

Zmiany cywilizacyjne oraz nowe wyzwania stojące przed społeczeństwem XXI wieku wymuszają głębokie zmiany w edukacji, także na etapie kształcenia przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego. Ze względu na masowość, tempo i dynamikę przepływu informacji, prawie nieograniczony dostęp do wiedzy, powszechność wirtualizacji, cyfryzacji, sztucznej inteligencji kształtowanie się osobowości współczesnych dzieci przebiega odmiennie niż dawniej. Akceleracja rozwoju spowodowała wzrost ich możliwości percepcyjnych, a co za tym idzie – pojawienie się nowych potrzeb, innych zainteresowań oraz upodobań. Najlepszym tego przejawem jest stale obniżanie się wieku opanowywania umiejętności czytania. „Czytający czterolatek to już nie fenomen, lecz prawie norma” (B. Ročlawski).

W procesie kształtowania osobowości dzieci od najwcześniejszego dzieciństwa kluczowe znaczenie należy zatem przypisać perfekcyjnie wyrobionym kompetencjom, związanym z pozyskiwaniem i przetwarzaniem informacji, których fundamentem jest myślenie pojęciowe, krytyczne i twórcze. Realizację tego zadania utrudnia sztywność i schematyzm myślenia, zbyt często występujące mechaniczne oraz stereotypowe działania. Cechują je m. in. werbalizm, odtwórczość, faworyzowanie zadań zamkniętych, a nierzadko pedantyzm i autorytaryzm.

Szkola, dostarczająca głównie wiedzy orientacyjnej, z pominięciem wiedzy instrumentalnej i refleksyjnej, wiedzy o twórczości, wciąż podporządkowana jest dydaktyce pamięci. W efekcie – wraz z upływem czasu – część informacji, z braku odniesień do emocji oraz do działań praktycznych, staje się bezużyteczną, jałową wiedzą. By zapobiec tego rodzaju negatywnym skutkom, niezbędne jest wprowadzenie na szerszą skalę rozwiązywania problemów otwartych, wymagających myślenia twórczego, gwarantującego ściślejsze powiązanie wiedzy orientacyjnej, instrumentalnej oraz refleksyjnej.

Brak wielostronnej stymulacji w procesie edukacji obniża elastyczność procesów psychicznych, zwłaszcza intelektualnych, co z kolei ogranicza plastyczność i dynamiczność procesów twórczych i prowadzi do sztywności strukturalnej lub procesualnej

(zwanej *inercją mentalną*). Przesadna „mechanizacja” myślenia, spowodowana nadmierną algorytmizacją działań, znacznie ogranicza twórcze rozwiązywanie problemów.

Niedoskonałe programy kształcenia, schematyczne podręczniki, mechaniczne wykonywanie zadań, szczególnie w zeszytach ćwiczeń, kontrola poprzez testy kształtują bowiem konwergencytów, będących z reguły obiektem sterowania, charakteryzujących się zamknięciem umysłu oraz sztywnością myślenia (J. Bonar, 2008).

Uczniowie, rozwiązując prawie wyłącznie zadania o charakterze zamkniętym, utwierdzają się w przekonaniu, że uczenie się polega głównie na przyswajaniu (najczęściej pamięciowym) z góry ustalonego, zamkniętego systemu wiedzy. Nie mają zatem możliwości wnoszenia do tego systemu swego własnego wkładu, do *wychodzenia poza dostarczone informacje*. Zaniedbywany jest także proces opanowywania przez uczniów kluczowych kompetencji niezbędnych w autoedukacji, autokreacji oraz kompetencji życiowych.

Naszym zdaniem do dziedzin przewycieżających tak liczne edukacyjne bariery można zaliczyć **enigmistykę**, której istotą jest rozwiązywanie oraz konstruowanie rozrywek umysłowych, potocznie zwanych zagadkami. Niezwykle wartościowym rodzajem rozrywek umysłowych są przede wszystkim różnorodne zagadki o charakterze językowym, bazujące na wykorzystywaniu **języka jako tworzywa, jako budulca**, pozwalającego kreować wciąż nowe, oryginalne komunikaty. Głębsze poznanie istoty i natury zagadek, ich wartości, różnorodności oraz specyfiki jako swoistego, niekonwencjonalnego fenomenu, ma na celu przekonanie Czytelnika, że zasługują one ze strony edukacji w ogóle, a edukacji elementarnej w szczególności, na dużo większą uwagę niż tylko czysto instrumentalne traktowanie.

Eksperymentowanie tworzywem językowym (takim jak wyraz, wyrażenie, równoważnik zdania czy zdanie) jest dla dziecka niezwykle wartościowym edukacyjnie przejawem aktywności. Już samo uczestnictwo w procesie zgłębiania tajników języka oraz przekonywanie się o jego twórczym charakterze przyczynia się do uzyskiwania szerszej świadomości językowej. Chcąc ukazać możliwości intensyfikacji i optymalizacji tego procesu, postanowiliśmy dokonać w niniejszej monografii prezentacji enigmistycznej koncepcji stymulowania twórczych zdolności językowych dzieci i jej edukacyjnych walorów.

*

Jak dotąd zagadnienie wykorzystania zagadek w edukacji elementarnej nie znalazło w literaturze pedagogicznej dokładnego i wyczerpującego opracowania, mimo że są one szeroko propagowane i zalecane przez specjalistów tych szczebli kształcenia oraz masowo stosowane niemal przez wszystkich nauczycieli wczesniej edukacji. I choć walory edukacyjne zagadek są znane od dawna, to jednak w praktyce szkolnej nie zawsze bywają odpowiednio dostrzegane i doceniane. Dlatego też rzadko nadaje im się odpowiednią rangę. Lekceważone są ich liczne wartości natury dydaktyczno-wychowawczej, czego dowodem może być uporczywe faworyzowanie wciąż tych samych odmian zagadek, banalnie łatwych, opartych na spowszedniałych, prostych, bezproblemowych schematach. Prowadzi to wprost do ignorowania i niedoceniaenia twórczych możliwości intelektualnych młodszych uczniów (głównie w zakresie samodzielnego generowania przez nich pomysłów zagadek), do nudy oraz degradacji walorów, jakie kryje w sobie wysiłek myślowy. Jest on nieporównywalnie niższy od tego, który mogliby oni włożyć, obcując z zagadkami o odpowiednim stopniu trudności, dostosowanym do ich potrzeb oraz możliwości.

Ponadto należy dodać, że zagadek nie wymienia się wśród form wypowiedzi, stwarzających możliwości twórczego rozwoju języka uczniów, takich jak wiersz, opowiadanie twórcze, list, sprawozdanie, czy swobodna wypowiedź (np. D. Czelakowska, 1996; E. Filipiak, 1996, 2012; A. Mielech, 2002; D. Dobrowolska, 2015). Nie zalicza się szaradziarstwa do działań stymulujących kreatywność językową (J.K. Szmidt, 2007, 2013; J. Bonar, 2008, 2011 i wielu innych). Nie wykorzystuje się go też w procesie kształtowania słownictwa uczniów (np. E. Laskowska, E. Polański, 1984) oraz wdrażania do samodzielnego uczenia się. Ponadto nie eksponuje się odpowiednio wpływu zainteresowań oraz zamiłowań szaradziarskich na kształtowanie się sfery emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej jednostki. Tymczasem nie powinniśmy dopuścić do tego, aby dziecięca aktywność językowa dokonywała się wyłącznie mechanicznie, w celach czysto informacyjnych. Atrakcyjnym sposobem rozwijania tego rodzaju twórczej aktywności werbalnej, który tu prezentujemy, jest zainteresowanie dzieci rozrywkami umysłowymi – i to już od najmłodszych lat. A jako szczególnie wartościowe działanie

polecamy wprowadzenie ich w tajemniczy świat sztuki układania różnorodnych zagadek, gdyż tylko tego rodzaju czynności skutecznie rozwijają myślenie dywergencyjne.

Problematyka dziecięcej enigmistyki (z łac. *aenigma* – zagadka, *enigmat* – rzecz tajemnicza), obejmująca teoretyczne i metodyczne zagadnienia, dotyczące twórczego rozwiązywania i konstruowania różnorodnych zagadek przez dzieci na szczeblu wczesnej edukacji, wymaga zatem dalszych, pogłębionych oraz wielokierunkowych i wielopłaszczyznowych badań. Opublikowana dwukrotnie monografia piszącej te słowa, poświęcona rozrywkom umysłowym (G. Kapica, 1986, 1990), pełniła rolę skromnego poradnika metodycznego, którego celem było wzbogacenie i częściowe usystematyzowanie wiedzy nauczycieli klas początkowych na temat zagadek i ich wykorzystania w edukacji wczesnoszkolnej.

Przedstawioną w niniejszej monografii koncepcję stymulowania twórczych zdolności językowych dzieci w toku rozwiązywania oraz konstruowania rozrywek umysłowych, opartą na założeniach psychodydaktyki kreatywności, traktujemy jako system działań przyczyniających się do wspomaganie, stymulowania oraz wspierania ich twórczego rozwoju językowego, stwarzających okazję do generowania wypowiedzi – **niekoniernie w formie literackiej**. Prezentujemy ją też jako propozycję zmierzającą w kierunku „wypełnienia” niewykorzystanych wciąż obszarów dziecięcej kreatywności. Nie jest to, niestety, dostrzegany, akceptowany i szerzej świadomie wykorzystywany krąg działań edukacyjnych. Nieco dziwi, a jednocześnie smuci, jeden z postulatów autorstwa K.J. Szmida kierowanych do nauczycieli, pragnących pomagać uczniom w tworzeniu: „Ostrożnie z lamigłówkami – dużo obiecują, mało dają poza krótką satysfakcją” (cyt. za: J. Bonar, 2008, s. 124).

Jedną z przyczyn stanowi tu niewątpliwie niedostateczny zasób wiedzy pedagogów i nauczycieli o naturze, właściwościach, edukacyjnych (i nie tylko!) wartościach rozrywek umysłowych oraz o organizacji procesu pracy z nimi.

Nie jest prawdą, a tak uważa wielu teoretyków i praktyków, jakoby poświęcając więcej czasu na rozwiązywanie i konstruowanie zagadek, nie realizujemy celów edukacyjnych wytyczonych przez Podstawę programową dla klas I-III.

Jesteśmy głęboko przekonani, że wielu zaakcentowanym wyżej współczesnym tendencjom w modernizacji edukacji w znacznym stopniu – ze względu na bogactwo

form i treści oraz mnogość walorów natury edukacyjnej – mogą oddać nieocenione usługi właśnie zagadki, a szczególnie ich konstruowanie przez dzieci.

W edukacji od lat preferuje się kształtowanie sfery intelektualnej uczniów, faworyzując rozwój ich procesów poznawczych, a szczególnie zdobywanie wiedzy. Tymczasem sprostanie współczesnym wyzwaniom wymaga wzmocnienia i wzbogacania twórczego potencjału jednostki wraz ze skuteczniejszym kształtowaniem sfery emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej uczniów, opartej na pozytywnej motywacji i przeżywaniu. Konieczna jest więc gruntowna modernizacja w celu podniesienia jej jakości na miarę potrzeb, jakie niesie natłok najróżniejszych wydarzeń XXI wieku.

Monografia składa się z sześciu części.

W części 1. pokrótce scharakteryzowano dziecięcą enigmistykę jako dydaktyczną podstawę koncepcji stymulowania zdolności twórczych, dokonano też krótkiego przeglądu literatury zawierającej odniesienia do wykorzystania rozrywek umysłowych w edukacji elementarnej.

Następnie w części 2. w sześciu podrozdziałach pomieszczono rozważania obejmujące teoretyczne podstawy dziecięcej enigmistyki. Odnoszą się one do istoty i specyfiki zagadki, jej funkcji zabawowej oraz problemowej i językowej natury. Obejmują także zagadnienia specyfiki dziecięcej twórczości, stymulowania poprzez rozrywki umysłowe kreatywności uczniów. Ponadto dotyczą treningu kreatywności i jej inhibitorów, kształtowania sfery emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej, a także intensyfikacji zajęć wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych oraz przygotowania uczniów do autokreacji.

Zawartość części 3. to analiza opinii nauczycieli klas początkowych na temat edukacyjnych wartości rozrywek umysłowych, oparta na trzykrotnych badaniach sondażowych.

W części 5. zawarto dane z badań nad popularnością zagadek wśród dzieci, a także ich własne refleksje dotyczące stosunku do zagadek, do ich rozwiązywania oraz konstruowania. Dotyczą one także emocjonalnych doznań związanych z tymi działaniami. Zagadnienia te były także trzykrotnie przedmiotem naszych badań.

Część 6. została poświęcona praktycznym aspektom wykorzystania zagadek na gruncie kształcenia i wychowania wczesnoszkolnego, ze szczególnym uwzględnieniem