

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003 [2004]	R. XLVI (LIX)	T. 2 (21) Cz. II	s. 107–118
------------	--	-------------------------	------------------	------------------------	------------

# Dydaktyka oraz technologia kształcenia

Erich PETLÁK  
Gabriela PORUBSKÁ

## Dydaktyka ogólna a innowacyjne podejście w dydaktyce w aspekcie przygotowania przyszłych nauczycieli<sup>1</sup>

### Dydaktyka ogólna – historia i współczesność

Dydaktyka ogólna jako jedna z podstawowych dyscyplin pedagogicznych zajmuje w słowackiej pedagogice znaczącą pozycję. Od XVII wieku, kiedy pierwszy raz pojawiło się pojęcie „dydaktyka” (zashuga W. Ratke w 1613 r.), do rozwoju dydaktyki jako nauki przyczynili się liczni pedagodzy. Najwybitniejszą osobistością, której działalność w istotny sposób wiąże się z rozwojem dydaktyki, jest Jan Amos Komenský (1592–1670), postać, która wyznaczyła kierunek rozwoju dydaktyki praktycznie aż po dzień dzisiejszy. Przedstawiciele słowackiej pedagogiki nie tylko przyjęli i stosowali koncepcję Komenskiego, ale w byłej Czechosłowacji uważali go za słowackiego pedagoga (J.A. Komenský urodził się na terytorium dzisiejszej Republiki Czeskiej).

Wiemy, że pojęcie „dydaktyka” pochodzi z greckiego *didaskó* (uczę, nauczam), co prowadzi nas do uproszczonego w pewnym stopniu poglądu na treść i przedmiot dydaktyki jako nauki. Mówiąc, że dydaktyka zajmuje się nauczaniem, właściwie niczego nie powiemy, tylko greckie słowo zastąpimy

<sup>1</sup> Ze słowackiego przełożyła dr Lucyna Spyrka.

innym ekwiwalentem. Pedagodzy i dydaktycy już od wielu lat dążą do precyzyjnego określenia zakresu czy też przedmiotu badań naukowych dydaktyki. Aby zilustrować to spostrzeżenie, przypomnijmy, że także W. Ratke używał wyrażen „Methodus didactica, d.h. Lehrweg” – droga uczenia i „Didactica als Lehrart” – dydaktyka jako sztuka nauczania. Także w dziele J.A. Komenskiego można dostrzec, jak rozwijały się jego poglądy na przedmiot dydaktyki. Początkowo określa on dydaktykę jako „sztukę nauczania” (w dziele *Wielka dydaktyka*). W późniejszej poprawionej wersji dzieła *Wielka dydaktyka* mówi, że dydaktyka jest „sztuką uczenia wszystkich wszystkiego”. Dla ścisłości dodajmy, że J.A. Komenský napisał dzieło *Didaktické klasobranie*, w którym mówi o matetyce (z greckiego *manthanó*), którą rozumiemy jako uczenie się, podaje też termin *mathetike techné*, co znaczy „sztuka uczenia się”. Termin „dydaktyka” rozumie jako sztukę uczenia (Švec, 1995a). Poświęciliśmy szczególną uwagę J.A. Komenskiemu, ponieważ jest on uważany za ojca dydaktyki i przedstawiciela pedagogiki nowożytnej.

W dalszej części tekstu nie będziemy kontynuować omawiania rozwoju historycznego ani przemian w poglądach na to, czym jest dydaktyka i co jest jej przedmiotem. Warto wszakże zauważyć, że dydaktyka od swojego powstania aż po dzień dzisiejszy przeszła długi proces historycznego rozwoju, w którym krystalizowały się poglądy na jej treść i przedmiot. Do jednej grupy moglibyśmy zaliczyć pedagogów, którzy akcentują naukowe badanie problemów nauczania (Von H. Hentig, W. Kallmenn), do kolejnej tych, którzy do dydaktyki zaliczają cały proces nauczania wraz z jego poszczególnymi elementami (T. Schwerdt, R. Meke, K. Tomaschewsky). Liczną grupę tworzą ci pedagogzy, którzy kładą nacisk na metody i metodykę uczenia (T. Wilhelm, J. Dolch, F. Cube). To wyliczanie można by kontynuować (zob. więcej np. w pracy D. Lenzen, 1998).

Jednak ze względu na tematykę niniejszego artykułu właściwe będzie przypomnienie, jak wyznaczano zakres dydaktyki w byłej Czechosłowacji i jak wyznacza się go dzisiaj na Słowacji. Współczesny pedagog słowacki Z. Obržálek opisał głównych pedagogów i ich sposoby rozumienia pojęcia dydaktyka (Obržálek, 2000).

Do wybitnych pedagogów w byłej Czechosłowacji należy Václav Příhoda, który akcentował dydaktykę naukową, opartą na amerykańskim pragmatyzmie i behawioryzmie. Podkreślał, że teoria dydaktyczna musi wychodzić z empirycznych badań nad nauczaniem. Czołowe miejsce zajmował Juraj Čečetka, który rozumiał dydaktykę jako naukę o nauczaniu, ale też o kształceniu i wychowaniu intelektualnym. Otakar Chlup opisuje dydaktykę jako teorię nauczania i podkreśla szczególną rolę nauczyciela w tworzeniu treści kształcenia, metod, form i organizacji nauczania. Otakar Kádner rozumie dydaktykę jako teorię wychowania intelektualnego. Zdeněk Pešek mówi, że przedmiotem dydaktyki jest proces dydaktyczny realizowany w nauczaniu.

Juraj Brt'ka rozszerza zakres dydaktyki jako teorii kierowania procesem uczenia, ale we wspólnej aktywności nauczyciela w nauczaniu i uczniów w uczeniu się. Miroslav Kořínek określa dydaktykę nie tylko jako proces kształcenia w nauczaniu, ale zalicza do niej także proces wychowania. L'ubomir Mojžíšek o dydaktyce mówi jako o teorii kształcenia – problemy treści w kształceniu; o teorii nauczania – obserwuje istotę procesu nauczania i jego zasadnicze prawidłowości. Zdeněk Kolář i Miloslav Sýkora wyznawali pogląd, że przedmiotem dydaktyki jest teoria kształcenia i nauczania urzeczywistniana w szkole i poza nią. W ramach tego zauważają również wychowawcze aspekty nauczania i mówią o syntezie wychowania i kształcenia. Jíří Kotásek charakteryzuje dydaktykę jako teorię nauczania, czyli teorię kształcenia, wychowania i ćwiczenia w nauczaniu. Zdeněk Obdržálek nie ogranicza dydaktyki wyłącznie do treści nauczania, nauczyciela i ucznia, ale poszerza ją o kolejny wymiar, którym jest społeczeństwo. Erich Petlák postrzega dydaktykę jako przestrzeń łączącą treść kształcenia, proces nauczania oraz uczenia się.

Za najwybitniejszego współczesnego dydaktyka na Słowacji uważany jest Štefan Švec. W jego koncepcji akcentuje się transdyscyplinarny charakter dydaktyki zorientowany na zastosowanie reguł planowania, organizowania i wartościowania procesu humanistycznego nauczania, głównie jednak nauczania instytucjonalnego jednostek różnych przedmiotów oraz wychowania. Jego rozumienie dydaktyki jest szersze, ponieważ nie ogranicza się tylko do nauczania szkolnego i nie jest zorientowane wyłącznie na kształcenie ludzi, ale też na szkolenie zwierząt.

Z prezentowanego przekazu wyłania się szeroki zakres poglądów na to, co stanowi treść dydaktyki i co jest, według poszczególnych autorów, przedmiotem jej badania naukowego. Nawet jeśli istnieją pewne różnice w poglądach, w dydaktyce słowackiej przyjęło się, że przedmiotem jej badania naukowego są następujące sfery:

- treść i zakres kształcenia;
- zasady, metody, formy i środki nauczania;
- interakcja nauczyciela i ucznia w procesie nauczania.

Uważamy, że określony w ten sposób przedmiot badania naukowego dydaktyki (nawet jeśli są i mogą to być odmienne sposoby określania go) jest wystarczający, by można nim było objąć wszystko, co wiąże się z procesem dydaktyczno-wychowawczym.

Treść i zakres kształcenia to kategorie dydaktyki, które są przedmiotem nieustannego poszukiwania „optymalnego” unormowania i zestawienia tego, czego powinni uczyć się wszyscy uczniowie we wszystkich typach szkół. W pewnym sensie moglibyśmy powiedzieć, że chodzi o „temat odwieczny”, który – wzięwszy pod uwagę rozwój nauk – stale zajmuje i będzie zajmować teoretyków dydaktyki, ale także praktyków – nauczycieli. Zasady, metody, formy i środki nauczania tworzą, naszym zdaniem, istotę, „jądro” dydaktyki.

Stanowią ogromną przestrzeń dla opisu, analizy, ale również realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Interakcja nauczyciela i ucznia to, naszym zdaniem, jeden z kluczowych problemów kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym. Nawet najlepsza treść ani nawet same, choćby najnowocześniejsze metody nauczania i formy pracy nie mogą zapewnić wysokiej jakości wyników nauczania. Zależą one od dobrej relacji między nauczycielem a uczniami. Doświadczenia pokazują, że nauczyciel wykazujący właściwy stosunek do uczniów osiąga dobre wyniki nauczania.

Trzeba przy tym nadmienić, że dydaktyka w rozważaniu tych oraz innych problemów nie zamyka się sama w sobie, ale ściśle współpracuje również z innymi dyscyplinami naukowymi i czerpie z nich wzorce. Interdyscyplinarne podejście jest dziś powszechnie stosowane we wszystkich naukach, pedagogiki nie wyłączając.

Dydaktyka na Słowacji należy do tych dziedzin naukowych, które są dobrze rozwinięte. Słowacka pedagogika, a zatem także dydaktyka, po roku 1993, w którym powstała samodzielna Republika Słowacka, nawiązała do postępowego sposobu myślenia w byłej Republice Czechosłowackiej. Do 1948 roku czerpała ona wzorce z pedagogiki ogólnoswiatowej i była zaliczana do postępowych koncepcji pedagogicznych, głównie dzięki zasługom takich pedagogów, jakimi byli O. Kádner, V. Příhoda, J. Čečetka i inni. Po roku 1948, kiedy w Czechosłowacji wprowadzono tzw. jednolity system szkolny, pedagogika i dydaktyka pozostały w izolacji od zachodnich koncepcji pedagogicznych i rozwijały się podobnie jak w innych krajach tzw. bloku wschodniego. Nie chcemy negować tego okresu ani też nie chcemy go nie doceniać, ponieważ również w tym okresie (1948–1990) powstało wiele inspirujących i godnych uwagi prac pedagogicznych i dydaktycznych. Prawdą jednak jest to, że myśl dydaktyczna była słabo konfrontowana z pedagogiką w pozostałych krajach Europy, zwłaszcza Zachodniej.

Zasadnicze zmiany nastąpiły po transformacji społeczno-politycznej mającej miejsce w 1989 roku. Pedagogika otworzyła się wówczas na świat i zaczęła w o wiele większym stopniu konfrontować się z pedagogiką zachodnią. Pierwsze lata po roku 1989 wywoływały zadowolenie w środowisku pedagogów z tego, że możemy nie tylko konfrontować, ale też studiować i zgłębiać to, co w minionych latach stanowiło niemal tabu. Kolejne analizy wykazały i jeszcze dzisiaj wykazują, że słowacka pedagogika i dydaktyka utrzymały swój standard, czego wynikiem są liczne studia porównawcze i szybka adaptacja naszych uczniów i studentów w zagranicznych szkołach średnich i wyższych. Prawdą jest jednak i to, że prawdziwe zmiany umożliwiły nam głębsze poznawanie i wprowadzanie do praktyki dydaktyczno-wychowawczej tego, na czym jednolita szkoła nie skupiała uwagi.

Szczególną uwagę moglibyśmy poświęcić różnym alternatywnym koncepcjom nauczania. Początkowe studia nad nimi wzbudziły zachwyt zarówno teoretyków, jak i nauczycieli praktyków. Stopniowe wnikanie w ich istotę i realizację pokazało jednak, że mamy do czynienia z integracją złożonych problemów, a nauczanie alternatywne okazało się pod względem dydaktycznym znacznie bardziej wymagające niż tzw. nauczanie klasyczne. I dlatego nie ma na Słowacji tak wielu szkół alternatywnych, jakbyśmy sobie tego życzyli.

Bardzo często grupą problemów podejmowanych w ostatnim dziesięcioleciu stała się u nas ocena opisowa uczniów i diagnozowanie ich potrzeb i możliwości. Rzeczywistość jednak pokazuje, że uwaga pedagogów koncentruje się głównie na uczniach pierwszego poziomu szkoły podstawowej (odpowiadającego w Polsce zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej), gdyż na tym poziomie nauczyciele mają możliwość decydowania, czy pozostaną przy ocenianiu klasycznym – za pomocą stopni, czy przy ocenianiu opisowym. Nauczyciele na drugim poziomie szkoły podstawowej wybierają najczęściej klasyczny sposób oceniania.

W wielu podręcznikach lub artykułach traktujących o procesie nauczania podejmowane są problemy kreatywności w nauczaniu. Nie twierdzimy, że dotąd kreatywności nie poświęcaliśmy dostatecznej uwagi, obecnie jednak jest ona „na porządku dziennym”. Wiąże się to głównie z poznawaniem wspomnianych wcześniej alternatywnych koncepcji nauczania, z poznawaniem różnych form organizacyjnych nauczania i w ogóle z rosnącymi oczekiwaniami społeczeństwa, które stawia przed jednostką coraz wyższe wymagania, nakładając na szkołę zadanie przygotowania jej do współczesnych wyzwań właśnie za pośrednictwem aktywnych metod nauczania.

Pedagogika humanistyczna i jej dydaktyczne implikacje to kolejne zagadnienie chętnie podejmowane przez słowackich pedagogów. Można zauważyć, że zainteresowanie tą kwestią szczególnie nasiliło się po roku 1990, tj. po zapoznaniu się z pracami A. Combsa, A. Masłowa, C. Rogersa i innych humanistycznie nastawionych psychologów i pedagogów. Podejście do procesu nauczania powoli, ale jednak systematycznie, ulega zmianie, a filozofia humanistycznego wychowania i kształcenia stopniowo zdobywa sobie odpowiednie miejsce. W przeszłości głównym celem było wychowanie człowieka wszechstronnie wykształconego i rozwiniętego. Dziś filozofia kształcenia i wychowania stopniowo zmienia się w tym kierunku, abyśmy w jednostce rozwijali to, co jest dla niej właściwe, co jest dla niej specyficzne i wyjątkowe. Humanistycznie zorientowane nauczanie wywarło wpływ na wielu nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Rzeczywistość jest jednak taka, że nauczycieli tego typu jest coraz mniej i w szkołach dominuje tradycyjne traktowanie ucznia, w którym stanowi on przede wszystkim obiekt działań nauczyciela. Dlatego w uczelniach pedagogicznych kładzie się nacisk także na to, by dydaktyka zajmowała znaczące miejsce w przygotowaniu przyszłych nauczycieli.

W koncepcjach kształcenia nauczycieli dydaktyka ogólna zajmowała zawsze znaczące miejsce. Jej znaczenie rosło wraz z rozwojem poziomu wiedzy społeczeństwa, a także wraz z rosnącymi jego wymaganiami dotyczącymi wzrostu poziomu i jakości kształcenia. Jak podkreślono, zadaniem dydaktyki ogólnej jest badanie uniwersalnych reguł procesu dydaktyczno-wychowawczego i poszukiwanie nowych, bardziej efektywnych metod i form nauczania.

W ostatnim okresie spotykamy się jednak z krytyką i niedocenianiem dydaktyki ze strony niektórych nauczycieli szkół wyższych – niebędących pedagogami; niestety niechęć do niej przejawiają także studenci. Trzeba wszakże podkreślić, że w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli nie można usunąć dydaktyki, gdyż bez procesu kształcenia nie powstałaby ludzka cywilizacja i nie byłoby możliwe udostępnianie zgromadzonej wiedzy następnym pokoleniom. Uświadamiamy sobie przy tym, że w procesie kształcenia nie może chodzić tylko o scjentystyczne podejście. Trzeba skupić uwagę również na podejściach twórczo-humanistycznych, które starali się wdrożyć do praktyki pedagogicznej tacy klasycy pedagogiki, jak np. J.A. Komenský, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi.

Przedstawione uwagi skłaniają do postawienia pytań:

- Jakie miejsce zajmuje dydaktyka w systemie nauk?
- Jaka jest wewnętrzna struktura dydaktyki?
- Do czego właściwie służy dydaktyka?

Na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze po roku 1989 dokonaliśmy zmian w zakresie pedagogicznego przygotowania nauczycieli, które objęły także dydaktykę ogólną i które odzwierciedlają nie tylko nasze doświadczenia, ale też stan wiedzy pedagogów z innych krajów. Naszą uwagę skupiamy przede wszystkim na zrozumieniu procesu dydaktyczno-wychowawczego, i to nie tylko w aspekcie gnozeologicznym, ale także społecznym i psychologicznym. Chodzi nam nie tylko o zrozumienie kwestii treści i procesu, ale też o podkreślenie kwestii interakcji w procesie kształcenia i wychowania oraz tworzenie pozytywnego klimatu szkoły, usunięcie napięć i stresu przez właściwie kształtowaną motywację uczniów.

Uświadamiamy sobie, że treść kształcenia jest określana przez potrzeby społeczne i na razie nie leży w kompetencjach nauczyciela decydowanie o niej. Staramy się przygotować przyszłych nauczycieli do twórczej realizacji treści kształcenia i do zróżnicowanego do niej podejścia. To jednak zakłada nie tylko doskonałe poznanie i opanowanie materiału kształcenia, ale głównie jego dydaktyczną transformację. W tym aspekcie wprowadzamy wymóg instrumentalności kształcenia, tj. nauczania uczniów uczenia się (obserwowania, wykorzystywania różnych źródeł informacji, myślenia, wyciągania wniosków i dochodzenia do nich na podstawie logiczno-kreatywnego postępowania).

W związku z tym dążymy do bardziej kompleksowego i funkcjonalnego rozumienia pozycji ucznia jako podmiotu procesu dydaktyczno-wychowaw-

czego, jako jednostki wyjątkowej i kompetentnej, którą trzeba zaakceptować i przygotować do samodzielności i kreatywności. Do takiego rozumienia zmierzają również metody, formy i środki procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dlatego staramy się rozwijać u studentów przede wszystkim umiejętności dydaktyczne, diagnostyczne, komunikacyjne, organizacyjne i doradcze – planowanie procesu kształcenia i wychowania na podstawie zróżnicowanego podejścia, wiedzy i stosowania aktywizujących metod kształcenia oraz form pracy, kreatywnej pracy z podręcznikiem i odpowiedniego wykorzystywania (w określonych sytuacjach dydaktycznych także kreatywnego) mediów i materiałów dydaktycznych, wzbudzania zainteresowania nauką i humanistycznego podejścia do diagnozowania i oceny uczniów, a także wykorzystywania zdobyczy wiedzy nauk pedagogicznych i psychologicznych do podnoszenia jakości pracy pedagogicznej i pedagogicznych kompetencji nauczyciela. Ważne jest także rozwijanie umiejętności kierowania procesem kształcenia i wychowania.

Aktualnych problemów dydaktycznych, czy to na poziomie teoretycznym, czy też praktycznym, jest bardzo dużo. Jednak w trakcie realizacji przedmiotu dydaktyki ogólnej, który zawiera 1 godzinę wykładu i 1 godzinę seminarium tygodniowo, nie można scharakteryzować najważniejszych problemów. Dlatego przygotowujemy studentów do odpowiedzialności za własne decyzje i w ramach punktowego systemu studiów oferujemy im przestrzeń do samo-realizacji i rozwoju zawodowego przez możliwość wyboru przedmiotów takich jak: dydaktyka dyferencjalna, diagnostyka pedagogiczna, tworzenie podręczników i tekstów dydaktycznych, pedagogiczna opieka nad uczniami utalentowanymi oraz szkolnictwo alternatywne.

Realizowana w ten sposób dydaktyka ogólna, którą J. Novotný nazywa „dydaktyką szkolną” (Novotný, 1999), powinna stanowić podstawowy punkt wyjścia do określenia technologii kształcenia, dydaktyki przedmiotowej i praktyki pedagogicznej w przygotowaniu przyszłych nauczycieli.

## **Pozycja i znaczenie technologii kształcenia w procesie przygotowania nauczycielskiego**

Kiedy przed dziesięcioma laty na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze zaczęto tworzyć nowy kierunek o nazwie „technologia dydaktyczna” (dzisiejsza technologia kształcenia), postrzegaliśmy tę sytuację jako technokratyczną ingerencję laików w problemy pedagogiczne – byliśmy negatywnie nastawieni wobec tych działań. W trakcie procesu kształcenia wychodziliśmy przede wszystkim od rozumienia pojęcia „dydak-

tyka”. W niektórych krajach (głównie anglosaskich) zamiast niego używa się określeń „technologia kształcenia” lub „inżynieria pedagogiczna”. Postrzegaliśmy ją jako powielenie już istniejącej specjalności. Utwierdzały nas w tym także pewne sposoby określania przedmiotu technologii kształcenia. Przykładowo J. Stoffa pojmuje technologię kształcenia jako „dziedzinę nauki z grupy nauk pedagogicznych, która zajmuje się sposobami projektowania, realizacji, oceniania działalności pedagogicznej. Obejmuje metody tworzenia planów nauczania, metody kształcenia, metody oceniania wyników, formy kształcenia, tworzenie materiałów dydaktycznych, media dydaktyczne, tworzenie placówek szkolnych itd.” (Stoffa, 1998). Podobny pogląd na przedmiot technologii kształcenia ma również E. Poláková, nawet jeśli już nie zalicza tej dziedziny do dyscyplin pedagogicznych (Poláková, 2001).

Koniec XX wieku oznaczał rewolucję komunikacyjną, połączoną z nastaniem Internetu, telefonów komórkowych i innych nowych mediów. Uwaga pedagoga koncentruje się na procesach związanych z dotarciem do informacji, jej przetworzeniem i przesłaniem oraz na edukacji medialnej społeczeństwa. Coraz częściej eksperymentuje się z nauczaniem wspieranym przez komputer. To wszystko doprowadziło do stopniowego wyodrębnienia i scharakteryzowania istoty przedmiotu technologii kształcenia. Tak definiuje ją np. A. Hašková (Hašková, 1999; Hauser, 1999). Zgadza się z poglądem Š. Šveca, który głosi, że niektórzy specjaliści ściśle rozróżniają w ramach terminu *educational technology* dwa różne pojęcia, to jest technikę materialną w kształceniu i metodykę kształcenia (Švec, 1995b). My identyfikujemy się z pierwszą grupą pedagogów.

Wyraźna transdyscyplinarność jest cechą charakterystyczną technologii kształcenia, przy czym transdyscyplinarność nie utożsamiamy z interdyscyplinarnością, jak Z. Hauser (Hauser, 1999), ale też nie rozumiemy jej jako nauki z pogranicza, jak ją postrzega J. Stoffa (Stoffa, 2001). Pojmujemy ją jako integrację pedagogiki, psychologii, teorii organizacji, cybernetyki, informatyki, ergonomii i dyscyplin technicznych (zob. też Juszczyk, 2003). To właśnie charakter technologii kształcenia wyraźnie wpływa na proces jej legitymizacji (uzasadnienia), który jest możliwy bądź przy pomocy innych nauk lub ich przedmiotu, bądź przy pomocy teorii.

Stąd wniosek, że wraz z przenikaniem różnych prądów innowacyjnych z zagranicy do Słowacji często nieadekwatnie przejmujemy się wraz z cudzymi teoriami także obcą pedagogiczną terminologię. W ten sposób coraz trudniej zorientować się w nowszych i starszych podejściach. Coraz częściej wskazuje się na duże rozproszenie nauk o kształceniu, w odróżnieniu od nauk przyrodniczych lub technicznych. Wina jednak nie leży tylko po stronie badaczy, ale w złożoności rzeczywistości społecznej, która jest przedmiotem badania tych nauk.



Masowe wdrażanie technologii informacyjnych do edukacji oznacza bez wątpienia koniec szkoły w formie, która przetrwała od czasów J.A. Komenckiego. Współcześni uczniowie funkcjonują już w innej przestrzeni edukacyjnej, która jest kształtowana przez nowe media. Jak podaje się w opracowaniu *Školni didaktika*: „Hypertext staje się medium, które uczniowi umożliwia o wiele większą indywidualizację swojego nauczania. Internet zaś podkreśla wymiar społeczny i »dystrybucyjność« wiedzy oraz multikulturowy obraz świata” (Kalhous, i in. 2002).

Zmiany te już w latach sześćdziesiątych XX wieku przewidywał wybitny amerykański pedagog J.S. Bruner, przedstawiciel dydaktycznego strukturalizmu, który napisał: „Każde pokolenie nadaje nową formę wysiłkowi, który w jego czasach tworzy wykształcenie” (Bruner, 1965).

Nowoczesne technologie informacyjne, komunikacyjne i dydaktyczne, informatyzacja całego społeczeństwa, zastosowanie komputerów i globalizacja stawiają przed systemem kształcenia nowe wyzwania. Kraje Unii Europejskiej na konferencji w Lizbonie w marcu 2000 roku postawiły sobie ambitny cel, by do roku 2010 stać się najbardziej konkurencyjnym zgrupowaniem państw na świecie. Cel ten będzie od 2004 roku dotyczyć również Słowacji. Cywilizacja stoi na progu eksplozji informacyjnej i zmierza do społeczeństwa informacyjnego, w którym informacja okaże się czynnikiem sprzyjającym rozwojowi społeczeństwa. Systemy informacyjne staną się podstawową strukturą wykorzystywaną w społeczeństwie i one będą determinować w dużym stopniu wartości ogólnohumanistyczne. To właśnie rozwój technologii informacyjnych i ich wprowadzanie do procesu kształcenia jest jednym z głównych czynników wiodących do osiągnięcia tego celu. Unia Europejska chce wykorzystać zarówno źródła publiczne, jak i prywatne do zintensyfikowania wprowadzania technologii multimedialnej i Internetu do procesu kształcenia.

Zgodnie z szerokim planem „Europe”, który został przyjęty w czerwcu 2000 roku, Komisja Europejska przystąpiła do opracowania projektu „Learning”, czyli kształcenia za pośrednictwem Internetu. Podstawowym warunkiem rozwoju „Learningu” jest utworzenie sieci wysokiej szybkości przekazu danych, które dzięki odpowiednim nakładom połączą wszystkie istotne sektory gospodarcze, administracyjne i edukacyjne na wszystkich poziomach, czyli lokalnym, regionalnym, państwowym i europejskim. Szkoły, instytuty badawczo-naukowe, biblioteki i inne instytucje powinny być wzajemnie połączone właśnie za pośrednictwem tej sieci.

Unia Europejska postawiła sobie za cel przyłączyć do roku 2001 wszystkie szkoły do sieci Internet i zapewnić im dostęp do multimedialnych i hipermedialnych zasobów edukacyjnych. Do roku 2002 wszystkie klasy powinny być wyposażone w szybki dostęp do Internetu. Na Słowacji do realizacji tego zadania został opracowany projekt „Infovek”, którego celem jest przyczynienie

się do przemiany szkoły tradycyjnej w nowoczesną kreatywną szkołę trzeciego tysiąclecia za pośrednictwem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Celem tego projektu jest również przyłączenie wszystkich szkół na Słowacji do sieci Internet, przeszkolenie nauczycieli do pracy z Internetem i troska o to, aby wszyscy uczniowie, którzy zdobywają świadectwo maturalne, umieli korzystać z zasobów i usług Internetu. Samo wprowadzenie technologii informacyjnych do szkół stanowi jednak tylko przesłankę rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Bez wykwalifikowanych nauczycieli, którzy będą umieli stosować nowe technologie i przedstawiać korzyści z ich stosowania swoim uczniom, trudno będzie osiągnąć oczekiwane rezultaty.

Jest oczywiste, że wprowadzanie nowych technologii do procesu kształcenia wymaga dużego wysiłku, zwłaszcza od strony finansowej. Mimo to trzeba koniecznie znaleźć potrzebne środki, ponieważ właśnie znajomość technologii cyfrowej stanowi jeden z podstawowych warunków swobody poruszania się na rynku pracy na Słowacji i w rozszerzonej Unii Europejskiej. Połączenie systemu kształcenia z wymogami praktyki jest przy tym jednym z głównych celów polityki edukacyjnej państwa.

Czasy współczesne charakteryzują się wielką dynamiką zmian. Społeczeństwo stawia czoło nowym wyzwaniom. Jako jeden z pierwszych musi na nie reagować właśnie system kształcenia. Szybki rozwój społeczeństwa informacyjnego, tendencje integracyjne w Europie i coraz wyraźniej przejawiające się elementy globalizacji w codziennym życiu ludzi wymagają stosowania nowych technologii w procesie kształcenia. Właśnie dzięki nim zdolność studentów do przyswajania szerszej i głębszej wiedzy może nieustannie wzrastać. To, co jeszcze przed kilkoma laty zdawało się praktycznie niemożliwe, dzisiaj jest codziennością. Kształcenie za pośrednictwem Internetu, współpraca w ramach projektów naukowo-badawczych za pośrednictwem wideokonferencji w czasie rzeczywistym czy tworzenie nowych i bardziej doskonałych modeli w wirtualnym świecie stanowią osiągnięcia nowej doby, które nieustannie przesuwały granice procesu kształcenia. W okresie, kiedy technologie starzeją się często szybciej niż ludzie potrafią je opanować, wielką zaletą staje się zdolność przystosowania. Elastyczność w procesie kształcenia powinna odpowiadać dynamice społeczeństwa. Szkoła musi przygotować studentów do codziennych szybkich zmian, ponieważ jednostka o wysokim poziomie wiedzy i umiejętności staje się konkurencyjna w stosunku do innej. Jednak bez dostatecznych inwestycji w kształcenie, których brak często przejawia się także w jego przestarzałej technologii, nie możemy oczekiwać szybkiego zrównania z jakością życia społeczeństw z wysoko rozwiniętych krajów świata. Nie przypadkiem powstaje korelacja między jakością kształcenia, potencjałem ekonomicznym a poziomem wykorzystywania nowoczesnych technologii w społeczeństwie. Dla Słowacji, która przede wszystkim powinna postawić na jakość wiedzy i umiejętności swoich obywateli, wykształcenie musi stać się sprawą

priorytetową. Do podnoszenia jego poziomu jest konieczne dotrzymywanie kroku najlepszym pod względem wykorzystania w tej sferze nowych technologii. Nowe informacje dzisiaj rozprzestrzeniają się o wiele szybciej niż kiedykolwiek w przeszłości. Jednak nowoczesna technologia nie wszystko jest w stanie zastąpić. Nauczyciel nadal jest kluczowym elementem procesu kształcenia. Jeśli jednak my, jako nauczyciele, nie będziemy umieli wykorzystać nowych możliwości, które niosą ze sobą nowe technologie, to już w momencie startu stanie się to istotną przeszkodą na drodze do prawidłowej realizacji procesu kształcenia i wychowania.

## Zakończenie

W artykule chcieliśmy wskazać podstawowe problemy dydaktyki, ich zawartość i tendencje rozwojowe. Dydaktyka, podobnie jak każda inna nauka, nie może zamykać się w sobie. Potrzebuje koncepcyjnych i skoordynowanych działań w realizacji zmian w swojej treści i organizacji, a także zmian w przygotowaniu przyszłych nauczycieli, czemu również poświęciliśmy uwagę w artykule. Ludzkość rozwija się dzięki temu, że nie musi ciągle odkrywać wszystkiego od początku, że może nawiązywać do tego, co już zostało sprawdzone i zaakceptowane. Dydaktyka i technologia kształcenia ułatwiają nabywanie nowej wiedzy i umiejętności. Jak podają autorzy książki *Školni didaktika*: „»Wiedzieć jak« (wiedza technologiczna, poznawcza) jest zawsze połączone z »wiedzieć co« (wiedza podstawowa, deskryptywna) oraz z poglądami i wiarą w to »jak to ma być« (system wartościowania)” (K al h o u s i in., 2002).

Staraliśmy się scharakteryzować zawartość dydaktyki ogólnej, czyli to, na czym koncentrowała się ona w ostatnim dziesięcioleciu, a także wzajemne relacje między poszczególnymi jej sferami, wywodzącymi się z różnych wartości, różniących się odmiennymi działaniami metodologicznymi i złożonością zjawisk społecznych. Ta różnorodność wszakże pozwala na tworzenie przestrzeni dla nowych badań, gdzie możliwe jest poszerzanie zakresu ludzkiego poznania. Kształcenie jako problem globalny nie dotyczy tylko wybranych jego elementów czy składników, ale przede wszystkim musi być nastawione na ucznia. Tylko w ten sposób osiągniemy zmiany w świadomości i zachowaniu się uczniów, tylko tak wychowamy ich na jednostki kreatywne, aktywne, samodzielne, zdolne do samorefleksji, samokształcenia, samooceny, jednostki humanistyczne, przygotowane do wstąpienia w trzecie tysiąclecie. Po to, aby nasze wysiłki miały sens, porównujemy się z zagranicą i przejmujemy stamtąd wszystko to, co jest dla nas inspirujące. Dowiedliśmy, że w dydaktyce jest

wiele obszarów, które w sposób pozytywny wpływają na proces kształcenia i wychowania młodzieży.

## Bibliografia

- Bruner J.S., 1965: *Vzdělávací proces*. Praha.
- European Commission, 2002: *Key Data on Education in European Union – 2002*. Brussels–Luxembourg.
- Hašková A., 1999: *Východiskové princípy rozvoja technológie vzdelávania*. V: „Medacta ‘99”, Zborník 2a: *Učiteľ pre tretie tisícročie*. Nitra, s. 211.
- Hauser Z., 1999: *Vývin kurikula technológie vzdelávania v príprave učiteľ'ov*. V: „Medacta ‘99”, Zborník 1: *Učiteľ pre tretie tisícročie*. Nitra, s. 30.
- Juszczak S., 2003: *The information and medial education in the Polish school as a postulate of common standard of the polish and European education*. „Pedagogická revue”. Bratislava, November–December, nr 6.
- Kalhous Z., Obst O. a kol., 2002: *Školní didaktika*. Praha, s. 29.
- Lenzen D., 1998: *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 1. Stuttgart.
- MŠSR: *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*.
- Novotný J., 1999: *Je profesní příprava učitele skutečně profesionální?* V.: „Medacta ‘99”, Zborník 2a: *Učiteľ pre tretie tisícročie*. Nitra, s. 146.
- Obdržálek Z., 2000: *Didaktika pre študentov učiteľ'stva ZŠ*. Bratislava.
- OECD, 2002: *Education Policy Analysis*. Paris.
- Petlák E., 1997: *Všeobecná didaktika*. Bratislava.
- Stoffa J., 1998: *Terminologická gramotnosť mladého vedca z odboru technológia vzdelávania*. V: *Technológia vzdelávania*. Zväzok 1. Zborník č. 1. Nitra, s. 138.
- Stoffa J., 2001: *O terminologickom systéme vedného odboru technológia vzdelávania*. V: *Terminológia technológie vzdelávania*. Nitra, s. 37.
- Švec Š., 1995a: *Historické premeny poňatia didaktiky*. V: „Pedagogica” XIII. Zborník FF UK Bratislava.
- Švec Š., 1995b: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava.