

Ks. ANDRZEJ KRASIŃSKI

TEORIA KSZTAŁCENIA WIELOSTRONNEGO WINCENTEGO OKONIA W DYDAKTYCE SZKOLNEJ I KATECHETYCZNEJ

Jednym z najwybitniejszych polskich dydaktyków okresu po II wojnie światowej jest profesor Wincenty Okoń. Na jego podręcznikach akademickich, takich jak *Proces nauczania* (1954, 6 wyd. 1966), *Podstawy wykształcenia ogólnego* (1967, 4 wyd. 1987) czy *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (1987) wychowały się rzesze nauczycieli w Polsce. Jego badaniami i dorobkiem interesowali się również katechetycy, m.in. ks. Władysław Kubik SJ¹. W publikacjach W. Okonia dostrzega się jego niezwykle zmysł dydaktyczno-pedagogiczny, połączony z wolą poszukiwań optymalnych rozwiązań i rzetelnością wykorzystania źródeł. Warto dodać w tym miejscu, że W. Okoń miał w swojej działalności naukowej stały kontakt z literaturą zagraniczną Wschodu i Zachodu, co więcej, jego książki cieszyły się poczytnością nawet w Japonii. Niedawno ukazała się w języku niemieckim kolejna książka W. Okonia *Dziesięć szkół alternatywnych*.

W. Okoń znany jest między innymi z dydaktycznej teorii kształcenia wielostronnego. Teorię tę ogłosił po raz pierwszy w 1967 roku w książce pt. *Podstawy wykształcenia ogólnego*², którą przez kolejne lata udoskonalał.

Teoria kształcenia wielostronnego jest teorią dydaktyczną, która poprzez proces kształcenia chce doprowadzić do jak najpełniejszego, wielostronnego rozwoju osobowości ucznia. Apeluje ona do różnych sfer osobowości człowieka, w przeciwieństwie do nauczania jednostronnego, opartego głównie na przyswajaniu gotowych wiadomości i obciążaniu tylko pamięci (materializm dydaktyczny), albo na rozwijaniu myślenia abstrakcyjnego (formalizm dydaktyczny) lub rozwijaniu

¹ Zob. Wł. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, Warszawa 1987, s. 251.

² W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.

sprawności wykonawczych przez naśladownictwo (użyteczny dydaktyczny). Dzięki teorii kształcenia wielostronnego rozwija się także wyobraźnię, umiejętność myślenia i działania twórczego³.

W. Okoń wyróżnił w swojej teorii trzy elementy składowe: stronę procesualną, treściową i społeczną. Wszystkie one wzajemnie, harmonijnie się przenikają⁴.

Jak rozumieć stronę procesualną?

Zdaniem W. Okonia, w człowieku można wyodrębnić trzy podstawowe funkcje jego osobowości: intelektualną – człowiek poznaje świat i siebie; emocjonalną – człowiek przeżywa świat i nagromadzone w nim wartości, i praktyczną – człowiek zmienia świat⁵. Można w skrócie powiedzieć, że człowiek myśli, przeżywa i działa, aby egzystować, normalnie funkcjonować i rozwijać się. Wymienione funkcje „manifestują się”, wyrażają się przez trojakią działalność człowieka. Poznawanie przejawia się głównie w działalności intelektualnej, przeżywanie – w działalności emocjonalnej, a zmienianie świata – w działalności praktycznej. Każda działalność posiada swoją stronę asymilacyjną i twórczą⁶. Spostrzeżenia te W. Okoń przeniósł na teren dydaktyki. Założył przy tym, że w procesie kształcenia powinno rozbudzić się i rozwinąć w uczniu zdolności poznawcze, jego motywację i życie uczuciowe oraz zdolności do działalności praktycznej. Gdy człowiek doskonalił stale swoje podstawowe, czysto ludzkie funkcje, wtedy rozwija się harmonijnie. Działalność intelektualną w procesie kształcenia W. Okoń nazwał uczeniem się przez przyswajanie, działalność intelektualną twórczą – uczeniem się przez odkrywanie, działalność emocjonalną – uczeniem się przez przeżywanie (rozwijanie życia uczuciowego ucznia, bo człowiek nie tylko poznaje rzeczywistość, lecz także ją przeżywa emocjonalnie i ocenia) i wreszcie działalność praktyczną – uczeniem się przez działanie (rozwój człowieka dokonuje się także przez działalność praktyczną, która polega na przekształcaniu rzeczywistości i samego siebie poprzez tworzenie tego, czego dotąd nie było)⁷.

Odpowiednikiem uczenia się przez przyswajanie jest strategia typu A (oparta na założeniach psychologii asocjacyjnej), w której wykorzystuje się między innymi osiągnięcia szkoły J.F. Herbarta (najważniejszą drogą uczenia się jest przyswa-

³ Zob. tenże, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 7/8(1965), s. 23.

⁴ Podane dane pochodzą z wywiadu przeprowadzonego przez autora niniejszego artykułu z W. Okoniem w dniu 18.11.1996 roku. Wywiad ukazał się w Roczniku Sekcji Pedagogiki Religii Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej *Ignatianum* w Krakowie w roku 2000, s. 29-44. (Odtąd będę używał sformułowania: *Dane z wywiadu z 18.11.1996 r.*)

⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 196.

⁶ Zob. tenże, *Jedność osobowości a wielostronność wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 101 (1981) nr 3, s. 8.

⁷ Zob. tenże, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 143.

anie). Odpowiednikiem uczenia się przez odkrywanie jest strategia typu P, nawiązująca do szkoły J. Deweya (najważniejszą drogą uczenia się jest odkrywanie, rozwijanie myślenia uczniów w toku rozwiązywania problemów). Odpowiednikiem uczenia się przez przeżywanie jest strategia typu E, związana z osiągnięciami tzw. „szkoły twórczej” (najlepszą drogą uczenia się jest przeżywanie, gdyż wpływa ono na rozwój procesów emocjonalnych) oraz uczenia się przez działanie (strategia typu O), która nawiązuje do zdobyczy tzw. „szkoły pracy”, według której najefektywniejszą drogą uczenia się jest działanie rozwijające operacje uczniów⁸.

Każda strategia ma swoje ogniwa. Na strategię typu A składają się następujące etapy: 1. zetknięcie ucznia z nowymi wiadomościami; 2. skojarzenie ich z wiadomościami wcześniej nabytymi; 3. uporządkowanie nowych wiadomości; 4. zastosowanie wiadomości w nowych sytuacjach⁹.

W strategii typu P profesor W. Okoń wyróżnił: 1. znalezienie się ucznia w sytuacji problemowej i sformułowanie wynikających z niej pytań; 2. wyłonienie, na podstawie samodzielnych poszukiwań, odpowiedzi na te pytania (wynajdywanie hipotez, pomysłów); 3. sprawdzenie tych odpowiedzi na drodze teoretycznej lub praktycznej; 4. uporządkowanie wiadomości i odpowiednie ich utrwalenie; 5. zastosowanie wiadomości w nowych sytuacjach¹⁰.

W strategii typu E mówi się o następujących ogniwach dydaktycznych: 1. zetknięcie z dziełem i ukierunkowanie kontaktu z nim; 2. eksponowanie dzieła; 3. analiza problemowa dzieła prowadząca do jego oceny; 4. umiejscowienie dzieła na tle dorobku jego twórcy lub innych twórców; 5. aktywność własna uczniów i ewentualne wnioski praktyczne dotyczące ich własnych postaw¹¹.

W strategii typu O wymienia się: 1. poznanie celu działania oraz jednej lub więcej reguł, które mają być zastosowane w działaniu; uświadomienie uczniom nazwy i znaczenia danej umiejętności; 2. ustalenie modelu działania; sformułowanie na podstawie przypomnianych wiadomości tych reguł, które w danym działaniu mają znaleźć zastosowanie; 3. pokazanie wzoru danego działania; 4. pierwsze działania uczniów, wykonywane przy stałej kontroli nauczyciela; 5. systematyczne i samodzielne ćwiczenia w posługiwaniu się opanowaną umiejętnością¹².

W. Okoń przestrzegają, by nie traktować ogniów dydaktycznych poszczególnych strategii jak „herbartowskich” stopni formalnych. Te ostatnie były niezmiennie, nierozzerwalnie związane z jedną jednostką lekcyjną każdego przedmiotu, przy czym ważna była ich kolejność.

⁸ Zob. tenże, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, art. cyt., s. 24, 27.

⁹ Tenże, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt. s. 318.

¹⁰ Tenże, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964, s. 180.

¹¹ Tenże, *W sprawie budowy lekcji*, „Nowa Szkoła” (1971) nr 4, s. 5.

¹² Tenże; *Podstawy wykształcenia ogólnego*, dz. cyt., s. 97.

W. Okoń ogniwa strategii nazywa „momentami” w procesie nabywania wiedzy, sięgania po wartości czy w działaniu praktycznym. O tym, jak z korzyścią dla lekcji i dla ucznia je respektować, w jakiej kolejności i z jakim zaakcentowaniem ich używać, ma decydować cel dydaktyczno-wychowawczy lekcji i sama logika procesu lekcyjnego. Kolejne „momenty” nie muszą być związane z jedną jednostką lekcyjną. Można je „rozciągać” nawet na kilka jednostek (np. jeden problem rozwiązywany jest podczas kilku lekcji) lub można powtarzać niektóre etapy podczas jednej lekcji w zależności od potrzeb (np. rozwiązać kilka problemów na jednej lekcji). Podobnie ustalona kolejność poszczególnych momentów może być zachowana bądź zmieniona. O tym decyduje sam nauczyciel¹³. „Przedmiot dostarcza nauczycielowi bodźców – tego i tego mają się uczniowie nauczyć, to i to przeżyć, praktycznie to i to wykonać. Ale jak, gdzie i kiedy, jak to podzielić na sekwencje – to zależy od prowadzącego zajęcia. W. Okoniowi chodzi o to, by nie było ciągle tego samego nudnego szablonu lekcyjnego, żeby każda lekcja była w jakimś zakresie oryginalna”¹⁴.

Poszczególnym strategiom przyporządkowuje się adekwatne do nich metody (informacyjne, samodzielnego zdobywania wiedzy, eksponujące, operatywne¹⁵) i środki dydaktyczne (służące poznawaniu rzeczywistości i wiedzy o niej, służące kształtowaniu emocjonalnego stosunku do rzeczywistości oraz służące kształtowaniu działań przetwarzających ją¹⁶).

Podsumowując stronę procesualną teorii kształcenia wielostronnego, należy stwierdzić, że składają się na nią różne procesy, wielorakie, bogate formy działania. Polega ona na przyswajaniu, pochłanianiu tego, co zawarte jest w nauce, sztuce, technice i w życiu praktycznym, ale również na twórczości w tych dziedzinach. Uwzględnienie w nauczaniu wszystkich trzech rodzajów działalności człowieka (intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej) przyczynia się do wielostronnego rozwoju jego osobowości¹⁷.

Obok strony procesualnej teorii kształcenia wielostronnego, W. Okoń wymieniał nierozzerwalnie z nią związaną stronę treściową, także apelującą do całej osobowości wychowanków. Dotyczy ona wielostronności w dziedzinie treści kształcenia. W. Okoń zauważył, że w ludzkiej wiedzy naukowej można wyodrębnić dla potrzeb dydaktycznych cztery podstawowe składniki strukturalne – cztery rodzaje zdań naukowych: zdania opisujące (opierają się na obserwacji bezpośredniej lub

¹³ Zob. *Dane z wywiadu z 18.11.1996 r.*, s. 34.

¹⁴ Tamże, s. 43.

¹⁵ W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1987³, s. 333-341.

¹⁶ Tenże, *Metody nauczania*, w: *Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1980⁵, s. 392-397.

¹⁷ Zob. Tamże.

pośredniej, zdania te budują opisy), wyjaśniające (za ich pomocą buduje się wyjaśnienia, wytłumaczenia, dłaczego jakiś stan rzeczy lub związane z nim zmiany są takie a nie inne), oceniające (są rezultatem wartościowania) i normatywne (zawierają treści organizujące postępowanie człowieka)¹⁸.

W. Okoń postulował, by w nowoczesnym nauczaniu korzystać z wszystkich czterech warstw wiedzy naukowej. Powinny one zostać ze sobą harmonijnie zintegrowane. „Można opisać zjawisko fizyczne, ale zaraz trzeba się pytać *dłaczego oto tak działa*. W poznaniu potrzebna jest jeszcze samodzielna, a nie narzucona ocena. Należy się pytać uczniów: *jak ty oceniasz to, co poznałeś np. cudze zachowanie. Słusznie ktoś postąpił czy niesłusznie*. Wiersz podoba się komuś, *uzasadnij dłaczego*, komuś innemu się nie podoba, *uzasadnij dłaczego*. Obok oceny powinna pojawić się w uczniu chęć czy motywacja do postępowania zgodnie z oceną, której dokonał, do której samodzielnie doszedł, powinna się pojawić norma, zgodnie z którą uczeń postępuje według tego, do czego doszedł”¹⁹.

Świadomość istnienia różnych zdań wiedzy ludzkiej pozwala lepiej budować poszczególne jednostki lekcyjne. Według W. Okonia w dobrze, harmonijnie zbudowanej jednostce lekcyjnej występuje ok. 60% zdań opisujących, 30% wyjaśniających 5% oceniających i 5% normatywnych²⁰. Stosowanie wszystkich zdań ułatwia nie tylko poznanie prawdy o świecie i człowieku, lecz także kształtuje dojrzałą osobowość ludzką.

Trzecia strona teorii kształcenia wielostronnego, wymieniana przez W. Okonia, to strona społeczna. Dotyczy ona wielostronności w sensie różnych form aktywności w sferze organizacji procesu kształcenia. W. Okoń uważa, że uczeń powinien się wielostronnie rozwijać od strony społecznej poprzez różne formy aktywności na lekcjach. Chodzi o to, aby w życiu potrafił później pracować nie tylko samodzielnie, ale i w zespole, i w dużej zbiorowości. Z tego względu na lekcji nie powinno zabraknąć ani pracy jednostkowej i indywidualnej, ani grupowej, ani zbiorowej.

W pracy indywidualnej chodzi o umiejętność pracy samodzielnej (uczeń sam wybiera tryb działania). Uczniowie mogą spotkać się z pracą jednostkową (uczniowi narzuca się określony sposób pracy). Praca indywidualna rozwija aktywność i samodzielność uczniów, ale gdyby tylko ona była stosowana, wtedy uczniowie nie liczyliby się z nikim. Ta forma pracy charakteryzuje się niskim poziomem uspołecznienia, brakiem wspólnych systemów wartości, egoizmem²¹.

W procesie kształcenia nie powinno zabraknąć pracy zbiorowej. Polega ona na zaangażowaniu wszystkich uczniów w zbiorowym wysiłku kształcenia. Ta forma pra-

¹⁸ Zob. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, dz. cyt., s. 50-80.

¹⁹ *Dane z wywiadu z 18.11.1996r.*, s. 34-35.

²⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 302.

²¹ Zob. tenże, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, dz. cyt., s. 25-27; 250-258.

cy sprzyja wytwarzaniu wspólnych postaw, przekonań, wspólnego podłoża światopoglądowego. W. Okoń zwraca uwagę w tych różnych formach pracy nie tyle na efekty w ocenach, ile na stopień uspołecznienia. W pracy zbiorowej trudno jest wypracować poczucie jedności, z różnych racji (pochodzenie społeczne, różnica światopoglądu, różny stosunek do religii, do nauczyciela). Lekarstwem na to jest nauczanie problemowe²².

Najbardziej efektywna jest praca grupowa, która polega na wykonywaniu przez kilkuosobowe grupy uczniów określonych zadań dydaktycznych, najeźściej problemów teoretycznych i praktycznych. W tego rodzaju pracy możemy wyodrębnić pracę grupową jednolitą i zróżnicowaną, pracę kombinowaną i brygadową. Dzięki pracy grupowej i zbiorowej uczniowie uczą się liczyć z opinią drugiego człowieka, ponieważ wpływa ona na rozwiązania końcowe²³.

Korzystanie w procesie kształcenia z czterech kategorii procesu kształcenia, z czterech strategii uczenia się – nauczania: strategii A, P, E, O, z odpowiadających im metod i środków dydaktycznych, korzystanie z czterech kategorii zdań wiedzy ludzkiej: zdań opisowych, wyjaśniających, oceniających i normatywnych, oraz wykorzystanie różnych form organizacji pracy uczniów na lekcji: jednostkowej, indywidualnej, zbiorowej oraz grupowej, wpływa pozytywnie na właściwy wielostronny rozwój osobowości uczniów.

W. Okoń ogłaszając w 1967 roku swoją teorię w książce pt. *Podstawy wykształcenia ogólnego*, jak i w późniejszych publikacjach, zwrócił się do dydaktyków o jej empiryczną weryfikację²⁴. Prośba ta znalazła oddźwięk u stosunkowo niewielu dydaktyków, z powodu modnego w latach 70-tych nauczania problemowego. Mimo tego, omawiana teoria znalazła swoje miejsce prawie na każdym etapie rozwoju człowieka, tzn. w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, w średnim wieku szkolnym, w wieku młodzieńczym i dorosłym.

Jadwiga Walczyna oparła teorię wychowania społeczno-moralnego dzieci w wieku przedszkolnym właśnie na teorii kształcenia wielostronnego, w celu dynamizowania rozwoju swoich wychowanków²⁵.

Nawiązując do strony społecznej omawianej teorii, J. Walczyna proponowała, by tę teorię wykorzystać w przedszkolu do pełnienia życiowych ról społecznych, a mianowicie do roli członka zbiorowości przedszkolnej, do roli członka rodziny oraz do roli członka społeczności²⁶.

Józef Galant wprowadzał założenia teorii kształcenia wielostronnego w kształceniu uczniów w wieku wczesnoszkolnym (klasy I-III). Zauważył, że teoria kształ-

²² Tamże, s. 258-262.

²³ Tamże, s. 283-284.

²⁴ W. Okoń, *W sprawie budowy lekcji*, art. cyt., s. 7.

²⁵ J. Walczyna, *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1978.

²⁶ Tamże.

czenia wielostronnego sprzyja wyzwaniu inicjatywy i pomysłowości dzieci w procesie dydaktyczno-wychowawczym²⁷.

Badaniami nad wykorzystaniem teorii kształcenia wielostronnego w średnim wieku szkolnym, jak i nad efektywnością prezentowanej teorii zajmowali się H. Cudak i T. Mróz.

H. Cudak badał w klasach piątych i szóstych na lekcjach biologii zjawisko operatywności zdobywanej przez uczniów wiedzy, wiedzy zdobywanej na drodze przyswajania, odkrywania, przeżywania i działania²⁸.

Tadeusz Mróz badał czy nauczyciele różnych przedmiotów i humanistycznych, i matematyczno-przyrodniczych realizują w klasach ósmych założenia teorii kształcenia wielostronnego oraz czy czynią to poprawnie. Autor analizował również zagadnienie częstotliwości korzystania z poszczególnych zdań wiedzy naukowej²⁹.

Marian Śnieżyński również upowszechnił teorię kształcenia wielostronnego i dokonał jej empirycznej weryfikacji, eksperymentując w starszych klasach szkół podstawowych i w młodszych szkół średnich. Autor przybliżał nauczycielom omawianą teorię, jednocześnie badał wnikliwie znajomość toków lekcyjnych (szczególnie podającego) i ich ogniw oraz częstotliwość ich występowania. Przybliżył teorię kształcenia wielostronnego katechetom proponując konkretne rozwiązania na terenie katechezy. W nauczaniu wychowującym wyodrębnił oddziaływania na intelektualną, moralną, estetyczną i zdrowotną sferę osobowości ucznia.

Teorię kształcenia wielostronnego, rozszerzoną o psychologiczną trójczynnikową teorię rozwoju osobowości człowieka (rozwój osobowości człowieka zależy od indywidualnych zadatków biologicznych, wpływu środowiska wychowawczego i aktywności własnej jednostki), zastosowała na poziomie klas licealnych Danuta Nakoneczna. Autorka wyszła z teorią kształcenia wielostronnego poza lekcje, wykorzystując ją w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych³⁰.

Badaniem znajomości teorii kształcenia wielostronnego na poziomie akademickim (badania wśród studentów, asystentów naukowych i wykładowców) i wykorzystywania jej w kształceniu przez nauczycieli zajmował się Bohdan Komorowski. Autor wyszedł z założenia, że dobry nauczyciel sam musi doświadczyć teorii kształcenia wielostronnego, by dobrze wykorzystać ją w stosunku do uczniów³¹.

²⁷ J. Galant, J. Hawlicki, *Proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach I-III*, Warszawa 1978; J. Galant (red.), *Inicjatywa i pomysłowość dzieci w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, Przemysł 1996.

²⁸ H. Cudak, *Funkcjonalność zdobywanej wiedzy w wielostronnym kształceniu*, „Acta Universitatis Lodzensis, Folia Paedagogica et Psychologica” (1988) nr 21.

²⁹ T. Mróz, *Realizacja koncepcji wielostronnego kształcenia w praktyce pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne” (1983) nr 11.

³⁰ D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa 1980.

³¹ B. Komorowski, *Kształcenie wielostronne i drogi jego realizacji*, Lublin 1968.

Według Wł. P. Zaczyńskiego, W. Okoń odkrył osobowość uczniów i ich emocjonalność. Z tego powodu Wł. P. Zaczyński akcentował znaczenie emocjonalności w kształceniu uczniów. Jego zdaniem, w naszych decyzjach, działaniach obecne jest na swój sposób uczucie. Wiedza może być motywem działania dzięki emocjom. W szkole należy kierować procesem uczenia się za pomocą uczuć, kształtować stosunek do poznawanej rzeczywistości. Przejścia wzmacniają motywację do działania, trwałość przyswajanej wiedzy, kształtują postawy moralno-społeczne.

W. Okoń, w opinii Wł. P. Zaczyńskiego, uprawomocnił również wartości dla dydaktyki. Wartości się nie poznaje, je się przeżywa. I emocjonalność ucznia, i jego świat wartości można skutecznie kształtować, wykorzystując w procesie kształcenia wielostronny środek audiowizualny³².

Wszyscy zaprezentowani dydaktycy, zgodnie z sugestią W. Okonia, weryfikowali empirycznie jego teorię kształcenia wielostronnego. Niektórzy rozwinęli ją twórczo (J. Walczyna, J. Galant, D. Nakoneczna). Wymieniani tu autorzy pragnęli ukazać czytelnikowi, że stosowanie teorii kształcenia wielostronnego rozwija harmonijnie osobowości uczniów, podnosi efekty pracy oraz prowadzi do zdobycia wiedzy operatywnej.

Teoria kształcenia wielostronnego została również adaptowana w teorii i praktyce katechetycznej. Zajmowało się nią głównie środowisko lubelskie katechetów (ks. M. Majewski sdb³³ i ks. St. Kulpaczyński sdb³⁴). Katechetycy ci widzieli potrzebę działań wielostronnych. Jednakże bliżej ich nie prezentowali. Dostrzegli metodyczny problem wielostronnego rozwoju uczniów, nie podejmując go i nie rozwiązując. Dydaktycy ze środowiska warszawsko-krakowskiego natomiast wyrazili zainteresowanie teorią kształcenia wielostronnego, propagując ją (Wł. Kubik³⁵, M. Owoc³⁶, K. Kantowski³⁷) i prowadząc badania w zakresie jej stosowania także na terenie katechezy (M. Śnieżyński, J. Mastalski³⁸).

³² Wł. P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1990.

³³ M. Majewski, *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Kraków 1995.

³⁴ St. Kulpaczyński, *Formy aktywizacji katechezy*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 29 (1982) z. 6.

³⁵ Wł. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, dz. cyt.

³⁶ M. Owoc, *Proces dydaktyczny w materiałach katechetycznych do I i II Schematu Programu Szczegółowego (klasy V-VIII) w świetle literatury pedagogiczno-katechetycznej*, Warszawa 1995 (mps – Biblioteka UKSW).

³⁷ K. Kantowski, *Możliwości i ograniczenia stosowania nauczania problemowego w katechezie szkół podstawowych na podstawie materiałów metodycznych dla katechety*, Warszawa 1995 (mps – Biblioteka UKSW).

³⁸ J. Mastalski, *Realizacja procesu nauczania katechetycznego, (Na podstawie badań przeprowadzonych w krakowskich szkołach podstawowych)*, Kraków 1997 (mps – Biblioteka PAT)

Oddźwięk teorii kształcenia wielostronnego możemy dostrzec w *Podręcznikach Metodycznych do Katechizmu Religii Katolickiej cz. I-IV*³⁹. W tym miejscu należy zaznaczyć, że osiągnięć dydaktyki szkolnej – ich przykładem jest teoria kształcenia wielostronnego – nie zawsze da się zastosować w pełni na terenie katechezy. Ta bowiem posiada swoją specyfikę, przekraczającą w pewnym sensie ramy dydaktyki szkolnej. Stosując na przykład strategię problemową, należy przewidzieć, że uczniowie mogą mieć kłopoty zarówno z samodzielnym formułowaniem pytań wynikających z sytuacji problemowej, jak i z formułowaniem hipotez rozwiązania problemu na podstawie posiadanych wiadomości (problem i wynikające z niego pytania formułuje katecheta). W pierwszym przypadku trudność wiąże się z próbą sformułowania problemu dotyczącego zagadnień religijnych na podstawie sytuacji problemowej nie mówiącej wprost o sprawach wiary. W wielu wypadkach należy opuścić takie ogniwo strategii problemowej, jak wysuwanie hipotez rozwiązania – z obawy przed rozbudzeniem wątpliwości w wierze.

Wykorzystując podczas lekcji religii strategię praktyczną, można to uczynić w formie działań długofalowych na poszczególnych katechezach z całego bloku tematycznego, a nie podczas pojedynczej jednostki katechetycznej. Uczniowie mogą przygotowywać np. oprawę liturgiczną Mszy świętych i nabożeństw, brać w nich aktywny udział, organizować spotkania z rodzicami, programy artystyczne, wystawy, gazetki, plansze i różnego rodzaju konkursy, mogą również pomagać potrzebującym.

Nieodłącznym elementem katechez jest modlitwa. Niestety, w żadnej z omawianych strategii dydaktycznych nie ma na nią odrębnego miejsca. Może jednak ona występować na różnych etapach katechezy, budowanych według strategii dydaktycznych. Pełni wtedy rolę źródła nowych wiadomości, porządkuje nowe wiadomości, jest wyrazem zastosowania poznanego materiału w nowych sytuacjach, służy do weryfikacji hipotez, jest wyrazem aktywności uczniów itp. Obok waloru dydaktycznego ma przede wszystkim walor religijny, o którym absolutnie nie można zapomnieć. Modlitwa pomaga nie tylko w zdobyciu wiedzy, lecz także w osiągnięciu dojrzałości w wierze, umożliwia spotkanie z Bogiem, reflektowanie poznanych prawd, ich interioryzację. Ponadto rozmowa z Bogiem wyrabia w uczniach umiejętność wielbienia Go na różne sposoby oraz umiejętność korekty swojego postępowania.

Teoria kształcenia wielostronnego jest jedyną w swoim rodzaju, najpełniejszą jak dotąd propozycją wyodrębnienia ogniów procesu nauczania i kolejnym przy-

³⁹ J. Charytański, Wł. Kubik (red.), *Podręcznik Metodyczny do Katechizmu Religii Katolickiej cz. I*, Warszawa 1993; J. Charytański, Wł. Kubik (red.), *Podręcznik Metodyczny do Katechizmu Religii Katolickiej cz. II*, Warszawa 1982; J. Charytański, Wł. Kubik (red.), *Podręcznik Metodyczny do Katechizmu Religii Katolickiej cz. III*, Warszawa 1982; J. Charytański, Wł. Kubik (red.), *Podręcznik Metodyczny do Katechizmu Religii Katolickiej cz. IV*, Warszawa 1980.

kładem różnicowania sposobów realizacji procesu kształcenia i zwiększenia liczby jego wersji; oryginalną, nie spotykaną w literaturze światowej zwartą teorią dydaktyczną, której najważniejszym zadaniem jest troska o wielostronny rozwój bogatej osobowości uczniów.

Teoria ta jest godna uwagi nauczycieli, katechetów, jak i szerokiego zastosowania w praktyce szkolnej i katechetycznej.

Sommario

Teoria didattica della formazione multilaterale di W. Okoń nella scuola e catechesi

Wincenty Okoń è vero protagonista di una nuova teoria didattica per la scuola – formazione multilaterale. Le sue tesi sono state pubblicate per la prima volta nel libro *Podstawy wykształcenia ogólnego (I fondamenti dell'istruzione globale)* nel 1967, e poi successivamente sviluppate, fino a darglieli negli anni novanta una impostazione integrale. Le novità di questa teoria, che è contraria alla teoria di semplice insegnamento, stanno nel fatto che il processo insegnamento-apprendimento, per essere effettivo, pretende ad una triplice attività del alunno: intellettuale, emozionale e operativa. W. Okoń nella sua teoria distingue quattro tappe (strategie): strategia di tipo A – apprendimento come assimilazione dei contenuti; strategia di tipo P – apprendimento come scoperta delle dimensioni nuove del problema e come sviluppo del pensiero del alunno; strategia di tipo E – apprendimento come esperienza vissuta; strategia di tipo Q – apprendimento come attività del alunno. La formazione multilaterale è stata adattata anche per la catechesi, trovandosi soprattutto nel *Catechismo della Religione Cattolica (Katechizm Religii Katolickiej, cz. 1-4)*.