przedstawiona w formie „rozłożenia”, uwzględnia plany w obrazie, nie uwzględnia perspektywy, natomiast uwzględnia linię podstawy – murawę, którą zdaniem autora stanowi dolna linia u podstawy bramki.

5. Kompozycja – miejsce obrazu w przestrzeni

5.1. Przestrzenność – miejsce poszczególnych komponentów rysunku w przestrzeni

Zarówno bramka, bramkarz, jak i postacie pozostałych zawodników rozmieszczone są dość symetrycznie na płaszczyźnie, chociaż przestrzeń znajdująca się za bramką pozostaje niezagospodarowana.

5.2. Rozmieszczenie poszczególnych elementów obrazowanego zjawiska

Poszczególne części ciała obrazowanych postaci są rozmieszczone prawidłowo, chociaż wszystkie są ogromnie uproszczone, przypominają zarysy sylwetki. Taki sposób rysowania jest naturalny, gdy rysuje się wiele postaci, co prawda, należy sądzić, że dziecko widzące narysowałoby pewnie więcej szczegółów. Jednak z pewnością autor był już zmęczony (był to jego 9. rysunek), poza tym miał obawy, czy uda mu się prawidłowo rozmieścić wszystkie postacie na obrazie, więc skupił się głównie na tym fakcie. Należy również zauważyć, że rozmieszczenie malutkich elementów twarzy, na niewielkich zobrazowanych postaciach, stano-

⁶ Lowenfeld nazywa taki sposób przedstawienia przedmiotów – widokiem za pomocą rozklejonej makiety, natomiast Luquet – rysunkiem w postaci „rozłożenia” (*folding-out*).

wiłoby dużą trudność, zresztą autor uznał, że nie ma takiej potrzeby, ponieważ wszyscy zawodnicy są daleko, więc twarze nie są widoczne, a i tak można ich zidentyfikować.

6. Ruch w rysunku

Jedna z postaci – druga od lewej – przedstawia ruch, bo jak twierdzi autor, zawodnik wykopuje piłkę. Ruch ten ukazany jest poprzez uruchomienie kończyny dolnej, co jest zgodne z konwencją dzieci widzących, będących w okresie schematu wizualnego. Pierwsze przedstawienia ruchu przez widzących odbywają się właśnie poprzez uruchomienie kończyn (Szuman 1990). Pozostała część sceny pozostaje statyczna.

III. Warstwa trzecia – kreatywność i emocjonalność wytworu

1. Ocena wartości estetycznych rysunku (ocenia badane dziecko)

Autor jest bardzo zadowolony z rysunku, choć zdaje sobie sprawę z niedoskonałości niektórych elementów, efekt końcowy bardzo mu się podoba.

2. Kreatywność

Badany uważa swój ostatni rysunek za oryginalne, niepowtarzalne przedstawienie, twierdzi, że nigdy nie widział takiego rysunku.

PODSUMOWANIE

Osobą poddaną badaniu był uczeń VI klasy szkoły podstawowej, całkowicie niewidomy od urodzenia, trzynastoletni Michał. Przeanalizowanych zostało 9 rysunków, treść rysunków została narzucona.

Większość badanych rysunków z pewnością wykazuje cechy charakterystyczne dla okresu schematu (ideoplastyki) według Szumana, okres ten występuje w 3–12 roku życia u dzieci widzących (Popek 2010; Szuman 1990). Według tej klasyfikacji faza schematu uproszczonego, w który wpisują się prace Michała, występuje około 6., 7. roku życia⁷. Należy jednak podkreślić, że trudno tutaj o jednoznaczne określenie granicy, która wydaje się dość płynna, a badane rysunki często posiadają szczegóły zaczerpnięte jeszcze z poprzednich lub następnych etapów rozwoju plastycznego. Klasyfikacja Lowenfelda i Brittaina (1977) również określa niniejszy etap jako stadium schematyczne, ale obejmujące wiek między 7.–9. r.ż. u dzieci widzących. Według tej klasyfikacji można odnieść badane prace albo do początkowej fazy schematycznej, albo do końcowej fazy przed-

⁷ Faza schematów uproszczonych wg Szumana występuje od 5. do 7. roku życia, zob. Popek 2010.

schematycznej. Luquet (2001/1927) natomiast określa ten okres fazą realizmu wizualnego, który obejmuje podobnie jak u Lowenfelda 7–9 rok życia. Biorąc pod uwagę niniejszą typologię można przyporządkować rysunki Michała do początkowego stadium realizmu wizualnego lub do końcowego stadium realizmu intelektualnego (Schaffer 2005).

Można zatem zauważyć opóźnienie w rysunkach badanego dziecka. Jednak niezwykle interesujący wydaje się fakt, że niniejsze rysunki prezentują fazę schematu uproszczonego, podobnie jak rysunki dużo starszych niewidomych kolegów Michała z grupy 17- i 20-latków. Mimo stwierdzonego opóźnienia rozwój rysunkowy przebiega dość podobnie jak u dzieci widzących, chociaż można z pewnością zaobserwować cechy charakterystyczne dla odmiennego poznania sensorycznego. Należy również podkreślić, że chociaż badany zetknął się z rysunkiem, rysował rzadko, a ostatnio wcale. Obserwując proces twórczy, można było zauważyć, jak stopniowo nabiera pewności siebie i coraz sprawniej sobie radzi manualnie.

Charakterystyczną cechą wspólną większości badanych rysunków jest ich dwuwymiarowość, chociaż czasami podejmowane są próby przedstawień za pomocą rzutu prostokątnego z góry, co daje efekt uzyskania głębi. Pojawiają się także cechy niezwykle dla rysunków niewidomych, np. w rysunku stołu autor uwzględnia perspektywiczne ukazanie nóg: dalsze dwie są dużo krótsze od tych na pierwszym planie i wyraźnie oddalają się od obserwatora. W niniejszym rysunku pojawia się zatem zarys planu pierwszego i drugiego. Ponadto w pracy przedstawiającej mecz badany dokonuje próby ukazania linii podstawy⁸, którą jego zdaniem stanowi linia u podstawy bramki, symbolizująca murawę boiska. Do rysunku zostaje też czasami wprowadzonych kilka punktów widzenia (np. w rysunku stołu – rzut prostokątny z góry i przedstawienie frontalne, czy w rysunku psa widok frontalny i profilowy), co jest z kolei charakterystyczne również dla okresu schematu u dzieci widzących, które obrazują zjawiska za pomocą widoków kanonicznych⁹, usiłując w ten sposób oddać całą wiedzę o przedmiocie poprzez najbardziej charakterystyczne widoki.

Ostatni rysunek, przedstawiający mecz piłki nożnej, stanowi bardzo uproszczony, ale zarazem wyrafinowany i ładnie zakomponowany schemat. Należy zauważyć, że jest to dość karkołomne założenie kompozycyjne, w którym autor wykazał się bardzo dobrą orientacją w przestrzeni kartki. Interesujące jest rozmieszczenie sceny za pomocą rozłożonej makiety, co, jak już zostało wspomniane, jest przedstawieniem w konwencji dzieci widzących, będących na etapie sche-

⁸ Linia podstawy zdaniem Lowenfelda oznacza zależność między obrazowaną postacią a otoczeniem, pojawia się u 96% 8-letnich dzieci widzących (zob. Lowenfeld i Brittain, 1977, 97).

⁹ Perspektywa kanoniczna – obrazowany przedmiot przedstawiany jest w najbardziej typowym, charakterystycznym dla niego widoku (zob. Francuz 2013).

matu. W rysunku tym sposób radzenia sobie z obrazowaniem przedmiotów na płaszczyźnie jest wręcz prototypowy, zarówno bramkarz, jak i bramka przedstawieni są w ujęciu frontalnym, a zagięcie kartki z dwóch stron piłki powoduje, że bramkarz oraz zawodnicy stoją naprzeciwko siebie. Niezwykle interesujący jest fakt, że poszczególne części ciała obrazowanych postaci są tak bardzo uproszczone, iż przypominają zarysy sylwetek widzianych z daleka. Taki sposób rysowania jest naturalny, gdy rysuje się wiele postaci, należy jednak sądzić, że dziecko widzące narysowałoby zapewne więcej szczegółów. Autor uznał, że nie ma takiej potrzeby, ponieważ i tak można zidentyfikować zawodników. Jest to niezwykły sposób interpretacji rzeczywistości całkowicie niewidomego autora, ukazujący raczej obserwację dorosłej osoby widzącej.

W niniejszym rysunku badany ukazuje także postać w ruchu poprzez uruchomienie kończyny dolnej, jest to zgodne z konwencją dzieci widzących, będących w okresie schematu wizualnego, które właśnie w ten sposób obrazują pierwsze postaci w ruchu (Szuman 1990).

Rysunki, zgodnie z okresem schematycznym, przedstawiają kształty geometryczne, a niektóre z elementów, np. kończyny, zobrazowane są za pomocą jednowymiarowej linii, która nie posiada grubości¹⁰. Taki sposób rysowania jest charakterystyczny także dla dzieci widzących na początku okresu formowania schematów uproszczonych (u dzieci 4–6-letnich). W pracach Michała zdarzają się, choć rzadko, trudności rysunkowe charakterystyczne dla dzieci niewidomych, np. brak trafienia w punkt, czyli miejsce, w które dziecko intencjonalnie próbowało trafić, bądź też kłopoty w domknięciu figur, czyli trafienia w miejsce, z którego rozpoczęło się rysowanie. Kształty geometryczne w rysunkach badanego charakteryzują się dużym zniekształceniem, podobnie jak w większości rysunków niewidomych widoczne są one zarówno w liniach prostych, kołach, jak i w wielokątach. Z całą pewnością narysowanie linii prostej czy koła na folii jest zabiegiem dużo trudniejszym manualnie niż na zwykłej kartce, ponieważ należy dozować odpowiednią siłę, nacisku, aby linia była wyczuwalna dotykiem, jednak żeby nie powstały przecięcia. Na folii nie można także użyć gumki (Michał radzi sobie z błędami w taki sposób, że zamazuje nieudany element, np. dłoń, w rysunku człowieka). Wspomniane trudności można także zauważyć, śledząc wypowiedzi autora, np. w trakcie rysowania domu Michał wykrzyknął: *folia mi się zacina*, sformułowanie jest dość trafne, ponieważ gdy pociągnięcie narzędzia rysunkowego jest nieprawidłowe, wtedy w rysowanej linii powstają zadziory, a ruch nie jest płynny, lecz spowolniony.

¹⁰ Szuman nazywa taki sposób rysowania kończyny „prostą kreską odpowiadającą głównej osi kończyny”, dziecko zadowala się zatem tylko długością obrazowanego kształtu. Jest to zjawisko występujące u 75% dzieci 4–6-letnich. Dzieci starsze dodają do długości jeszcze grubość, tworząc kończynę dwuwymiarową, „okalając je linią konturową”. Taki sposób obrazowania możemy już spotkać u 80% dzieci widzących 7–9 letnich (zob. Szuman, 1990, 41)

Mimo kłopotów z deformacją kształtów, rozwój rysunkowy przebiega podobnie jak u dzieci widzących, chociaż jest opóźniony i czasami zawiera specyficzne cechy charakterystyczne dla dotykowego poznawania świata. Jak już zostało niejednokrotnie podkreślone, przyczyną opóźnienia w rozwoju rysunkowym w stosunku do widzących rówieśników jest również fakt, że aktywność rysunkowa jest dla osób niewidomych czynnością okazjonalną.

Śledząc wypowiedzi chłopca, możemy się przekonać, że Michał bazuje na swojej językowo ukształtowanej wiedzy o rzeczywistości, ponieważ doskonale wie, jaki punkt widzenia prezentuje jako autor przedstawionej sceny i że punkt widzenia bramkarza będzie zupełnie inny. Autor dokonuje także próby zobrazowania zawodników, nie przejmując się detalami w wyglądzie poszczególnych postaci, ponieważ posiada wiedzę o fakcie, że im dalej od obserwatora, tym bardziej szczegóły ulegają zatarciu.

Niezwykle interesujący jest fakt, że rysunki Michała prezentują etap uproszczonego schematu, podobnie jak rysunki badanych osób niewidomych z następnymi grupami wiekowymi: szesnasto-, siedemnasto- i dwudziestolatków, których rysunki również pozostają na tym etapie. Co więcej, wydaje się, że trzynastolatek wykazuje dużo więcej entuzjazmu, a także mniej przejmuje się trudnościami i ma więcej pewności siebie niż jego starsi koledzy. Takie podejście jest z pewnością zgodne z teoriami głoszonymi przez badaczy rozwoju rysunkowego dzieci widzących, ponieważ po trzynastym, czternastym roku życia pojawia się kryzys twórczy (Szuman 1990; Lowenfeld, Brittain 1977). Reasumując, badane rysunki w większości przedstawiają ujęcia prototypowe, charakterystyczne dla konwencji osób widzących, chociaż czasem wprowadzają w schemat wyobrażenia subiektywne, zbudowane na bazie indywidualnych doświadczeń sensorycznych. Badany, wykorzystując wiedzę zdobytą za pomocą języka, a także doświadczenia własne, ukazuje niezwykle ciekawą wizję rzeczywistości, tworząc jej rysunkowe reprezentacje na płaszczyźnie i mimo trudności dobrze sobie radzi w orientacji przestrzeni kartki. Wykazuje również dużą sprawność manualną, a także czerpie przyjemność i satysfakcję zarówno z aktu twórczego, jak i z jego efektów w postaci skończonych dzieł. Zapewne ćwiczenia i stymulacja w dziedzinie artystycznej przyczyniłyby się do osiągnięcia większej sprawności rysunkowej, a być może pozwoliłyby badanemu przechodzić do następnych stadiów rozwoju plastycznego. Niezwykle interesujący wydaje się fakt, że trzynastolatek samoistnie osiągnął etap schematu uproszczonego, podobnie jak jego dużo starsi, niewidomi koledzy.

BIBLIOGRAFIA

- Bendych E., 1994, *Badania nad rysunkiem niewidomego dziecka* (cz. I), „Szkoła Specjalna” 5, s. 276–287.
- Chojecka A., Magner M., Szwedowska E., s. Więckowska E. FSK, 2008, *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku*, Laski.
- Czerwińska K., 2008, *Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań*, [w:] *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących*, red. K. Czerwińska, Warszawa, s. 36–69.
- D’Angiulli A., Maggi S., 2003, *Development of drawing abilities in a distinct population: Depiction of perceptual principles by three children with congenital total blindness*, “International Journal of Behavioral Development”, 27, s. 193–200.
- Francuz P., 2013, *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*, Warszawa.
- Grabias S., 2003, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. 10, s. 9–36.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, Z. Kurkowski, Lublin.
- Hohensee-Ciszewska H., 1976, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, Warszawa.
- Kennedy J.M., 1993, *Drawing and the blind: Pictures to touch*, New Haven.
- Kennedy J.M., Juricevic I., 2003, *Haptics and projection: Drawings by Tracy, a blind adult*, „Perception”, 32, s. 1059–1071.
- Kennedy J.M., Juricevic I., 2006, *Blind man draws using diminution in three dimensions*, „Psychonomic Bulletin & Review”, 13, s. 506–509.
- Luquet G.H., 2001/1927, *Children’s Drawings/Le Dessin Infantin*, London.
- Lowenfeld V., Brittain, W.L., 1977, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa.
- Morawski S., 1960, *O realizmie jako kategorii artystycznej*, „Etyka”, 2, s. 17–36.
- Nęcka E., 1995, *Proces twórczy i jego ograniczenie*, Kraków.
- Niestorowicz E., 2007, *Świat w umyśle i rzeźbie osób głuchoniewidomych*, Lublin.
- Niestorowicz E., 2012, *Komunikat wizualny w twórczości osób głuchoniewidomych*, [w:] *Komunikacja wizualna*, red. P. Francuz, Warszawa, s. 269–298.
- Niestorowicz E., 2017, *The World in the Mind and Sculpture of the Deafblind Persons*. Cambridge.
- Pietrasiański Z., 1969, *Myślenie twórcze*, Warszawa.
- Popek S., 2001, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin.
- Popek S., 2010, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków.
- Schaffer H., 2005, *Psychologia dziecka*. Warszawa.
- Sękowska Z., 1978, *Pedagogika specjalna*, Warszawa, s. 79.
- Sękowska Z., 1981, *Tyflopedagogika*, Warszawa.
- Szubielska M., Niestorowicz E., 2013, *Twórczość plastyczna jako forma wspierania rozwoju osób niewidomych i głuchoniewidomych*, [w:] *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie rehabilitacji i resocjalizacji*, red. D. Müller, A. Sobczak, Łódź, s. 89–104.
- Szubielska M., Marek B., Niestorowicz E., 2016, *The recognisability of representational drawings made by congenitally deafblind students*, [w:] *Język i wychowanie*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 563–570.
- Szubielska M., Niestorowicz E., Marek B., 2016, *Jak rysują osoby, które nigdy nie widziały? Badania niewidomych uczniów*, „Roczniki Psychologiczne”, 19/4, s. 659–680.
- Szman S., 1990, *Sztuka dziecka*, Warszawa.

Szuman W., 1967, *O dostępności rysunku dla dzieci niewidomych*, Warszawa.

Wallis M., 1968, *Dzieje sztuki jako dzieje struktur semantycznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2, s. 63–75.

Więckowska E., 2003, *Rysunek w nauczaniu początkowym dzieci niewidomych. Referat*, [w:] *Nowoczesne Techniki Kształcenia Niewidomych i Słabowidzących*. Europejska Konferencja w Owińskach, Poznań.