

Mirosława Moszkowicz

## Dziecięca interpretacja miasta i przestrzeni

Miasto można traktować jak „księgę”, „alfabet” czy jak labirynt obecnych i minionych zdarzeń, utrwalonych w murach, domach, pasażach, placach, zaułkach. Tak zapewne chciał „czytać” miasto Walter Benjamin, niestrudzony badacz wielkomięjskich, nowoczesnych ulic (Paryż, Berlin). Uważał on, że każda przechadzka jest twórczą interpretacją przestrzeni<sup>1</sup>. Z innej perspektywy poznawanie przestrzeni jest związane z „pamięcią” ciała, które przemieszcza się, dotyka, odbiera różnorodne bodźce, ale też jest widziane (widzę, ale i jestem widziana). Według Maurice’a Merleau-Ponty ciało „rozpoznaje” otoczenie, zanim jakkolwiek myśl uporządkuje rozproszone wrażenia<sup>2</sup>.

Pejzaż miejski jest zjawiskiem kulturowym, więc istotne staje się pytanie, jak poznajemy, widzimy, odczuwamy, wchłaniamy, interpretujemy przestrzeń? Edward Hall, autor *Ukrytego wymiaru*, pisał:

Architekci tradycyjnie zajmują się wizualnymi wzorcami struktur – tym co się widzi. Są oni całkowicie nieświadomi faktu, że ludzie noszą w sobie pewne internalizacje przestrzeni trwale, których nauczyli się na początku życia<sup>3</sup>.

Psychologia rozwojowa próbuje odpowiedzieć na pytanie, jaki wpływ na rozwój dziecka ma środowisko, naturalny kontekst życia. Podkreśla się dynamiczne ujęcie zarówno środowiska, jak i rozwoju człowieka oraz fakt, iż związki pomiędzy nimi polegają na interakcji i dokonują się w ciągu całego życia. Ale wciąż brakuje nam pełnej wiedzy o tym, jakie zmiany zachodzą w psychice człowieka, jeśli ujmować go w kontekście konkretnego środowiska. Konieczność uwzględniania przestrzeni życia, środowiska ekologicznego i kulturowego w procesie rozwoju człowieka sprawia,

<sup>1</sup> Por. W. Benjamin, *Paryż – stolica dziewiętnastego wieku*, [w:] *Twórca jako wytwórca*, Poznań 1975; por. też R. Rózanowski, *Pasaże Waltera Benjamina, studium myśli*, Wrocław 1997.

<sup>2</sup> Por. M. Merleau-Ponty, *Widzialne i niewidzialne*, Warszawa 1996.

<sup>3</sup> E. Hall, *Ukryty wymiar*; tłum. T. Hołówka, Warszawa 1976, s. 152.

ze relacje między psychologią, pedagogiką a naukami o społeczeństwie (socjologią, historią) oraz naukami o kulturze (w tym wiedzy o sztuce, języku, religii itd.) nabierają nowego znaczenia.

## Jak tworzymy umysłową reprezentację przestrzeni?

W filozofii oraz w obszarze nauk empirycznych od dawna stawiano pytanie, jak człowiek poznaje przestrzeń i konstruuje jej obraz w umyśle. W klasycznej epistemologii Immanuela Kanta umysł dysponuje gotowym, apriorycznym mechanizmem poznawania czasu i przestrzeni. Jednak już w XIX w. zwrócono uwagę na swoistość biologicznego wyposażenia człowieka i jego szczególny zasób doświadczeń zmysłowych. Przestrzeń „czysta” jest pojęciem abstrakcyjnym. Natomiast przestrzeń ludzka, humanistyczna jest konkretna, dostępna zmysłom, dynamiczna. Wybitny matematyk Henryk Poincaré uznał, iż należy wyróżnić kilka rodzajów przestrzeni ze względu na różne doświadczenia zmysłowe. I tak wskazał on na istnienie **przestrzeni wzrokowej czystej**, dwuwymiarowej, gdy oko jest nieruchome, **przestrzeni wzrokowej trójwymiarowej**, uzyskiwanej dzięki akomodacji oka i zbieżności gałek ocznych, **przestrzeni dotykowej** i wreszcie **przestrzeni motorycznej**, związanej z ruchem ciała i zdolnością przemieszczania się<sup>4</sup>. Jednak dopiero prace psychologów: Jeana Piageta i Henryka Wallona dowiodły, iż doświadczenia poznawcze, takie jak obserwacja ruchu, dotykanie przedmiotów, motoryka ciała, stanowią podstawę kształtowania wyobrażenia przestrzeni w ontogenezie<sup>5</sup>. Ale koniecznym warunkiem zbudowania umysłowego obrazu przestrzeni jest zdolność dziecka do uznania stałości przedmiotu oraz stałości własnego ciała. J. Piaget w swej epistemologii genetycznej ujawnił procesualny charakter poznania, odsłaniając jednocześnie aktywną rolę podmiotu w tworzeniu obrazu świata<sup>6</sup>.

W zależności od dominującej formy aktywności możemy za J. Piagetem wyróżnić **przestrzeń percepcyjną, zmysłowo-ruchową i pojęciową**. Zatem w procesie poznania ważna jest indywidualna aktywność: nie tylko percepcja wizualna, ale także dotyk, węch, ruch i zdolność przetwarzania własnych doświadczeń, które „wpisywane” są do zasobu pamięci. Wnioski wynikające z prac psychologów wydają się być zbieżne z koncepcją filozoficzną M. Merleau Ponty’ego. Wskazywał on na istnienie podświadomego, przedwerbalnego dialogu, w którym świat oferuje się podmiotowi, a podmiot otwiera się na świat. Nie możemy wszak zapominać, że w rozwoju człowieka spletają się dwie ścieżki: biologiczna i społeczno-kulturowa. Żyjemy w świecie ukształtowanym, zaaranżowanym i interpretowanym przez człowieka. Poetycką ilustracją przestrzeni empirycznej i wyobrażonej dziecka, przechowywanej w trwałej

<sup>4</sup> Por. H. Poincaré, *Wartość nauki*, Warszawa 1988.

<sup>5</sup> Za P. Francastel, *Twórczość malarska a społeczeństwo*, Warszawa 1973.

<sup>6</sup> Por. J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*, Warszawa 1977.

pamięci dojrzałego artysty, może być fragment partytury Tadeusza Kantora do jego spektaklu *Wielopole, Wielopole*:

Pokój mojego dzieciństwa  
*jest ciemną i zagraconą dziurą.*  
*To nieprawda, że dziecinny pokój w naszej pamięci*  
*pozostaje słoneczny i jasny.*  
*Takimi czyni go tylko*  
*konwencjonalna maniera literacka.*  
*Jest to pokój umarły i umarłych.*  
*Przywołany wspomnieniem nieustannie umiera.*  
*Gdy jednak będziemy z niego dobywać znikome fragmenty,*  
*kawałek dywanu,*  
*okno, a za nim ulicę biegnącą w głąb,*  
*promień słoneczny na podłodze, żółte sztylpy ojca*  
*i płacz matki*  
*i jakaś twarz za szybą okna –*  
*możliwe, że wtedy rozpocznie sklecać się nasz prawdziwy pokój dzieciństwa [...]*  
*Ważne OKNO!*  
*za nim, jak powiedzieliśmy, ulica biegnąca w głąb*  
*a na jej końcu różowa kamienica.*  
*Na tym rogu znikła moja matka,*  
*gdy wyjeżdżała na dłuższy czas,*  
*Na tym zakręcie,*  
*Który był KONCEM ŚWIATA<sup>7</sup>*

## Terytorium z punktu widzenia jednostki

Spróbujmy potraktować przestrzeń jak „ogólną ramę, w której centrum jest poruszająca się, rozumna istota”<sup>8</sup>. Gdyby wziąć pod uwagę strukturę tak rozumianej przestrzeni miejskiej, można ją przedstawić jako koncentryczne kręgi, wewnątrz których znajduje się konkretna jednostka, zaś tym najbliższym kręgiem byłby DOM rodzinny, podwórko, potem DROGA, ULICA (której kres dla dziecka może oznaczać koniec świata) i wreszcie rozległy obszar MIASTA czy WSI. Tak ujęta przestrzeń jest dynamiczna, zmienna, jeśli punktem odniesienia jest przemieszczające się w otoczeniu, aktywne dziecko. Poznawanie i osvajanie tych różnych obszarów przestrzeni, od prywatnej, intymnej, do publicznej, przebiega w czasie i wymaga czasu, stąd możemy mówić o **czasoprzestrzeni dziecka**. Wszystkie trzy obszary (dom, droga, miasto) tworzą strukturalnie uporządkowany, hierarchiczny system. **Pierwszoplanowym terytorium**, centralnym miejscem życia, jest dom, mieszkanie, własny pokój, które mogą się stać obszarem rozszerzonego „ja”. **Drugoplanowe terytorium** dotyczy stref publicznych, ale ludzie w ich obrębie czują potrzebę rezerwowania pewnych miejsc dla siebie,

<sup>7</sup> T. Kantor, *Wielopole, Wielopole*, Kraków–Wrocław 1984, s. 32.

<sup>8</sup> Yi-Fu-Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1984, s. 23.

choćby na chwilę, np. w czytelnicy, w kawiarni, na boisku. W przypadku dziecka takim terytorium może być otoczenie domu: piaskownica, ławka, huśtawka. Kolejny krąg przestrzeni to **obszar publiczny**, gdzie obowiązują pewne normy i zasady zachowania, a krótki czas przebywania nie skłania nas do obrony miejsca przed innymi, jak miejsce na przystanku, na dworcu, w sklepie<sup>9</sup>. Okazuje się, że pojęcie środowiska jest dość skomplikowane i trudno ustalić jego granice w stosunku do dorosłego człowieka, a tym bardziej w odniesieniu do małego dziecka.

## Typologia relacji przestrzennych

Wybierając jako punkt wyjścia do badań konkretne obszary ludzkiej przestrzeni: DOM, DROGA, MIASTO, miałam na uwadze zdobycie wiedzy o tym, jak dzieci pomiędzy 6 a 10 rokiem życia rozumieją i przeżywają przestrzeń znaną z codziennej aktywności. Czy istnieją różnice w sposobie wyrażania przestrzeni w wypowiedziach werbalnych i w rysunkach, w zależności od charakteru terytorium (pierzchnoplane, drugoplane, publiczne) i od wieku badanych. Interesowało mnie, jakie związki między elementami rzeczywistości zauważają badani, jakie symbole graficzne oraz werbalne służą do ich wyrażania.

Jednak ważnym problemem było uporządkowanie relacji przestrzennych, związanych z funkcjonowaniem człowieka w trójwymiarowym, sensownym świecie. Przyjęłam, iż podstawą typologii relacji przestrzennych są geometryczno-biologiczne aspekty budowy ciała ludzkiego, główne wektory działania siły grawitacji oraz percepcyjne, poznawcze i socjologiczne czynniki, mające wpływ na naszą obecność w przestrzeni.

Wyróżniłam następujące relacje przestrzenne: biograwitacyjne (górn/dół, prawa/lewa, przód/tył), relacje topologiczne<sup>10</sup> (zawieranie się form jedna w drugiej, zaznaczenie granicy obszaru – domknięcie, bliskie sąsiedztwo form) perspektywiczne (bliżej/dalej), przynależności (występujące tylko w wypowiedziach werbalnych wskazujące na związek pomiędzy określoną osobą a wybranym obszarem – np. „mój dom”, „moje miasto”) i relacje przemieszczania.

## Wyrażanie relacji przestrzennych w wypowiedziach dzieci

We wszystkich analizowanych wypowiedziach werbalnych dzieci najczęściej wyrażały **relacje przemieszczania** (ponad 50% określeń). W drugiej kolejności pojawiły się **relacje topologiczne**, a następnie **relacje przynależności**. Można zauważyć,

<sup>9</sup> Wykorzystuję taksonomię terytoriów według J. Altmana – zob. A. Eliasz, *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993, s. 67.

<sup>10</sup> Por. R. Engelking, K. Sieklucki, *Wstęp do topologii*, Warszawa 1986.

iz dzieci najrzadziej używały określeń wskazujących na **relacje perspektywiczne** oraz **biograwitacyjne**.

Jeśli weźmiemy pod uwagę tematykę wypowiedzi dziecięcych, to najwięcej relacji przestrzennych występuje w wypowiedziach na temat DROGI (67,9%). Codzienna wędrowka do szkoły, czynność o klarownej strukturze (początek i koniec drogi) oraz dynamiczna sytuacja ruchu i powtarzające się bodźce wzrokowe, niewątpliwie miały wpływ na jakość i znaczenie wypowiedzi. Temat DROGA zdecydowanie sprzyjał eksponowaniu relacji przemieszczania. Oto wypowiedź 9-letniego Damiana o swej wędrowce: „Idę ulicą i przechodzę koło ogródka i skręcam. Gdy skręciłem, idę koło boiska. Potem skręcam dwa razy, wchodzę na schody i już jestem w szkole”. Niewiele dowiadujemy się z tej wypowiedzi o otoczeniu, chłopiec bowiem koncentruje się na ruchu własnego ciała. W wypowiedziach na temat MIASTA dominują relacje perspektywiczne (np. „za blokiem jest piaskownica”) i relacje topologiczne („koło trawników jest coś takie okrągłe”). W wypowiedziach o DOMU dominują relacje topologiczne. Dzieci najczęściej nie ograniczają się do wskazywania elementów we wnętrzu, ale określają zawartość mebli, np. „Jest taka szafka, a w szafce szuflada, a w szufladzie pościel” (Jakub 6 lat 8 miesięcy). Analiza wyników badań wskazuje, że wielkość, znajomość i atrakcyjność miejsca ma wpływ na sposób werbalnego konstruowania przestrzeni.

## Strategie opisywania przestrzeni

Wybór określonej strategii wypowiedzi wskazuje na zainteresowanie dziecka otoczeniem, ujawnia sposób wypełnienia, porządkowania i wartościowania przestrzeni. W wypowiedziach werbalnych dzieci pomiędzy 6. a 10. rokiem życia wyróżniłam trzy podstawowe strategie opisywania MIASTA: kolekcjonera, przewodnika i atrybutywną.

**Strategia kolekcjonera** polega na wypełnianiu określonego miejsca w przestrzeni znanymi dziecku i wyróżnionymi przez nie elementami, bez wskazywania związków między nimi. Ten typ najczęściej występował u dzieci siedmioletnich i z wiekiem pojawiał się coraz rzadziej. Charakterystyczną cechą zasady porządkowania otoczenia jest tworzenie zbioru elementów, który z punktu widzenia człowieka dorosłego stanowić może przypadkową kolekcję, jak np. jakaś pani z piaskiem, liść, kamyczek na drodze, drzewo, dziura w płocie. Młodsze dzieci zwracają nawet uwagę na formy amorficzne, jak piasek czy trawa, ale również dostrzegają trasy komunikacyjne: ścieżka do garażu, chodniki oraz ogrodzenia: płoty, siatki. Warto zauważyć, że swoisty zbiór rzeczy drobnych i nieistotnych, niespecyficznych dla wiedzy o mieście (kamyczki, kałuże, spotkana wiewiórka), w wypowiedziach werbalnych dzieci urastają do rangi miejsc szczególnych, ważnych dla nich emocjonalnie. Podobną kolekcję obrazów wydobywa z pamięci Tadeusz Kantor, budując ideę spektaklu: „kawalek dywanu, promień

słońca na podłodze, sztylpy ojca i płacz matki”. Dziecko w wieku 6., 7. lat dostrzega, co prawda, różnicę pomiędzy rewirami i obiektami w domu czy w mieście, ale nie łączy się one w spójny schemat całości. Jak się wydaje, to emocje, a nie logiczne myślenie czy dane percepcyjne zlepiają rozsypane dziecięce doznania. Dlatego też raczej obce jest małemu dziecku pojęcie pejzażu czy krajobrazu, wymagające wyselekcjonowania danych wzrokowych z obszaru wielorakich doświadczeń.

Starsze dzieci (8–10-letnie) koncentrują się na wskazaniu dużych obiektów w przestrzeni miejskiej, jak bloki, wieżowce, a także charakterystycznych elementów otoczenia: duże drzewa, reklamy, place zabaw. W tym przypadku w wypowiedziach dzieci dominuje strategia przewodnika. Polega ona na „oprowadzaniu” po mieście poprzez wskazywanie miejsc ulubionych, specyficznych, szczególnie zapamiętanych. Rozległa przestrzeń skłania dzieci do wyszukiwania obiektów i obszarów charakterystycznych pod względem wizualnym i łączenia ich w „scenariusz” zdarzeń zgodnych z indywidualną trasą poruszania się po mieście, np. „Idę przez moją ulicę Agrestową, później jadę szóstką z mojego przystanku. Jadę czasami autobusem ulicą Cieszyńską, skręcam w prawo i jadę przez Beskidzkie do szkoły” (Marek 9,5). Starsze dzieci używały nazw nadrzędnych obejmujących nie tyle obiekty, co miejsca przestrzeni publicznej, jak np. parki, ogrody, place, przystanki.

Dzieci 6- i 7-letnie w opisywaniu MIASTA tworzą zbiór danych jakby „od dołu”, grupując drobiazgowo elementy otoczenia, nie ogarniają jednak całości. Starsze dzieci natomiast tworzą opis bardziej ogólny, najpierw określają pewne granice, obszary, a potem to, co je wypełnia, jak np. asfaltowe chodniki, trawniki z kwiatami, ulice pełne samochodów, osiedle z alejkami i placami zabaw.

6-latek zazwyczaj opisuje swoje ulubione drzewo, 10-latek mówi już o parku, małe dziecko opowiada o swoim domu czy huśtawce, starsze dzieci identyfikują się z placem, osiedlem, całą ulicą, a nawet czasami dzielnicą. W wypowiedziach o domu wyrażają także swój stosunek do określonych miejsc (strategia atrybutywna), oceniając wielkość (np. „mój pokój jest ciasny”), kształt (kwadratowy), atmosferę (przytulny, miły, jasny). Strategia atrybutywna pojawia się najczęściej w opisie DOMU.

Dla małych dzieci (6, 7 lat) miasto to obszar jakby zakreślony wokół ich ciała i bliskich osób, a przestrzeń oswojona przemieszcza się wraz ze zmianą miejsca pobytu. Można powiedzieć, że przestrzeń miejska istnieje dla nich tylko jako teren konkretnych, zmysłowych doświadczeń, działań i mikro zdarzeń: dom sąsiadów, ulubione miejsce na trawniku, trzepak, huśtawka, wydeptana ścieżka, zaś to dziecięce terytorium kończy się za zakretem najbliższej ulicy.

W wypowiedziach dziecięcych ujawnia się sens rozpoznawania miasta zgodny z sformułowaną przez artystów (tzw. sytuacionistów) w latach pięćdziesiątych z „teorią dryfowania”, w której ważny był wymiar tymczasowego „konstruowania sytuacji”, zdarzeń, przygód wynikających z twórczej postawy towarzyszącej wędrowce po mieście. Skoro można bawić się słowami, plamami barwnymi, przedmiotami, nadając im nowe znaczenia, można również zestawiać (choćby w wyobraźni) różne miejsca miasta, tworząc własny mikrokosmos.

## Przestrzeń konstruowana w rysunkach dzieci

Dzięki zdolności do opanowania narzędzi i znaków symbolicznych (słowo, znak graficzny, gest) dziecko może zaspokajać potrzebę porządkowania swych doświadczeń i komunikować się z otoczeniem. Badając prace plastyczne dzieci pomiędzy 6. a 10. rokiem życia interesowałam się, jaki kod graficzny stosują, aby ukazać złożone relacje przestrzenne, analizowałam także różne warianty ukazywania przestrzeni na płaszczyźnie. Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że dzieci poszukują porządku, który w rysunku wyraża się w prostych, ale zarazem sensownych strukturach kompozycyjnych, będących świadectwem dziecięcej wizji świata. Otóż w rysunkach na temat MIASTA dominuje struktura linii przecinających się pod kątem prostym oraz wyraźne oznakowanie góry i dołu świata przedstawionego, w postaci linii nieba i ziemi. Taką formę wyrażania przestrzeni określiłam jako graficzny zapis relacji biograwitacyjnych. Pionowo-poziome struktury najczęściej pojawiają się w rysunkach dzieci od 6. do 8. lat, niezależnie od tematu, a ich częstość zmniejsza się między 8. a 10. rokiem życia.

W pracach plastycznych na temat DOMU czy DROGI, dominowały graficzne formy wyrażające relacje topologiczne, to znaczy dzieci bardziej koncentrowały się na szukaniu znaku plastycznego określającego granicę, zamknięcie, sąsiedztwo czy zawieranie się form (np. forma kwadratu lub koła wewnątrz prostokąta). Zapewne istnieje pewna psychologiczna potrzeba porządkowania przestrzeni na zasadzie domknięcia jakiegoś terytorium, co przejawia się zarówno w rozwoju indywidualnym jednostki (także w zabawach dziecięcych), jak i w historii kultury (ogrodzone miasta, wydzielona strefa *sacrum* i *profanum*). W rysunkach dzieci oznaczają granice i kształty symbolizujące konkretne obszary (dom, pokój, plac, trawnik, boisko), mniej interesując się wyrażaniem trójwymiarowej budowy obiektów i wizualnych relacji między nimi (bliżej, dalej, zasłanianie, nakładanie się form). Warto podkreślić, że o ile młodsze dzieci (6. czy 7-letnie) odczuwają potrzebę graficznego wyrażania ram świat przedstawionego, które zazwyczaj związane są z granicą kartki papieru (niebo–ziemia, początek i koniec drogi, ściany pokoju, ramy boiska), o tyle starsze wybierają i określony fragment z całości (rodzaj kadru) – 9- i 10-latek rozumie już przestrzeń jako siatkę łączącą różne miejsca.

Z wiekiem pojawia się potrzeba ukazania w rysunku relacji perspektywicznych (np. perspektywie kulisowej czy naiwnej zbieżnej) lub łączenia relacji perspektywicznych z biograwitacyjnymi i topologicznymi. Dzieci komplikują swój rysunek, a ta złożoność oznacza nakładanie się różnych punktów widzenia i wieloaspektowe „czytanie” miasta. Dziecku do 10. roku życia obca jest obserwacja świata z jednego punktu, raczej zmagą się z próbą ogarnięcia różnych doświadczeń, zarówno wzrokowych, dotykowych i słuchowych, zdarzeń aktualnych i tych z przeszłości, miejsc bliskich i odległych. Stąd prace plastyczne dziesięciolatków nie są już tak spontaniczne i spójne jak rysunki młodszych dzieci.

Częstość występowania relacji przestrzennych w rysunku zmienia się wraz z wiekiem, ale także z uwagi na tematykę prac. O ile w przedstawianiu MIASTA dominują relacje biograwitacyjne i perspektywiczne, to w rysunkach o DOMU i DRODZE częściej pojawiają się relacje topologiczne i topologiczno-biograwitacyjne. W przypadku przedstawiania DROGI sekwencyjność zdarzeń, czasowy, procesualny charakter wędrówki sprawia, że dzieci koncentrują się na wyrażeniu wybranego zdarzenia lub sytuacji. Bardzo dużą uwagę przywiązują do oznakowań graficznych i geometrycznych podziałów na płaszczyźnie ziemi. Ponieważ płaszczyzna pod stopami jest tak interesująca, dzieci przedstawiają ją topologicznie, by ukazać granice i kształt terenu. Dziecko zatem „czyta” uważniej podziały geometryczne przestrzeni miejskiej widoczne w procesie przemieszczania się, w płaszczyźnie poziomej wobec ciała. Znacznie później dzieci odkrywają zależności pomiędzy obiektami usytuowanymi wertykalnie. Zapewne świadczy to o znaczeniu doświadczeń kinetyczno-dotykowo-wzrokowych, a nie „czystych” doznań wizualnych. Być może układ pionowo-poziomych linii w rysunku odpowiada doświadczeniom wyprostowanej sylwetki ciała (góra–dół, pion–poziom), linia pozioma i falista odzwierciedla doznania ruchu, przemieszczania się, forma zamknięta zaś odnosiłaby się do doznań różnicy pomiędzy wnętrzem własnego ciała a światem zewnętrznym (wewnętrzne–zewnętrzne).

## Podsumowanie

Jak wykazują wyniki badań, dzieci w okresie późnego dzieciństwa w różny sposób porządkują i opisują przestrzeń. Dla młodszych (6 do 8 lat) podstawą wypowiedzi jest przede wszystkim materiał zgromadzony w pamięci kinetycznej i wzrokowej. W ich wypowiedziach werbalnych dominuje strategia kolekcjonera. Warto podkreślić, iż badani wskazują na odmienne aspekty rzeczywistości i różne doświadczenia w przedstawianiu miasta, w zależności od tego, czy używają kodu graficznego, czy werbalnego. Wszystkie miasta w rysunkach dzieci wyglądają podobnie. O ile w pracach plastycznych dzieci ujawniają zasadniczą strukturę przestrzeni (góra–dół, pionowe–poziome) o tyle w wypowiedziach słownych głównie eksponują ruch, przemieszczanie się (wobec jakiegoś celu, granicy, tła, np. idę do, przechodzę przez), relacje topologiczne (działanie lub obecność obiektu w obszarze lub bliskości określonego tła, np. kałuża na chodniku, myśli w głowie, huśtawka koło domu, dziura w płocie) oraz relacje przynależności (mieszkam u babci, mój pokój, twoja ulica).

W wypowiedziach słownych im starszy jest rozmówca, tym częściej operuje nazwami nadrzędnymi, ogólnymi, natomiast w wypowiedziach plastycznych obserwujemy odwrotną tendencję. Rysunki dzieci 10-letnich są coraz bardziej szczegółowe. Dane uzyskane w badaniach wskazują, że dla dzieci ważna jest przestrzeń, która stanowi obszar ich działania, a dopiero w dalszej kolejności przestrzeń percepcyjna czy intelektualna. Można zauważyć także, iż umysł dziecka dokonuje nieustannej analizy



różnych doświadczeń i wciąż modyfikuje obraz i strukturę rzeczywistości. Dlatego dzieci zmieniają swój obraz przestrzeni w wytworach plastycznych.

Zadziwiające jest to, że dynamiczna, zmienna, płynna konstrukcja przestrzeni, która ujawnia się w wypowiedziach dzieci, jest także istotnym problemem we współczesnej filozofii architektury. Zapewne zasadniczy model indywidualnego doświadczania współczesnego miasta byłby bardziej zbliżony do rozprysniętego lustra niż do logicznej, czytelnej mapy.

Współcześnie rozwija się nurt tzw. dynamicznej architektury, a zatem architektki, wbrew sugestii E. Halla, coraz częściej uwzględniają nasze „dziecięce” potrzeby ruchu i doświadczenia dotykowo-kinetyczne, a nie tylko wizualne.

## Literatura

- Clark H.H., *Space, time, semantics and the child*, [w:] *Cognitive development and the acquisition of language*, New York 1973
- Engelking R., Sieklucki K., *Wstęp do topologii*, Warszawa 1986
- Francastel P., *Twórczość malarska a społeczeństwo*, Warszawa 1973
- Kantor T., *Wielopole, Wielopole*, Kraków–Wrocław 1984
- Kielar-Turska M., *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków 1989
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia percepcji*, Warszawa 2001
- Merleau-Ponty M., *Widzialne i niewidzialne*, Warszawa 1996
- Niemczyński A., *Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego*, [w:] Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988
- Piaget J., *Psychologia i epistemologia*, Warszawa 1977
- Poincaré H., *Wartość nauki*, Warszawa 1988
- Rewers E. (red), *Przestrzeń, filozofia i architektura*, Poznań 1999
- Yi-Fu-Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1984

## Mirosława Moszkowicz

ukończyła studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Instytucie Wychowania Artystycznego UMCS w Lublinie. Jest zastępcą dyrektora Instytutu Sztuki Akademii Pedagogicznej (kadencja 2000–2006). Uczestniczy w pracach Międzyuczelnianej Rady Edukacji Artystycznej. Członek INSEA – sekcja polska. Specjalizuje się w teorii edukacji artystycznej oraz filozofii sztuki. Obszary zainteresowań badawczych: sztuka współczesna jako obszar inspiracji nowych koncepcji i strategii edukacyjnych. Nowe technologie w społeczeństwie informatycznym – konsekwencje dla sztuki i edukacji. Uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w 1996 roku.

W roku 1998 zorganizowała w Krakowie ogólnopolską konferencję pt. *Przemiany w kulturze, sztuce i edukacji w kontekście dyskursu postmodernistycznego*. Brała czynny udział w wielu konferencjach naukowych i działaniach artystyczno-edukacyjnych, m.in.: Międzynarodowy kongres INSEA – (Poznań, 2000), Biennale Sztuki Dziecka (Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, m.in. w 2001 – warsztaty twórcze dla nauczycieli), sesje naukowe psychologów rozwojowych, Międzyuczelniane Warsztaty Niepokoju Twórczego „Kieszeń Vincenta” (Poznań, 2002, 2003, 2004, 2005), III Forum Sztuka-Edukacja (Lublin, 2003), IV Festiwal Sztuki Małego Dziecka (Muzeum Sztuki, Łódź, 2004), Ogólnopolska Konferencja Edukacji Artystycznej EDUART (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, 2005).

W 2002 roku opracowała projekt „Dziecko w galerii” pt. *Stacja Zderzak*, polegający na prowadzeniu przez studentów IV roku warsztatów artystycznych dla dzieci w Galerii Zderzak w Krakowie w kontekście wystaw Tomasza Ciecierskiego, Rajmunda Ziemskiego, Grzegorza Sztwiertni.

Publikacje m.in. w: „Studia o Sztuce dla Dziecka”, „Kwartalniku Polskiej Psychologii Rozwojowej” oraz w opracowaniach zbiorowych: *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej* (Kraków 2003), *Dylematy edukacji artystycznej* (Kraków 2005).

## Children's Interpretation of the City and Space

### Abstract

The article comprises research results concerning types of spatial relations and strategies implemented by children in verbal and graphic construction and interpretation of the space of the city and the road. It was established that children verbalise different spatial relations, such as biogravitational, topological, of perspective and of relocation; however, their mutual balance alters in ontogenesis. It was also found, having analysed children's verbalisations, that children use various strategies to depict space depending on the location and type of activity in its area. The data obtained indicate that it is the space that constitutes the area of their activity that is important for children, and of secondary importance are the perception or intellectual spheres. It can also be noticed that the child's mind is constantly engaged in analysing various experiences and modifying the image and structure of reality. That is why children change their image of the space in artwork. The results from research lead to the general conclusion that children search for order, which in drawing is represented in simple but logical structures that demonstrate the children's world image.