

Dorota Sobierańska

ORCID: 0000-0002-1700-0686

Uniwersytet Warszawski

dsobieranska@uw.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.06>

Aleksandra Szyller

ORCID: 0000-0003-1438-1150

Uniwersytet Warszawski

szyllerola@gmail.com

Sztuki plastyczne w naiwnych teoriach uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Summary

Visual arts in naive theories of early school education students

From the earliest years, thanks to the interpretation of the observed events and on the basis of social and cultural messages, children have been independently building naive theories of the world referring to concepts from the visual arts field. This article presents the results of my own research. The subject of it was based on third-graders' statements from Warsaw primary schools concerning the interpretation and description of the term 'visual arts'. Focus interviews were used to collect qualitative data.

According to the research, students' attempts to define concepts from the visual arts field are very rich and detailed. Most of the naive theories can be realised by the children who have them and can be made present in the form of their verbal and non-verbal statements. Therefore, the youngest children should be involved in discussions on extended cultural topics, of which they can be fully-fledged participants.

Keywords: naive theories of reality, visual arts, children of younger school age, early school education

Słowa kluczowe: naiwne teorie rzeczywistości, sztuki plastyczne, dzieci w młodszym wieku szkolnym, edukacja wczesnoszkolna

Wprowadzenie

W badaniach pedagogicznych, począwszy od publikacji Davida Premacka i Guy'a Woodruff'a, na szeroką skalę podejmowane są zagadnienia związane z procesami konceptualizacji znaczeń w umyśle dziecka oraz sposobami ich wyrażania. Warto przywołać tu takich autorów, jak: John H. Flavell, Paul Harris, Karen Bartsch czy Henry Wellman. Coraz większą

liczbę tego typu analiz odnajdujemy także w polskiej pedagogice, m.in. w pracach Doroty Klus-Stańskiej, Olgi Syskiej, Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Anny Wasilewskiej, Moniki Wiśniewskiej-Kin czy Lidii Wollman. Wpisują się one w nurt rozważań opierających się na założeniu, że dziecko jako podmiot aktywnie poznający świat, konstruuje w umyśle naiwne koncepcje rzeczywistości, zwane zamiennie potocznymi teoriami rzeczywistości. Kinga Lachowicz-Tabaczek pisze: „Dziś potoczne przekonania wyrażające pogląd na naturę świata, naturę ludzką czy sposób funkcjonowania własnego umysłu odzyskują pozycję, którą przyznał im Heider, ojciec poznania potocznego, i stają się jednym z centralnych obiektów badania” (Lachowicz-Tabaczek 2004: 70).

Naiwne koncepcje rzeczywistości odnoszą się do różnych obszarów doświadczanego przez dziecko świata i relacji w nim zachodzących. Konstruowane są więc także w odniesieniu do zagadnień kulturowych. Szczególnie sztuki plastyczne, jej twórcy i dzieła towarzyszą nam już od chwili narodzin, prowokując niejako konceptualizacje związanych z nimi znaczeń.

Niezależnie od tego, czy rozważać będziemy dziecięce naiwne teorie na ten temat ugruntowane i względnie trwałe, czy tworzone ad hoc w konkretnej sytuacji, mogą one przybierać różnorodną formę. Są wśród nich twierdzenia opisowe, które dostarczają gotowych odpowiedzi na pytania o rzeczywistość i jej naturę, a także opisy zależności między określonymi zjawiskami czy atrybutami przypisanymi obiektom, umożliwiające przewidywanie następstwa zjawisk i ustalanie ich przyczyn. Część twierdzeń przybiera formę koniunkcji, wskazuje wówczas na współwystępowanie pewnych cech czy atrybutów rzeczy, zjawisk i procesów. Do powinności czy nakazów, regulujących postępowanie jednostki, odnoszą się twierdzenia normatywne (Lachowicz-Tabaczek 2004: 72–73).

Dziecięce naiwne teorie związane z obszarem sztuk plastycznych kształtowane są przez trzy sfery (Warchala 2003: 32). Sferę rzeczywistości obiektywnej tworzą elementy świata zewnętrznego, który nas otacza. Przez sferę rzeczywistości subiektywnej rozumiemy własne osobnicze doświadczenia i indywidualny pogląd na świat. W przypadku sfery rzeczywistości intersubiektywnej znaczącą rolę odgrywają grupy społeczne, do których przynależy dana jednostka. Nie można także zapominać o uczestnictwie dzieci w różnych formach opieki i wychowania, czy działaniach instytucji kultury oraz o wpływie mediów. Jednak „człowiek nie tylko pasywnie tworzy obraz świata przejmując ukryte lub akceptując jawne przekazy społeczne, ale również aktywnie i intencjonalnie dochodzi do ogólnych sformułowań na temat natury rzeczywistości. Odbywa się to na zasadzie systematycznej generalizacji dokonanych obserwacji albo w wyniku gwałtownych zmian (...) powstających wskutek przeżytych doświadczeń, domagających się wyjaśnienia bądź konieczności uzasadnienia własnego zachowania” (Lachowicz-Tabaczek 2004: 100). Dziecięce konceptualizacje znaczeń, początkowo uproszczone i fragmentaryczne, stają się dzięki temu z czasem coraz bardziej wieloaspektowe i spójne (Klus – Stańska 2004: 18).

Konstruując potoczne teoria na temat kultury, dzieci, podobnie jak naukowcy, posługują się narzędziami zbliżonymi do pojęć naukowych oraz aparatem wnioskowania, zależnym od ich możliwości i stopnia rozwoju. Zatem „nie tworzą zbioru wiedzy, która

składa się z definicji (pojęcia w rozumieniu klasycznym) czy zestawów cech (podejście probabilistyczne), ale budują złożone modele rzeczywistości, w których potrafią ująć zarówno cechy, jak i relacje między nimi. Są to więc teorie, potoczne czy naiwne, (...) służą wyjaśnianiu i przewidywaniu oraz rozwijają się i zmieniają podobnie jak teorie naukowe (...)” (Białecka-Pikul 2004: 310). Jak pisze Helena Borowiec, w porównaniu z modelami rzeczywistości tworzonymi przez dorosłych naukowców, konstrukty dziecięce cechuje „mniejszy stopień ogólności, spójności, ścisłości i systematyczności” (Borowiec 2010: 8). Dziecko jako badacz naiwny (Heider 1958) nie troszczy się ponadto o rygorystyczne przestrzeganie zasad weryfikacji prawdziwości konkluzji czy ich wartość merytoryczną, a swoje potoczne teorie konstruuje dla własnego komfortu. W takim kształcie naiwne teorie rzeczywistości wywierają wpływ na postrzeganie przez najmłodszych dzieł sztuk plastycznych i zjawisk związanych z procesami ich tworzenia oraz na sposób oceny ich twórców. Niejednokrotnie także uzasadniają zachowania i decyzje młodego odbiorcy sztuki.

Założenia badawcze

Próbie opisu dziecięcych naiwnych teorii na temat świata kultury służyły badania przeprowadzone na przełomie marca i kwietnia 2017 roku w sześciu klasach trzecich dwóch warszawskich szkół podstawowych: publicznej i społecznej (118 uczniów w wieku 8–9 lat). Cel badań stanowiło poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jak uczniowie opisują takie pojęcia, jak: *sztuki plastyczne*, *artysta plastyk* i *dzieło sztuki*, zarówno indywidualnie, jak w trakcie rozmów prowadzonych z rówieśnikami, w jaki sposób odnoszą wypowiedzi własne do definicji naukowych tych pojęć oraz jakie są źródła ich wiedzy w tym zakresie. Wybór wyżej wymienionych pojęć z zakresu edukacji artystycznej był podyktowany doświadczeniami i możliwościami dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Do gromadzenia danych jakościowych wykorzystano wywiady fokusowe prowadzone w czteroosobowych grupach. Uczniom postawiono kilka pytań, niektóre wywiady pogłębiono wizualizacjami tworzonymi przez dzieci (plakaty) oraz indywidualnymi i zbiorowymi mapami myśli. Badając pojęcia związane z kontrowersyjnymi, nietypowymi dziełami sztuki, wykorzystano zdjęcia i krótkie materiały filmowe¹.

Wyniki badań opisane w niniejszym artykule dotyczą jednego z badanych obszarów – pojęcia *sztuk plastycznych*. W tym przypadku, w wywiadach brało udział łącznie 48 trzecioklasistów. Badanie rozpoczęto od próby skupienia myślenia dzieci na określonym temacie oraz zaktywizowania ich wiedzy osobistej. Po podaniu skojarzeń z ww. terminem, uczniowie odpowiadali na trzy pytania zasadnicze: *Czym są sztuki plastyczne? Czego nie nazwalibyśmy sztukami plastycznymi? Co odróżnia sztuki plastyczne od innych dziedzin sztuki, np. muzyki, teatru, tańca, literatury?* Wypowiedzi kolejnych rozmówców prezentowały ich sposoby rozumienia pojęcia, ale także stały się pretekstem do wymiany opinii

¹ *Solny Świat* Ryszarda Paprockiego (street art 3D), *Otoczone wyspy* Christo & Jeanne-Claude (land art), obrazy na szalkach Petriego (bio art), *Flower Pot* – obraz namalowany przez słonia (Tajlandia 2011) czy *Wystawa prac Pimpka* (Kraków 2011).

i negocjowania znaczeń z rówieśnikami. Podając cechy uznawane za najbardziej typowe dla analizowanego terminu, trzecioklasiści odwoływali się także do przykładów działań twórczych nie będących sztuką, wskazywali podobieństwa i różnice tej dziedziny w odniesieniu do innych, podobnych kategorii. Proste skojarzenia dziecięce z terminem *sztuka plastyczna* ulegały pogłębianiu i doprecyzowaniu. Badaczy interesowały również wyniki procesu konfrontowania interpretacji składających się na dziecięce naiwne teorie z wiedzą publiczną wyrażoną w postaci słownikowej definicji pojęcia *sztuki plastyczne*. Uczniowie odczytywali przygotowaną ogólną definicję², jednocześnie badacz prezentował ją na ekranie komputera i prosił o porównanie własnych wypowiedzi z opiniami dorosłych – „znawców dziedziny” i autorów encyklopedii. Na zakończenie wywiadu uczniowie opisywali źródła wiedzy na temat sztuk plastycznych i swoje osobiste doświadczenia w tym zakresie.

Wyniki

Określenie *sztuki plastyczne* dzieci kojarzyły przede wszystkim z technikami plastycznymi i niezbędnymi do ich stosowania artykułami plastycznymi, dziełami sztuki (także ich egzemplifikacjami), konkretnymi kierunkami, miejscami ich eksponowania, artystami i ich atrybutami oraz czynnościami towarzyszącymi procesowi tworzenia.

Mimo licznych skojarzeń, uczniowie mieli problemy ze sformułowaniem definicji tego pojęcia (zwłaszcza w formie wyrażenie definiowane, definiujące i łącznik) i określeniem jego treści, czyli podaniem cech istotnych dla danej klasy obiektów. Uciekali się raczej do wymieniania wielu jego atrybutów, istotnych z ich punktu widzenia oraz przykładowych desygnatów, wchodzących w jego zakres.

Sztuki plastyczne kojarzyły się uczniom przede wszystkim z procesem tworzenia, czynnościami wykonywanymi przez artystę, zależnymi od określonej dziedziny sztuki oraz konkretnymi technikami plastycznymi.

Sztuka to tworzenie czegoś, malowanie kredkami; Malowanie na szkle, rzeźbienie; Rysowanie różnych rzeczy, wymyślonych obrazów; Garncarstwo, lepienie z gliny; Robienie z plasteliny; Wycinanie, klejenie, zginanie kartki; Ozdabianie, architektura, Wydobywanie rzeczy ze skały; Stolarstwo.

Uczniowie podkreślali wielokrotnie, że oprócz procesu tworzenia wchodzącego w pojęciowy zakres sztuk plastycznych, ważny jest przede wszystkim konkretny rezultat takiego działania – powstanie rzeczy, możliwych do odbioru wzrokiem, które charakteryzuje piękno (*Piękne obrazy; Ładne utwory*). Wyróżnikiem sztuki plastycznej są także dzieła, które cechują się unikatowością (*Stolarz też może robić meble, krzesło, gdyby było pomalowane, wariackie to jest sztuka, niepowtarzalne, wyróżniające się od innych; Nie jest*

² Sztuki plastyczne – dziedzina twórczości artystycznej, w wyniku której powstają dzieła sztuki odbierane za pomocą wzroku; dzieła te wyróżnia piękno; sztuki plastyczne obejmują między innymi: architekturę, rzeźbę, rysunek, malarstwo, grafikę i fotografię na podstawie Encyklopedii PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/sztuki-plastyczne;3983521.html> (dostęp 12.01.2018).

czymś co jest codzienne, bez cech wyjątkowości), oryginalnością (Oryginalne musi być; Ja mam z mamą takie cenne meble i one np. dla niektórych są bardzo ważne, takie dzieło trochę sztuki, bo jeden mebel to był robiony u nas dwa razy tylko i niektórzy to bardzo cenią) oraz mające określoną wartość (To jest coś za co można zapłacić). Co więcej, im dzieło jest starsze, tym wydaje się bardziej cenne dla uczniów.

Czasami takie dziwne rzeczy są w sztuce plastycznej, nocnik, klozet, bo jest stary i może być złoty, a nowe to też jest sztuka, ale już mniej; Ale też większość osób uważa, że stare rzeczy, bo są cenne i droższe.

W swoich wypowiedziach trzecioklasiści zwracali uwagę również na fakt, że wytwory sztuki są możliwe do wykonania tylko przez nielicznych.

Wyróżnikiem sztuki jest to, że jest tylko ileś osób, które umie to zrobić, a reszta nie.

Uczniowie traktowali sztukę jako wynik aktu tworzenia wykonywanego najczęściej za pomocą rąk.

To rękodzieło; Gdyby się malowało ręcznie, to jest to sztuka plastyczna; Ja raz byłam na takim wyjeździe i tam można było malować używając ust, nogi, głowy, usta można odcisnąć.

Aby dzieło można było zaklasyfikować do terminu sztuki plastyczne, potrzebny jest trud odczuwany przez artystę w trakcie jego tworzenia. Niezbędny jest w opiniach uczniów pomysł i wyobraźnia nie tylko twórcy, ale także odbiorcy dzieła.

Bo ktoś musi ciężko pracować, to wymaga wysiłku, żeby coś powstało i cierpliwości, żeby stworzyć sztukę, to trzeba się napracować; Potrzebny jest pomysł; To wytwór wyobraźni; Musi to działać na wyobraźnię.

W wypowiedziach uczniów pojawiła się także kategoria *twórcy* i ona właśnie była podstawą dyskusji z rówieśnikami. Wśród badanych panowała zgodność co do tego, że sztuka nie stanowi dziedziny zarezerwowanej dla dorosłych. Zdaniem uczniów, dzieła sztuk plastycznych mogą być tworzone również przez najmłodszych.

Wszystkie rysunki, takie dziecięce też są sztuką, nie trzeba być artystą, żeby tworzyć sztukę.

Jednak już wytwory oparte na wykorzystaniu nowoczesnych technologii budziły wątpliwości dzieci. Niektórzy rozmówcy za sztukę plastyczną uważali np. gry komputerowe, co stało się przedmiotem licznych polemik.

A grafika komputerowa to też sztuka, bo można tworzyć obrazy za pomocą komputera, wykonuje się ją głównie ręką; Na komputerze można malować; Grafika jest sztuką, bo to jest nasz pomysł, my go robimy, nie tworzymy go ręcznie, ale za pomocą programu.

Gra nie jest sztuką; Minecraft nie jest, symulatory nie są, gra komputerowa czasami tak, bo musisz zaprogramować swojego ludzika albo plansze.

Nie każdy zgadzał się także z tym, że autorem dzieła plastycznego może być maszyna, nie człowiek.

A czy robot może narysować sztukę? Minecraft nie jest rysowany, to komputer to wszystko tworzył, nikt tego nie rysuje, włączasz się do świata i masz stworzony i stworzył go komputer, a nie człowiek; A takie rzeczy, np. ta kartka robią to maszyny, a pierwszy egzemplarz produkuje człowiek, czyli to co zrobił robot, to jest mniej sztuka, to co jest ręcznie robione, jest więcej wysiłku w to wkładane.

Szukając dziedzin spoza sztuk plastycznych, uczniowie odwoływali się do filmu, tańca i muzyki odbieranej za pomocą słuchu. Zapytani o różnice między sztukami plastycznymi a innymi dziedzinami artystycznej działalności człowieka, identyfikowali tę pierwszą jako skorelowaną głównie z oglądaniem i dotykaniem namacalnych, konkretnych przedmiotów oraz brakiem angażowania całego ciała w proces tworzenia.

Nie ma tam sztuki plastycznej, jest tylko sztuka filmowa; Bo tam występują aktorzy i nie ma tak dużo sztuki; Taniec to się tańczy całym ciałem, a nie tylko ręką; Sztukę plastyczną odbiera się wzrokiem, a muzykę słyszymy; Nie można słuchać obrazu ani rzeźby; Muzyki się słucha, a w teatrze się patrzy i słucha, na malarstwo głównie się patrzy.

Trzecioklasiści uważali także, że w przeciwieństwie do innych dziedzin, sztuka plastyczna wymaga większego skupienia, mimo braku widowni.

W teatrze się pokazuje wszystko i tańczy, a w sztukach plastycznych trzeba być bardzo skupionym i się maluje, to jest praca i tego się nie śpiewa, bo to może rozpraszać; Tu (w teatrze) jest cała widownia, a jak się maluje to raczej człowiek chce być sam, a taniec i muzyka jest odbierany przez dużą grupę osób.

Zdaniem badanych cechą wspólną wszystkich dziedzin sztuki jest wysiłek (*Wszystkie wymagają wysiłku*), potrzeba wyobraźni (*Wszystkie potrzebują wyobraźni twórcy, kreatywności*) oraz odczucie satysfakcji i uznania z konkretnego wytworu (*Jak się już ją robi, to zazwyczaj się na taką wielką satysfakcję, że się to zrobiło, że wszyscy się cieszą z twojej rodziny na przykład, biją ci brawa, dostajesz nagrodę*).

Jako źródła swoich interpretacji znaczeń z obszaru sztuk plastycznych dzieci wskazywały głównie sferę rzeczywistości intersubiektywnej, czyli tradycyjne i współczesne media (*Ludzie mówią w telewizji, Internet, komórka, można sprawdzić na komórce, z książek, podręcznika*), rodzinę i znajomych (*Ja się czasami w domu dowiaduję, od babci, od*

rodziny; *Ja miałam dziadka malarza; od rodzeństwa, przyjaciół, kolegów*) oraz szkołę i inne placówki edukacyjne (*Ze szkoły; Mamy plastykę i inne zajęcia w szkole; Ja chodzę do Pałacu na malarstwo i tam maluję; Chodziliśmy do MDM, gdzie się uczyliśmy rysować*). W wypowiedziach uczniów pojawiły się też instytucje kultury oraz przedstawiciele artworldu (*Uwielbiam chodzić do muzeum, jeździć na koncerty; Na zajęcia chodzimy do muzeum, są obrazy; Z kina, filharmonii; Od malarza, od artysty*). Dzieci powoływały się także na własne doświadczenia i zainteresowania (sfera rzeczywistości subiektywnej) jako podstawę gromadzonej wiedzy o świecie sztuki (*Ja się tego wszystkiego nauczyłem, z ciekawości, bo się sam tym zajmuję; Można np. coś stworzyć, a dopiero potem dowiedzieć się, że to jest sztuka, samemu się robi i się dowiaduje*).

Ciekawy materiał stanowią wypowiedzi uczniów zgromadzone w końcowej części wywiadów fokusowych, kiedy badani konfrontowali swoje teorie potoczne z wiedzą publiczną. Wszyscy trzecioklasiści potwierdzali słownikową definicję sztuk plastycznych, początkowo zwracając uwagę na dziedziny, które sami wcześniej wskazali. Podkreślali fakt, że ich określenia, mimo że o podobnym zakresie treści co w prezentowanym tekście, formułowane były innym językiem. Mówili o innej, dziecięcej, potocznej, a nie naukowej terminologii.

Mówiliśmy o tym wszystkim, o rzeźbiarstwie, architekturze; Wymienialiśmy malarstwo i rysunek, my powiedzieliśmy to inaczej, własnymi słowami.

Badani podkreślali umieszczony w definicji sztuk plastycznych termin piękno, chociaż sprawiali wrażenie, że jego doprecyzowanie stanowi dla nich pewien problem. Pojawiały się jedynie dość ogólne stwierdzenia (*To bardzo ładne; Natura jest piękna*). Wielokrotnie jednak powoływali się na fakt, że piękno jest pojęciem subiektywnym i każdy ma prawo do własnej oceny dzieła.

To co dla jednego jest sztuką dla drugiego nie musi; Te dzieła są wyjątkowo piękne, ale dla każdego piękno może być czymś innym.

Zapytani przez badacza, kto decyduje o tym, czy coś jest piękne, odnosili się do jednostek zajmujących wysoką pozycję w strukturach władzy (*w państwie, w szkole*), zwracali też uwagę na znaczenie twórcy i odbiorcy w tym procesie.

Pan Prezydent o tym decyduje; Dyrektor może zadecydować, co powiesi w szkole; Ten kto to rysuje i ten kto to ogląda (o tym decyduje).

Trzecioklasiści potwierdzali zawartą w definicji słownikowej możliwość odbioru sztuki plastycznej za pomocą wzroku, ale dodawali też inne zmysły, koncentrując się głównie na możliwości polisensorycznego poznania wytworów artystycznych (utrudnionym w wielu muzeach) i innym sposobie odbioru świata przez osoby niewidome.

Można jeszcze węchem odbierać pracę plastyczną, bo literka „A” może być z ananasa, bo się wkłada aromaty, albo może być sztuką, że jest coś wycięte z takiego owoca i można to powąchać i sobie to wyobrazić; Rzeźby można dotykać i zgadnąć, co to jest i to się dotyka, a jak to obraz, to już nie bardzo można wyczuć; Ale są takie muzea, gdzie można podotykać. Tak, w Hiszpanii, w Turcji; Niewidomy wyobraża sobie sztukę, on dotyka, może mu ktoś powiedzieć, sam się może dowiedzieć.

Uczniowie zwracali również uwagę na pominięte elementy we własnych wypowiedziach na temat sztuk plastycznych i jednogłośnie potwierdzali zasadność ich umieszczenia w definicji naukowej. Odwoływali się do fotografii, architektury i grafiki.

Nie wszystko powiedzieliśmy, np. o fotografii, a to też sztuka plastyczna, trzeba znaleźć ładne rzeczy, które się fotografuje, a to dużo czasu na to trzeba; Jak się robi zdjęcie dywanu to się obrabia, można zrobić, żeby był szary i to też jest sztuka. Ten kto umie obrabiać trochę jest artystą.

Nie powiedzieliśmy o architekturze, budynki też, np. w kształcie koszyka, szkoła to też sztuka plastyczna, ktoś musiał mieć szkic, przygotować i dopiero zbudować.

To np. grafika jakieś gry albo na komputerze, ale to też mogą być zdjęcia i murale, i szkice.

Zakończenie

Mimo problemów trzecioklasistów z werbalizacją niektórych znaczeń związanych ze sztukami plastycznymi, udało się uchwycić niektóre elementy ich naiwnych teorii odnoszących się do zagadnień kulturowych. Przede wszystkim, uczniowie zaprezentowali wiele zróżnicowanych opinii w omawianym zakresie. Formułowali dość rozbudowane opisy obiektów i zjawisk odnoszących się do sztuk plastycznych, wskazywali ich liczne przykłady. Czasem dziecięce twierdzenia przybierały formę koniunkcji i wskazywały na współwystępowanie pewnych cech, tworząc kolekcje (Warchała 2003: 33), nieco rzadziej pojawiały się wypowiedzi prezentujące zależności przyczynowo-skutkowe między określonymi zjawiskami czy atrybutami przypisanymi obiektom. Liczne były opisy faktów w postaci narracji, odwołujących się do sytuacji przeżytych, rzadziej zasłyszanych przez uczniów. Zakres pojęciowy charakteryzowanych przez nich znaczeń okazał się w dużym stopniu szerszy od zakresu ujętego w definicji encyklopedycznej. Dziecięce próby definiowania pojęcia sztuki plastyczne były też znacznie bardziej szczegółowe niż zaprezentowane im wyjaśnienie terminu. Uczniowie wskazywali w nich także na proces tworzenia dzieł sztuki, czynności wykonywane przez artystę czy konkretne techniki plastyczne.

Warto także dodać, że dzieci były żywo zainteresowane tematyką badań. Mimo że wyniki opisane w niniejszym artykule były zbierane tylko na podstawie wywiadów, bez użycia dodatkowych, pogłębiających go form (werbalnych i niewerbalnych), np. rysunków, map myśli, zdjęć i filmów (co miało miejsce w przypadku kolejnych etapów badań), bez większego problemu skupiały się na wykonywanym zadaniu. Posługiwały się przy

tym swobodnym językiem, dalekim od formalizmu dydaktycznego. Zależało im przede wszystkim na możliwości podzielenia się własnym rozumieniem pojęcia sztuk plastycznych, często kosztem poprawności językowej wypowiedzi. Chętnie wchodziły w interakcje z badaczami, rzadziej podejmując polemikę z innymi dziećmi, co może być ważną informacją, wymagającą pogłębionej eksploracji w dalszych badaniach.

Jak wskazują wyniki badań, większość naiwnych teorii jest możliwa do uświadomienia przez posiadające je dziecko i może zostać uobecniona w postaci jego werbalnych i niewerbalnych wypowiedzi. Przeprowadzane przez nas analizy potwierdzają fakt, że dzieci wiedzą dużo więcej niż często wydaje się dorosłym, nawet w zakresie zagadnień na pierwszy rzut oka „poważnych” i „odległych” od ich świata. Najmłodszy nie tylko zatem mogą, ale wręcz powinny być pełnoprawnymi uczestnikami poszerzonych dyskusji na rozmaite, także kulturalne tematy, gdyż jak twierdzi Wiśniewska-Kin: „W procesie kształcenia równie ważne jak poznawanie dorobku intelektualnego zgromadzonego w wiedzy, która jest przedmiotem edukacji szkolnej, jest uwzględnienie doświadczeń dzieci, ich osobistego rozeznania w rzeczywistości, emocji i punktu widzenia” (Wiśniewska-Kin 2013: 237). Wysłuchanie stłumionego głosu najmłodszych, potraktowanie ich jako refleksyjnych badaczy otaczającej rzeczywistości, może przynieść nową jakość w edukacji, dać nowe, zaskakujące informacje, a co najważniejsze wywrzeć pozytywny wpływ na kondycję i sytuację dzieci we współczesnej, ciągle dalekiej od idei pajdocentryzmu szkole.

Literatura

- Bartsch K., Wellman H.M. (1995), *Children Talk about the Mind*. New York, Oxford University Press.
- Białecka-Pikul M. (2004), *Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu*. „Przegląd Psychologiczny”, 47 (3).
- Borowiec H. (2010), *Dziecięce teorie umysłu*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF, Philologiae”, 28 (1).
- Flavell J.H. (1988), *The development of children's knowledge about mind*. W: J.W. Astington, P. Harris, D. Olson (eds.), *Developing theories of mind*. New York, Cambridge University Press.
- Gopnik A., Wellman H.M. (1994), *The theory theory*. W: S.A. Gelman, L.A. Hirschfeld (eds.), *Mapping the Mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Harris P.L. (2012), *Trusting what You're Told: How Children Learn from Others*. London, Harvard University Press.
- Heider F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Psychologia w monografiach naukowych, t. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Premack D., Woodruff G. (1978), *Does the chimpanzee have a theory of mind?* „Behavioural and Brain Sciences”, 1 (4)
- Syska O. (red.) (2011), *Przyszłość na 3+: głos uczniów*. „Wolność i Solidarność”, 38.

- Szczepka-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2016), *Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 32 (1).
- Warchala J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wasilewska A. (red.) (2007), *Dziecko – teksty – znaczenia*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Wellman H.M. (1990), *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford Books / MIT Press.
- Wiśniewska-Kin M. (2007), „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć”. *Rozumienie pojęć przez dzieci*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiśniewska-Kin M. (2009), „Miłość jest jak wiatrak”, *czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Wollman L. (2013), *Głos uczniów – zaniedbany obszar w edukacji małego dziecka*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.