

*Scientific Bulletin of Chełm*

*Section of Pedagogy*

*No. 2/2017*

**ROLA WYOBRAŹNI WE WCZESNEJ EDUKACJI – WYCHOWANIE DO  
TRANSGRESJI I INNOWACJI<sup>1</sup>**

**THE ROLE OF IMAGINATION IN EARLY EDUCATION – EDUCATION  
FOR TRANSGRESSION AND INNOVATION**

**BARBARA SKAŁBANIA**

*The Jan Kochanowski University,  
Ul. Krakowska 11, 25-029 Kielce, Poland;  
e-mail: skalbania@op.pl*

**ABSTRACT:** *The article presents analyses concerning imagination and its importance for building creative and open attitude towards accepting and initiating a change. The presented picture of contemporary system of education creates a wide context for changes aimed at shaping a new image of a student, whose imagination is the source of creating and transforming the world around us. Creative behavior is the tool for further personal development of any individual and his/her self-knowledge. Imagination, together with the child's individual activity, is the creative power and basis for education in the 21st century.*

**KEY WORDS:** *education, imagination, creative behavior, development*

---

<sup>1</sup> Tytuł artykułu nawiązuje do terminów J. Kozielskiego jako inspiracja dla pogłębionych analiz idei człowieka wielowymiarowego.

---

## **Wprowadzenie**

Tematem artykułu jest wyobraźnia, jej kształtowanie i wykorzystanie w procesie współczesnego wychowania człowieka wielowymiarowego, który dąży do samorozwoju, przekraczania siebie i pokonywania własnych ograniczeń oraz nieustannie poszukuje i inicjuje różne formy aktywności. Samorozwój, doskonalenie siebie i kształtowanie otwartej postawy wobec świata wpisują się w założenia teleologiczne nowego paradygmatu wczesnej edukacji – edukacji otwartej i podmiotowej. Kluczową rolę odgrywa w nim wyobraźnia będąca fundamentem praktyki edukacyjnej nastawionej na zdobywanie wiedzy, ale też kształtowanie umiejętności, myślenia, postaw i emocji. Jej rozwój jest inwestycją dla dziecka w drodze do kształtowania dojrzałości osobowej i społecznej, ułatwia poznawanie przez niego świata i zdobywanie kolejnych osiągnięć na różnych polach działania. Przyjmując tezę, iż wyobraźnia jest „przejściem” od doświadczenia i tego co znane do nowego doświadczenia i tego co nieznanego (hipotetyczne), posługuję się w szerszym rozumieniu terminem transgresja<sup>2</sup> – odnoszę go do wyobraźni, jak też do przekraczania progów edukacyjnych i rozwojowych dziecka, przekraczania własnych ograniczeń i kształtowania otwartości na zmianę<sup>3</sup>, co łączy się z innowacją rozumianą jako „działanie wprowadzające coś nowego, zwykle jakieś ulepszenie, nowatorstwo, reforma (Dictionary of Contemporary Polish, 2001, p. 323). Wyobraźnia stanowi zatem źródło dla rozwoju zachowań twórczych, transgresyjnych i innowacyjnych, co pokażę w dalszych rozważaniach.

## **Współczesny obraz wczesnej edukacji**

Współczesna edukacja jest „uwięziona” między tradycją a ponowoczesnością, stanowi obszar ścierających się poglądów i dychotomicznych praktyk (tradycja versus innowacyjność). Wciąż obecne są w niej pytania o jakość usługi edukacyjnej, ale też jej społeczny, etyczny

---

<sup>2</sup> Termin ten w języku łacińskim (transgressio) oznacza „przekraczanie siebie”. Aktualnie funkcjonuje w naukach biologicznych, geograficznych i społecznych (psychologii). Według J. Kozielskiego „celem transgresji (...) jest wychodzenie poza to, czym jednostka jest i co posiada. Intencją transgresji jest przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu (...), który dąży do opanowania przyrody, wprowadza innowacje techniczne i podejmuje próby samorozwoju” (Kozielski, 1987, p. 44).

<sup>3</sup> Progiem nazywam każdą fizyczną czy mentalną trudność, niemożność, ograniczenie, które stanowi przeszkodę w realizacji własnego programu rozwoju.

i aksjologiczny wymiar. Kluczowe jest pytanie o charakterze teleologicznym, gdyż cele edukacji wciąż nie zaspokajają potrzeb jej uczestników (uczniów, nauczycieli, rodziców), ani też oczekiwań społecznych. „Dokąd zmierza polska edukacja i jaki jest cel kształcenia uczniów w dobie pluralizmu, niepewności i ›ryzyka‹ ponowoczesnego świata?”. W tej refleksji zawiera się niepokój o losy wczesnej edukacji, która jest priorytetowym obszarem i najważniejszym okresem kształcenia człowieka.

Etap edukacji wczesnoszkolnej (nauczanie zintegrowane) przypada na okres późnego dzieciństwa (młodszy wiek szkolny), który ma największe znaczenie dla rozwoju jednostki (Erikson, 1997; Brzezińska, 2000). Wiek 6/7 lat do 12/13 lat jest najbardziej sensytywnym czasem rozwoju, w którym kształtują się podstawowe umiejętności i kompetencje człowieka oraz doskonalą jego osobowość. Wtedy to bowiem nabywana jest umiejętność posługiwania się podstawowymi umiejętnościami, jakimi są: czytanie, pisanie, liczenie. W tym czasie następuje też wiele kluczowych dla rozwoju zmian, takich jak: ograniczenie zachowań spontanicznych, większa kontrola swoich uczuć i sposobów ich wyrażania poprzez dystansowanie się do osobistych przeżyć, a uczenie się najlepiej realizowane jest przy osobistym zaangażowaniu się ucznia (Debesse, 1996). Niestety aktywność dziecka jest zbyt często blokowana przez rodziców, opiekunów i wychowawców, którzy wprowadzają zakazy, ograniczenia wynikające z przyjętego kanonu zachowania się w szkole.

Okres wczesnej edukacji stanowi fundament dla późniejszego uczenia się całożyciowego zgodnie z nową psychologią rozwoju, która uwzględnia bieg życia człowieka oraz jego indywidualne preferencje i możliwości. W projektowaniu nowego obrazu wczesnej edukacji zasadne jest odwołanie się do klasyki psychologii, czyli prac L. Wygotskiego, J. Piageta czy J. Brunera. W teorii L. Wygotskiego (1971) uczenie się jest możliwe dzięki własnej aktywności i stymulacji środowiskowej z uwzględnieniem „strefy najbliższego rozwoju”, której poznanie ułatwia dziecku przekraczanie i zdobywanie kolejnych osiągnięć. Z kolei psycholog, J. Piaget (1966), kontynuując założenia Johna Deweya o znaczeniu aktywności w procesie rozwoju, opracował koncepcję rozwoju poznawczego, która obejmuje cztery stadia (sensomotoryczny, przedoperacyjny, operacji konkretnych i operacji formalnych). W koncepcji tej rozwój to inaczej osiąganie kolejnych stadiów, przechodzenie na coraz wyższy poziom. W tej koncepcji – wzbogaconej przez J. Brunera – wyobraźnia jest potrzebna do

ikonicznego i symbolicznego reprezentowania świata, gdzie dziecko tworzy obrazy umysłowe pozwalające na kreowanie otoczenia oraz jego przekształcanie. Zdaniem J. Brunera proces uczenia się realizowany jest w relacji ze środowiskiem, a wyobraźnia pomaga w tworzeniu słownika pojęciowego dziecka. W wymienionych koncepcjach akcentowana jest rola wyobraźni jako środka umożliwiającego poznawanie, interpretowanie, kreowanie oraz przekształcanie otaczającej rzeczywistości.

Przyjęcie tych koncepcji psychologicznych stwarza podwaliny do innego rozumienia wychowania i nauczania, których celem jest wszechstronny rozwój umożliwiający dziecku realizację jego potrzeb, ciągłe tworzenie nowych struktur psychicznych na bazie osobistych doświadczeń i własnego działania, co ułatwia przechodzenie na inne etapy i otwartość na zmiany.

### **Wyobraźnia – konteksty teoretyczne i empiryczne**

Pytanie o to, czym jest wyobraźnia, pozostaje otwarte i aktualne oraz zaznacza się w obszarze poszukiwań nowej jakości edukacji. Jej definiowanie osadzone jest w dwóch perspektywach: potocznej i naukowej. Pierwsza z nich akcentuje subiektywność i określa wyobraźnię jako rodzaj iluzji lub zwykłego dziecięcego fantazjowania. Druga perspektywa definiuje wyobraźnię w przestrzeni naukowej jako element procesu poznawczego, jakkolwiek brakuje jednoznacznego ujęcia naukowego tego zjawiska.

Historia badań nad wyobraźnią sięga lat 50. ubiegłego wieku i związana jest z osobą Stephana Kossylona, który przez długie lata pracował nad wyobraźnią wizualną. Jego liczne prace z zakresu kognitywistyki potwierdzały ujęcie wyobraźni jako autonomiczny proces psychiczny, ale były krytykowane przez Zenona Pylyshyna, który upatrywał w niej rodzaj iluzji (Francuz, 2007, p. 149-189). Spór kognitywistyczny o naturę wyobraźni częściowo rozwiązał Allan Paivio, który wprowadził koncepcję podwójnego kodowania, według której umysł człowieka koduje informacje zarówno za pomocą obrazów, jak też sądów (Francuz, 2007). Jak wiemy spory są źródłem i motorem dla rozwoju naukowego, ale nie stanowią tematu niniejszego opracowania, stąd zredukowanie ich wyłącznie do kontekstu dla przyjętych rozważań.

W polskiej literaturze psychologicznej tematyka wyobraźni występuje w pracach m.in.: Józefa Kozielskiego, Józefa Górniewicza, Witolda

Dobrołowicza, Krzysztofa Shmidta, Stanisława Popka, Piotra Francuza, w badaniach empirycznych Tomasza Maruszewskiego, Doroty Kubicy, Edwarda Nęcki, Barbary Weigl, Magdaleny Marszał-Wiśniewskiej, Wiesława Łukaszewskiego. Wyniki wybranych badań empirycznych w analizowanej tematyce przedstawię w dalszej części opracowania.

W ujęciu psychologicznym wyobraźnia jest pośrednim procesem poznawczym, a rozwija się na bazie spostrzeżeń. Według Józefa Górniewicza wyobraźnia jest „dyspozycją ludzi do kreowania obrazów umysłowych o różnym stopniu oryginalności. Są to obrazy odtwarzające niemal w sposób dosłowny już kiedyś widziane, przeżyte i zapamiętane zdarzenia” (Górniewicz 1999, p. 347). Zdaniem Witolda Dobrołowicza wyobraźnia to „proces psychiczny polegający na przetwarzaniu posiadanych i wytwarzaniu nowych obszarów psychicznych czyli wyobrażeń” (Dobrołowicz, 1995, p. 90). Jest ona podstawą dla kreatywności, co tłumaczy synonimiczne rozumienie obu terminów, zwłaszcza w znaczeniu potocznym. Zdaniem J. Kozielskiego, twórcy koncepcji człowieka wielowymiarowego, wyobraźnia ma związek z emocjami, intuicją i myśleniem (Kozielski, 1998, p. 30-43). Stanowi ona zatem ważną kategorię pojęciową w psychologii i pedagogice, pozwala na planowanie i przewidywanie reakcji społecznych, uczy jednostkę odpowiedzialności za swoje zachowanie i kształtuje twórczą postawę. Jest też „warunkiem rozwoju myślenia twórczego, zdolności kojarzenia, tworzenia analogii i metafor, przekształcania i konstruowania fantazji oraz fabuł” (Szmidt, 2007, p. 215).

Mimo podkreślania wartości wyobraźni nie znajduje ona wielu zwolenników w gronie osób wychowujących i nauczających. Jak zauważa Witold Dobrołowicz, w polskiej szkole twórcze procesy psychiczne nie są rozwijane, a działania edukacyjne ukierunkowane są głównie na przekaz słowny i zapamiętywanie informacji (Dobrołowicz, 1995). Stanowisko to podziela Stanisław Popek, który zaznacza, że „w praktyce nauczyciele bardzo rzadko korzystają z możliwości wyobraźni twórczej dzieci. Na ogół nastawiają się na reprodukcyjne nauczanie pisania, czytania, liczenia, opierając się na procesie pamięci i, co najwyżej, na logicznym myśleniu” (Popek, 1990, p. 44-45).

Adaptacyjny model edukacji preferuje obraz dziecka w ideologii transmisji kulturowej (Bałachowicz, 2009, p. 198), w którym jest ono kształtowane zgodnie z przyjętym projektem, celem, określonym wzorcem bez przyzwolenia na samodzielne konstruowanie wiedzy i korzystanie z osobistego potencjału

poznawczego, własnej aktywności twórczej (Ibidem). Wyzwaniem dla wczesnej edukacji jest formowanie postawy badawczej ucznia wobec siebie i świata, który jest dla niego nieznaną przestrzenią, a jego odkrywanie staje się dla dziecka radością i pasją. W odkrywaniu świata pomaga myślenie dywergencyjne<sup>4</sup> oraz myślenie proceduralne, które uczestniczą w przetwarzaniu informacji i konstruowaniu wiedzy. Uczeń traktowany jest jako podmiot i sprawca, a nie tylko bierny odbiorca wiedzy i zdobywca trenowanych umiejętności. Naśladownictwo, aktywność i trening łączą się w procesie uczenia się/ nauczania, a wyobraźnia jest źródłem ciągłego rozwoju dziecka w różnych formach jej występowania – przestrzennej, społecznej, wzrokowej czy artystycznej. Zdaniem Marka Szurawskiego trening wyobraźni i dopuszczenie jej do głosu w różnych sytuacjach znacznie ułatwiłoby dziecku szkolny start (Szurawski, 2016).

Wyobraźnia jako przedmiot badań jest obecna w licznych pracach psychologów, a najbardziej rozpoznana i zbadana jest wyobraźnia przestrzenna, której oceny dokonuje się w warunkach laboratoryjnych. Zdecydowanie rzadziej badania dotyczą innych aspektów wyobraźni, np.: orientacja w terenie czy orientacja geograficzna (Bednarek, 2004, p.147-157).

W grupie prowadzonych badań są też takie, które odwołują się do wyobraźni (twórczej i odtwórczej) w procesie kształcenia dzieci i młodzieży. Są to badania Doroty Kubicy, która wykazała, iż dzieci czteroletnie tworzą bardzo oryginalne metafory, ale nie wszystkie z nich są trafne i cechuje je duża różnorodność (Kubica, 1993, p.108-121). Wyobraźnia przestrzenna jako rodzaj zdolności twórczych jest przedmiotem badań Stanisława Popka, który dostrzega aktywność dziecka związaną z postrzeganiem wzrokowym i rozumieniem obrazów oraz relacji ujmowanych przestrzennie. Obecna jest też w badaniach Tomasza Maruszewskiego, który pokazuje, iż przy rozwiązywaniu zadań matematycznych dzieci wykorzystują niekonwencjonalne metody, używając głównie wyobrażeń wzrokowych.

Kolejne badania B. Weigl, M. Marszał-Wiśniewskiej czy W. Łukaszewskiego ukazują udział wyobraźni w procesie kształtowania postaw, stosunku jednostki wobec przedmiotu czy osoby, np. postawy dzieci wobec osób mniejszości narodowej czy marginalizowanych społecznie. Wyniki tych badań

---

<sup>4</sup> Myślenie dywergencyjne jest procesem myślenia przeciwnym myśleniu konwergencyjnemu i polega na tym, że informacja powstaje „na podstawie informacji danej, przy czym nacisk położony jest na różnorodność i ilość produktów wygenerowanych z tego samego źródła” J. Guilford, *Natura inteligencji*, s. 410.

potwierdzają, iż aktywizacja w wyobraźni schematu określonego wizerunku osoby czy postępowania zwiększa prawdopodobieństwo jego wystąpienia, a scenariusze kodowane w wyobraźni wpływają na zmianę zachowania (Łukaszewski, 2006, p. 113-120). Kształtowanie wyobraźni sprzyja nie tylko szkolnym osiągnięciom, ale wiąże się z podejmowaniem przez jednostkę działań przemysłanych i odpowiedzialnych.

### **Wyobraźnia jako siła zmiany i droga do innowacji - aspekty praktyczne**

Wyobraźnia tworzy w umyśle obrazy i struktury, które później są wykorzystywane przez osobę w różnych sytuacjach radzenia sobie z problemami czy zaspokajania własnych potrzeb. Buduje ona świat dziecka i jest źródłem transgresji, rozumianych przez J. Kozielskiego jako „działania – twórcze, innowacyjne, ekspansywne, zarówno indywidualne jak i zbiorowe, które przekraczają dotychczasowe granice materialne, symboliczne, społeczne i kulturowe” (Kozielski, 2004, p. 45). Zachowania transgresyjne pozwalają jednostce wyjść poza to, co znane, odrzucić schematy, być gotowym na przekraczanie, pokonywanie ograniczeń i są podstawą wszelkich innowacji. Mogą one być skierowane na cztery obszary – rzeczy, ludzi, symbole lub własną osobę, co autor określa terminami: „ku rzeczom”, „ku ludziom”, „ku symbolom”, „ku sobie”. Transgresyjna koncepcja człowieka znajduje miejsce w praktyce edukacyjnej, która aktualnie ukierunkowana jest na samorealizację i osobisty rozwój ucznia. W koncepcji J. Kozielskiego odnajdujemy nawiązanie do teorii potrzeb A. Masłowa, dla którego działania transgresyjne są odpowiedzią na potrzeby człowieka: sukcesu, osiągnięć, samorealizacji. Przykładem jest wizualizacja osobistego sukcesu, zwłaszcza u uczniów z utrudnieniami w rozwoju czy niepowodzeniami szkolnymi. Pozwala bowiem im na stawianie celów, osobiste projektowanie działań przez pryzmat postrzegania efektów i przyczynia się do budowania oraz zmiany własnej samooceny. Uruchomienie pozytywnej transgresji ułatwia pokonywanie ograniczeń, buduje pozytywny stosunek ucznia do szkoły i nauczycieli, ale też potwierdza poczucie osobistego sprawstwa i wpływu na własne życie.

Wyobraźnia pomaga w łagodnym przejściu od działania opartego na zmysłach do swobodnego operowania obrazem, informacją, pojęciem. Pozwala odejść od zależności w stronę niezależności i samodzielności z wyobrażaniem

oraz przewidywaniem konsekwencji podejmowanych działań. Wyobraźnia rozwija myślenie w zakresie tworzenia i planowania, pomaga przenieść się w czasie i przestrzeni. Jej rozwój i stałe podsyćanie stanowią ważne zadanie współczesnej edukacji przy założeniu, że wyobraźnia nie jest domeną wyłącznie wielkich artystów, ale właściwością, cechą każdego człowieka, pomagającą w programowaniu własnego rozwoju.

Pytanie jak to zrobić? otwiera szerokie możliwości oddziaływań metodycznych, które są niekiedy inicjowane spontanicznie przez uczniów, ale nie zawsze podtrzymywane i rozwijane przez ich nauczycieli/wychowawców. Każdy nauczyciel może prowokować uczniów do podejmowania wyzwań, zadań twórczych, inspirować ich do samodzielnych poszukiwań, eksperymentów, stawiać przed nim problemy i motywować do ich rozwiązywania. Wyobraźnia kształtuje się także poprzez zabawę, swobodne i nieskrępowane działania, które stymulują pracę obu półkul mózgowych, w tym rozwijają myślenie za pomocą obrazów oraz intuicję. W praktyce edukacyjnej nie brakuje sytuacji, w których uczeń może rozwijać własną kreatywność przy założeniu, iż nauczyciel akceptuje i rozumie zachowania swoich podopiecznych. Kształtowaniu wyobraźni sprzyjają też mnemotechniki, czyli takie sposoby uczenia się, które ułatwiają zapamiętywanie, przechowywanie i odtwarzanie zapamiętanych informacji. Wykorzystywane w nich rymowanki, pantomima, teksty opowiadań, mapy mentalne, ruch i kolor uaktywniają tworzenie wyobrażeń i ułatwiają zapamiętywanie. Bo jak zauważa T. Buzan (1999), wyobraźnia jest fundamentem naszej pamięci i wymaga ciągłego trenowania. Inteligencja twórcza, jako jedna z ośmiu rodzajów inteligencji wyróżnionych przez Gardnera, jest warunkiem twórczego działania na wielu polach aktywności i doskonali nowatorskie myślenie. Zatem włączenie wyobraźni w proces nauczania/uczenia się od najmłodszych lat jest zgodne z ideą edukacji dla przyszłości.

## **Konkluzja**

Celem współczesnej edukacji jest człowiek twórczy, otwarty na drugą osobę i otaczający go świat. Ukształtowanie takiej jednostki jest możliwe poprzez stworzenie przestrzeni dla rozwoju własnego potencjału, osobistych umiejętności czy indywidualnych talentów i samodzielnych poszukiwań twórczych. Idea edukacji kreatywnej opartej na kształtowaniu zachowań twórczych, szanowaniu



wolności wyborów, szacunku dla spontanicznej aktywności ucznia jest wciąż przedmiotem dyskursu naukowego, ale też praktyki edukacyjnej. Uznanie i rozumienie roli wyobraźni jest znaczącym krokiem w stronę kształtowania szkoły będącej, jak postuluje M. Szurawski, „laboratorium wyobraźni” (2016).

#### **BIBLIOGRAPHY:**

- Bałachowicz, J. (2009). Styles of educational techniques used by primary class teachers. Between depersonalization and subjectivity. Warszawa: WSP.
- Bednarek, H. (2004). Diversification of drivers' visual-spatial abilities depending on gender. *Acta Universitatis Lodzensis Folia Psychologia*, 8, 147-157.
- Bednarski, M. (2008). Imagination and transgression, <http://www.eid.edu.pl/archiwum/2008/wrzesien> (access: 2017, 08, 12).
- Brzezińska, A. (2005). Psychological portraits of a human being. How does a human being change throughout life? In: A. Brzezińska (ed.), *Psychological portraits of a human being. Developmental psychology in practice*, Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. (2000). *Social psychology of development*. Warszawa: Scholar.
- Buzan, T. (1999). *Memory for the call*. Łódź: Ravi.
- Debesse, M. (1996). *Stages of upbringing*. Warszawa: Żak.
- Dictionary of Contemporary Polish*, (2001), ed. B. Dunaj, Warszawa.
- Dobrowolowicz, W. (1995). *Psychodidactics of creativity*. Warszawa: WSPS.
- Erikson, E. (1997). *Childhood and society*. Poznań: Rebis.
- Francuz, P. (2007). Stephen Kossylan's theory of imagination. Reinterpretation. In: *Mental images, Studies on perception and imagination*, Warszawa: Scholar.
- Górniewicz, J. (1999). Social imagination. In: D. Lalak, T. Pilch (ed.), *Basic concepts of social pedagogics and social work*, Warszawa: Żak.
- Guilford, J. (1978). *The nature of human intelligence*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1987). *Transgressive concept of a human being*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1998). *Multidimensional human being*. Warszawa: Żak.
- Kozielecki, J. (2004). *Transgressive society. Chances and risks*. Warszawa: Żak.
- Kubica, D. (1993). Creating metaphors by children in task-based situations. *Educational psychology* 2, 108-121
- Łukaszewski W. (2006). Imagination and actions. *Nauka* 1, 113-120.
- Piaget, J. (1966). *Studies on child psychology*. Warszawa: PWN.

- Popek, S.(1990). Development and cognitive functions' opportunities.  
In: M. Lelonek, T. Wróbel (ed.), The functioning of a teacher and student at the early stages of primary education, Warszawa.
- Szmidt, K. (2007). Pedagogy of creativity. Gdańsk: GWP.
- Szurawski, M. (2016). Imagination more important than knowledge – article on education, <http://obszarrozwoju.pl/w-strone-edukacji/> (access: 2017, 08, 12).
- Wygotski, L. (1971). Teaching and development at the kindergarten age.  
In: Selected papers on pedagogs, Warszawa: PWN.