

Marcin Wlazło

Uniwersytet Szczeciński

EDUKACJA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W ERZE MARCONIEGO – KORZYŚCI I ZAGROŻENIA

WPROWADZENIE

Nowożytność jako okres dziejów ludzkości przeciwstawiony czasom starożytnym rozpoczęła się na dobre w połowie XV wieku, kiedy to Johann Gutenberg wykorzystał swój wynalazek do wydania słynnej „Biblii”. Początek nowej epoki wiązał się ściśle ze zmianami w sposobie komunikowania się, dając impuls procesom, które swoim zakresem objęły wszystkie dziedziny funkcjonowania człowieka i społeczeństwa. Druk umożliwił komunikację na nowym, masowym poziomie, co ustaliło kierunek zarówno przemian społecznych, doprowadzając ostatecznie do ukształtowania się demokracji i kapitalizmu, jak i ewolucji człowieka, stopniowo coraz bardziej świadomego swojej istoty, głównie dzięki edukacji i rozwojowi nauki. Kolejne stulecia dookreślały przełomowy wymiar wynalazku Gutenberga, który według określenia Marshalla McLuhana (2001), stał się „technologią definiującą” człowieka epoki mechanicznej (ery Gutenberga).

Kiedy w roku 1962 McLuhan wydał książkę, którą zatytułował *Galaktyka Gutenberga*, nie bardzo zdawano sobie jeszcze sprawę z wagi przemysłu tego wybitnego filozofa techniki i mediów. Przewidywał on mianowicie, że prawdziwa rewolucja informacyjna wiązać się będzie z elektrycznością jako środowiskiem mediów nowej jakości (Zingnore, McLuhan, 2001). Tkwiąc jeszcze bardzo głęboko w kulturze opartej na piśmie, pokazywał on drogi przejścia od typograficznej

i mechanicznej epoki Gutenberga do nowej rzeczywistości epoki elektronicznej, której wyznacznikiem jest porzucenie ograniczeń przestrzeni wizualnej, utrwalonej w geometrii euklidesowej, na rzecz zróżnicowania odczuć czasoprzestrzennych – zależnie od komponentów (zwłaszcza technicznych) środowiska, w którym człowiek żyje (Rotkiewicz, 1985). Jego wizja „globalnej wioski”, oczywista dzisiaj, była traktowana z wielkim dystansem, jako zbyt bliska koncepcji państwa totalitarnego, opartego na mechanizacji i racjonalizacji społeczeństwa. Tymczasem intencją McLuhana było wskazanie mechanizmów psychologicznych, a nie politycznych, które kształtują relacje międzyludzkie. Jest to zarazem nowa kultura rozumiana jako sfera wykorzystania różnorodnych środków służących komunikacji i kształtowaniu sfery ludzkiej psychiki (Czerwieńska, 1985).

Określenie „galaktyka” w koncepcji McLuhana oznacza wtórne środowisko człowieka, które jest efektem przemian technologicznych. Jest ono jednocześnie ludzkim wytworem i potężnym czynnikiem kształtującym psychikę (zmysły), tożsamość oraz osobowość mieszkańców rzeczonoj „galaktyki” (Ciciak, Książek-Szczepanikowa, Wlazło, 2003). Kultura i technika stanowią podłoże międzyludzkich relacji, które obecnie dogoniły i wypełniły konkretną rzeczywistością komunikacyjną przewidywania McLuhana. Pisał on (2001, s. 197) w latach sześćdziesiątych: „Wynalezienie alfabetu, podobnie jak wynalezienie koła, było przeniesieniem bądź zredukowaniem złożonej, organicznej współpracy wielu przestrzeni do jednej. Alfabet fonetyczny zredukował posługiwanie się wszystkimi zmysłami naraz – a tym właśnie jest mowa – tylko do kodu wzrokowego. Dzisiaj na tego rodzaju przeniesienie mają wpływ różnorodne formy przestrzenne, które nazywamy ‘mediami’ albo ‘środkami przekazu’. Jednak każda z tych przestrzeni ma wyjątkowe właściwości i narzuca się innym zmysłom bądź przestrzeniom w szczególny sposób”. Ponad czterdzieści lat później techniczny wymiar mediów dogonił koncepcję wielozmysłowego odbioru mediów, czego badając najbardziej oczywistym przykładem stało się dodawanie obrazowi kinowemu i telewizyjnemu kolejnych wymiarów. Nie można mieć również wątpliwości, że nie wiemy, czy istnieje i jak ewentualnie wygląda kres rozwoju technologicznego.

Do przełomu, którego znaczenie we współzależnych wymiarach – technicznym, kulturowym i społecznym – dostrzeżono dopiero pod koniec ubiegłego stulecia, doszło w grudniu 1901 roku, kiedy to Guglielmo Marconi przesłał przez Atlantyk sygnał radiowy. Bezprzewodowa komunikacja stała się realną formą kontaktów międzyludzkich, co w ciągu następnych lat, a proces ten trwa aż do dzisiaj, w znaczący sposób przyczyniło się do schyłku ery Gutenberga a rozkwitu ery Marconiego. Media bardzo szybko stały się elementem współtworzącym rzeczywistość socjokulturową, zdobywając stopniowo dominującą pozycję w międzyludzkich relacjach. O początkowym kryzysie tej dominacji, ale również

o nadziei na lepszy świat ery elektronicznej, pisał w swych dziełach McLuhan, odnosząc się również do kwestii pedagogicznych, jako szczególnie ważnych w kontekście funkcjonowania każdej cywilizacji (Rotkiewicz, 1979).

EDUKACJA W ERZE MARCONIEGO

Wiek dwudziesty, czas tragicznego zachwyty nad możliwościami człowieka i smutnej refleksji nad jego dokonaniem, ukształtował podwaliny społeczeństwa uczącego się. Paradoksalnie jednak, to szkoła jest jednym z najbardziej konserwatywnych obszarów życia społecznego, przechowującym tradycyjne modele relacji komunikacyjnych. Utrwalony w ten sposób jednokierunkowy schemat przekazywania informacji jest zaprzeczeniem wielostronnych układów, charakterystycznych dla współczesnych mediów. Za H. Arendt (1994, s. 231) możemy przyjąć, iż „problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swojej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, ale musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”. W istocie edukację dopiero czeka rewolucja, której efekty są przedmiotem różnorodnych badań prognostycznych. Problemem nie jest już, rzecz jasna, wyposażenie szkół w pracownie komputerowe, choć brakuje ich jeszcze w wielu polskich placówkach oświatowych, ani przygotowanie informatyczno-medialne nauczycieli, które jest coraz lepsze, ale zmierzenie się z całym szeregiem wyzwań o naturze odmiennej niż sama technika. Można w tym miejscu wymienić takie przykładowe kwestie, jak: edukacja na pograniczu globalizacji i glokalizacji (Żydek-Bednarczuk, 2003), edukacja nowoczesna i ponowoczesna a koncepcje komunikacyjne (Miczka, 1998) czy pozycja nauczyciela i ucznia w teleedukacji (Penkowska, 2004).

Zrozumieć współczesną edukację, w tym zwłaszcza kierunki jej przemian i specyficzne potrzeby, można jedynie przez uwzględnianie coraz szerszych kontekstów poznawczych. Najbardziej oczywistą zależnością jest w tym przypadku związek humanistyki i techniki, jako obszarów, w których zakotwiczona jest znakomita większość układów społecznych, w tym system kształcenia i wychowania. Wymóg ten dotyczy nie tylko teorii, która doskonale radzi sobie z rozbudowywaniem swoich zasobów, ale również, a właściwie przede wszystkim, działań praktycznych, które w przypadku edukacji stanowią warunek konieczny rzeczywistego postępu. Dynamika epoki Marconiego po części samoistnie wymusza odejście od schematycznego myślenia o edukacji jako skostniałej strukturze i stopniowo prowadzi do nowych rozwiązań. Wiadomo jednak, że nie wystarczy dać nauczycielom i uczniom do dyspozycji tablice interaktywne czy podręczniki

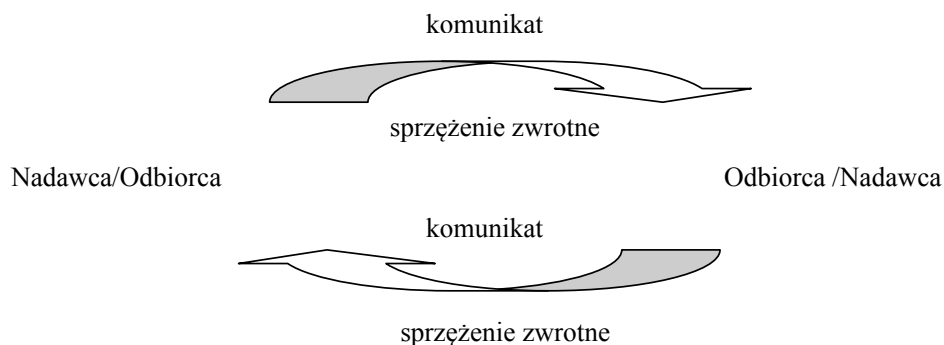
wspomagane internetowo, by można było mówić o nowoczesnej szkole. Ta zaś wymaga nie tyle nowych mediów, gdyż te i tak się pojawiają, co nowych relacji komunikacyjnych, o które w szkole równie trudno, jak o nowoczesny sprzęt audiowizualny czy komputerowy.

Szkolny schemat komunikacyjny pozostaje nadal układem linearnym z dominującą pozycją nauczyciela. Model ten nie daje pewności, że nastąpiło odebranie i zrozumienie przekazanego komunikatu, co bywa często przyczyną nieefektywności procesu dydaktycznego.



Rys. 1. Linearny schemat komunikacyjny w kontekście szkolnym (źródło: wg DeFleur, Dennis, 1996)

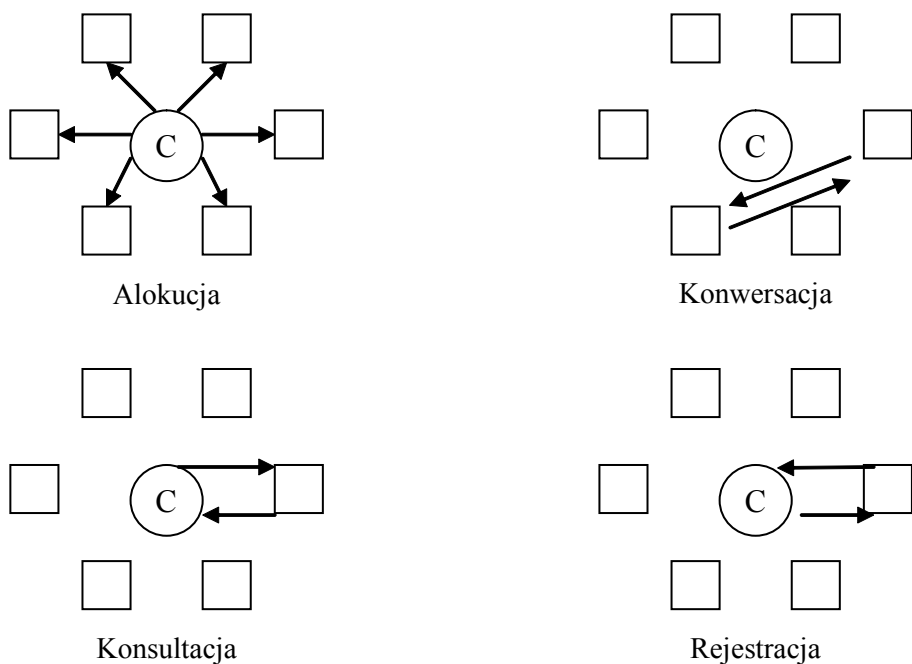
Istotą edukacji jest tymczasem dialog, który nauczaniu towarzyszy od starożytności (Andrukowicz, 1999), jako oczywista relacja dydaktyczna. Dialogiczny charakter edukacji, wyjaśniany i uzasadniany w licznych publikacjach (zob.: Rutkowiak, 1992; Tarnowski, 1992; Gadacz, 1993; Myrdzik, 1995, 1999; Wlazło, 2003; Gara, 2008), rozbudowuje schemat komunikacji w układ cyrkulacyjny.



Rys. 2. Cyrkulacyjny schemat komunikacyjny w kontekście szkolnym (źródło: wg Różalska, Mironowska, 2000)

Pytania i odpowiedzi implikują naprzemiennność komunikacyjną, która odbiera nauczycielowi monopol osoby określającej obszary niewiedzy. W sytuacji

szkolnej nadal trudno zaakceptować uczniowską konwersację, pytania, na które nauczyciel nie zna odpowiedzi czy konsultacje oparte na potrzebie poznawczej a nie przymusie odpowiadania. Dominująca w nauczaniu pseudoheureka jest równie kłopotliwa dla obu stron, zmęczonych jej mało efektywnym i stresogennym przebiegiem. Cyrkulacyjny model komunikacji można określić jako układ minimalny dla edukacji ery Marconiego, której domeną jest wielostronny i różnouladowy przepływ informacji. Media telematyczne, łączące telekomunikację z informatyką, stwarzają możliwość porozumiewania się z natychmiastowym sprzężeniem zwrotnym, co daje im znaczącą przewagę nad mediami tradycyjnymi z telewizją na czele. Internet i telefonia komórkowa nowej generacji mogą stanowić również wzór komunikacyjny dla działań edukacyjnych. Teleedukacja, e-learning czy wirtualny uniwersytet to naturalna odpowiedź systemu szkolnego na potrzeby i wyzwania szkoły ery Marconiego.



Rys. 3. Wzory przepływu informacji wg Bordewijka i van Kaama (źródło: Goban-Klas, 1999, s. 77)

Przedstawione na rys. 3 wzory przepływu informacji funkcjonują w polskich warunkach na skalę masową od kilkunastu lat, w którym to okresie rozwinęły się wszystkie elementy tworzące te struktury. Model alokacji, najbliższy tradycyj-

nemu schematowi komunikacji szkolnej, zakłada formy kontaktu od centrum ku wybranym odbiorcom; w opcji e-learningu dotyczy np. tele- i videokonferencji lub list dyskusyjnych. W konwersacji pomijane jest centrum, a pojawia się bezpośredni kontakt podmiotów samodzielnie dobierających czas, miejsce i temat rozmów; podstawowe formy konwersacji to: czat, ICQ, e-mail, komunikatory. Jest to z kolei model najslabiej funkcjonujący w realiach szkolnych jako zbyt- nio ograniczający rolę nauczyciela w miejsce większej swobody komunikacyjnej uczniów. Konsultacja dotyczy natomiast poszukiwania u centrum przez uczestnika tego modelu porozumiewania się informacji zawartych w formach typu baza danych, encyklopedia, biblioteka, katalog. Model niezbędny jest w e-learningu i akceptowany również w szkole jako cenne uzupełnienie niewirtualnych źródeł wiedzy. Modelem przeciwnym do konsultacji jest rejestracja, która służy centrum do budowania i aktualizowania baz danych swoich odbiorców (Szczeszek, 2003).

Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że wraz z osiągnięciem nowej jakości szkolnej komunikacji do zadań pedagogów należy kształtowanie odpowiedzialnych postaw uczniowskich wobec nowych i starych mediów. Nieocenione walory poznawcze i komunikacyjne mediów telematycznych, ale również telewizji, prasy i radia – wciąż istniejących w rzeczywistości medialnej – zderzają się z ich bezwzględnym chaosem etycznym. To właśnie tym zagadnieniom przypisany jest ostry podział korzyści i zagrożeń, jakie wynikają zarówno z samego faktu życia w erze Marconiego, jak i specyficznych uwarunkowań współczesnej edukacji. Jest to jednocześnie kolejny obszar współwystępowania zagadnień ściśle technicznych z szeroko pojętą humanistyką, analizującą opisywaną tu rzeczywistość z moralnego, poznawczego, społecznego i wychowawczego punktu widzenia. Interdyscyplinarne ujęcia można by uznać za swoisty efekt naukowy ery Marconiego, która wymusza wieloaspektowy namysł nad skutkami jej wpływu na życie pojedynczych osób, mniejszych i większych grup społecznych oraz całej ludzkości. Jednocześnie zobligowani jesteśmy do większej konkretyzacji wniosków odnoszonych do realnych zagadnień. Jednym z nich jest niewątpliwie kwestia korzyści i zagrożeń towarzyszących edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w erze Marconiego.

UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ WOBEC MEDIÓW

Ambiwalencji etyczno-poznawczej współczesnych mediów ze szczególnym nasileniem doświadczają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, co wymaga osobnego spojrzenia na tę kwestię jako zależną z jednej strony od specyficznych prawideł rozwojowych tej grupy uczniów, z drugiej natomiast od

uwarunkowań i wyznaczników obecnego systemu ich edukacji. W obu przypadkach mamy do czynienia z problematyką heterogeniczną ze względu na zróżnicowanie stopni niepełnosprawności intelektualnej i mnogość form kształcenia (szkoły ogólnodostępne, integracyjne i specjalne). W niniejszym tekście skupimy się na grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczących się w szkołach specjalnych, czemu towarzyszyć będą dygresje dotyczące stopni głębszych.

Nawet bardzo pobieżna analiza opisów funkcjonowania psychospołecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną prowadzi do jednoznacznej, negatywnej opinii na temat możliwości oraz uwarunkowań ich samodzielnego i refleksyjnego obcowania z jakimkolwiek przekazem medialnym. Oczywiście fakty, wynikające ze specyfiki niedorozwoju umysłowego, należałoby potraktować jako wyzwanie dla działań pedagogicznych, zmierzających do wprowadzenia grupy uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w świat, który wcale nie musi być zagrożeniem dla ich podatnej na manipulację i inne negatywne wpływy osobowości.

W jednym z tekstów nazwałem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną „wychowankami mediów” (Wlazło, 2004), ilustrując to określenie bardzo sugestywnym i coraz bliższym polskim realiom opisem związku między poziomem umysłowym i potrzebami poznawczymi przeciętnego amerykańskiego telewidza a cechami przekazu telewizyjnego: „Telewizja nie wymaga nie tylko ruchliwości (mobilności), ale również umiejętności czytania i pisania. W rzeczywistości, telewizja pokazuje świat i opowiada o nim osobom słabiej wykształconym i nieczytającym, tym, którzy wcześniej nigdy nie dzielili kultury piśmiennej. Dla tej grupy osób telewizja jest szczególnie silnym autorytetem. Telewizja stanowi obecnie źródło informacji dla większości ludzi w Stanach Zjednoczonych – wielu telewidzów po prostu nie czyta – którzy czerpią wiadomości z tzw. rozrywki. Podobnie jak za czasów wielkich, starożytnych obrzędów, świąt i cyrków, ludzie ubodzy w informacje są obecnie doskonale zabawiani przez usystematyzowane, symboliczne wzory, dające informacje tym, którzy ich nie poszukują (Gerber, 1990, s. 194)”¹.

¹ Tekst oryginalny tłumaczony przez M. Wlazło: “Just as television requires no mobility, it requires no literacy. In fact, it shows and tells about the world to the less educated and the nonreader – those who have never before shared the culture of literate – with special authority and force. Television now informs most people in the United States – many of its viewers simply do not read – and much of its information comes from what is called entertainment. As in ancient times of great rituals, festivals, and circuses, the information-poor are again royally entertained by the organic symbolic patterns informing those who do not seek information”.

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną funkcjonują w kulturze masowej na podobnych zasadach co ich pełnosprawni rówieśnicy. Oznacza to zarówno nieograniczony właściwie dostęp do przekazu medialnego, jak i konsekwencje tego dostępu w postaci odbioru treści odzwierciedlających nieuporządkowany, mozaikowy i ambiwalentny moralnie oraz poznawczo strumień wiadomości, postaw i emocji. Osobom słabszym intelektualnie bardzo trudno nie tylko zrozumieć istotę i sens przyjmowanych masowo komunikatów i obrazów, ale także oprzeć się przemożnej sile manipulacji, sugestii czy wręcz indoktrynacji. Z drugiej strony nie można nie zauważyć, że telewizja i pozostałe media kształtują również intelekt swych odbiorców, nawet jeśli pozostaniemy na poziomie teleturniejów czy krzyżówek. Z kolei kwestia funkcji wychowawczej mediów, w tym zwłaszcza misji telewizji publicznej, to zagadnienie, które jest szczególnie kontrowersyjne w kontekście ponowoczesnego wymieszania wartości, stylów estetycznych i całych trendów kulturowych.

W odniesieniu do uczniów lekko i głębiej niepełnosprawnych intelektualnie możemy jednak mówić o pewnym paradoksie mediów. O ile młode, pełnosprawne intelektualnie osoby, wybierające głównie przekaz medialny typu ludycznego, wpadają w poznawczo-emocjonalną pułapkę mediów, o tyle uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną znajdują w masowej kulturze mediów elektronicznych swoistego sprzymierzeńca – przewodnika po świecie wymieszanej fikcji i rzeczywistości. To, oczywiście, korzyść pozorna i krótkotrwała, gdyż uczeń pełnosprawny szybko nabierze dystansu wobec narzucanych informacji, a młody człowiek z niepełnosprawnością intelektualną pozostanie biernym odbiorcą medialnego schematu. Z drugiej jednak strony temu pierwszemu grozi analfabetyzm funkcjonalny, gdy zbyt podda się z czasem ludyczności mediów, natomiast uczeń z niepełnosprawnością intelektualną może z odpowiednim wsparciem stale rozwijać swój potencjał w odpowiedni sposób korzystając z mediów. Jest to, rzecz jasna, wielkie wyzwanie dla szkoły, która często jako jedyny odpowiedzialny i przygotowany podmiot może wprowadzić ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w rzeczywistość medialną. Mogą i powinni to robić również rodzice, choć dobrze wiemy, że dwoje dzieci oglądających w różnych miejscach ten sam film, może wynieść z niego zupełnie co innego, w zależności od świadomego zaangażowania opiekunów w proces odbioru i interpretacji danego przekazu medialnego.

Możemy w tym momencie powrócić do wspomnianego wcześniej paradoksu mediów, cytując fragment opinii A. Sobolewskiej (2002, s. 43–44), matki dwunastoletniego w momencie relacji dziecka z zespołem Downa: „W przeciwieństwie do wielu rodziców ‘zdrowych’ dzieci my nie narzekamy na telewizję, filmy Disneya i świat kultury masowej. Nie pozwalaliśmy Celi oglądać telewizji,

poza wybranymi programami dla dzieci, filmy wideo natomiast stały się jedną z ważniejszych ‘pomocy dydaktycznych’. Cela uczy się swoich filmów na pamięć – powtarza dialogi, odgrywa i opowiada całą akcję. Musieliśmy niechętnie przyznać, że modne wśród dzieci filmy Disneya są po prostu lepsze od innych filmów rysunkowych. Są dobrze skonstruowane, dowcipne, dramatyczne aż do przesady. W każdym filmie Disneya można znaleźć jakiś dorosły problem, o którym warto porozmawiać z dzieckiem na różnych poziomach. [...] Oglądając filmy i słuchając bajek na kasetach magnetofonowych, Cecylia uczyła się mówić, a teraz stale poznaje nowe wyrażenia, które głośno powtarza, jak: ‘błagać o życie’, ‘do ostatniej kropli krwi’, ‘umrzeć z żalu’, ‘mieć olej w głowie’ czy ‘niech to gęś kopnie’. Cela ma wspaniałe wyczucie języka i stylu. Wie, kiedy powiedzieć w zabawie ‘Cześć!’, a kiedy ‘Witaj, matko!’”

Świadomi i odpowiedzialni rodzice oraz nauczyciele to największa szansa na wykorzystanie pozytywnego potencjału mediów nie tylko w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Niezbędna jest jednak ich wiedza – w przypadku rodziców niekoniecznie fachowa – na temat kulturotwórczych funkcji mediów elektronicznych oraz korzyści i zagrożeń wynikających z ich permanentnej obecności w naszym życiu. Już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku S. Żółkiewski (1976) pisał, że kulturę XX stulecia charakteryzują:

- masowość,
- synkretyzm semiotyczny,
- wielofunkcyjna instrumentalizacja,
- wyrazista semiotyzacja,
- obnażanie reguł systemów.

Po trzydziestu latach i pojawieniu się zupełnie nowych mediów warto odnieść się do tej propozycji, gdyż jej rozwinięcie w formie biegunowych układów funkcji poszczególnych cech nadal stanowi cenny materiał dla pedagogiki mediów i oligofrenopedagogiki. Zgodnie z koncepcją Żółkiewskiego (1976, s. 67–68):

„Funkcją masowości jest demokratyzacja kultury, ale na drugim biegunie pojawia się komercjalizacja.

Funkcją synkretyzmu semiotycznego jest aktywność uczestników kultury (nadawców odbiorców), a z drugiej strony świat traktowany jest jako widowisko, którego nie przeżywa się jako rzeczywistości i nie reaguje się jak na zdarzenie.

Funkcja wielofunkcyjnej instrumentalizacji to budzenie krytycyzmu, instruowanie, kształtowanie wytwórczych sprawności, na drugim biegunie pojawia się jednak manipulacja ludźmi.

Wyrazista semiotyzacja nośników znaków komunikacyjnych powoduje ukulturowanie, uczłowiczenie świata, przemienienie go w ‘drugą naturę’, przynależną światu wartości – na drugim biegunie jest, niestety, jedynie wysublimo-

wany świat znaków, który się spożywa, rezygnując z przekształcania zdobywcy i walki.

Funkcja obnażania reguł systemów i łamania zasad, to awangardyzm, jego przeciwieństwem jest występujący z drugiej strony tradycjonalizm i konserwatyzm”.

Nadal aktualną – i to w coraz konkretniejszym wymiarze – konsekwencją tak zarysowanej polaryzacji zjawisk kultury jest cały wachlarz zachowań ludzkich, zawierających się między postępowaniem właściwym ludziom krytycznie odbierającym przekaz medialny, a funkcjonowaniem charakteryzującym osoby, którymi się manipuluje odpowiednio spreparowanymi komunikatami. Szkoła specjalna dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak placówki ogólnodostępne, ma przygotowywać swoich podopiecznych do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości, jak również kształtować w nich postawę dialogu oraz umiejętność słuchania innych osób i rozumienia ich poglądów (zob. *Ministerstwo Edukacji ...*, 1999). Zadania nauczycieli są w tym przypadku jasno określone i to od nich głównie zależy jakość funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zarówno w społeczeństwie informacyjnym, jak i kulturze multimediów.

Kulturotwórcze funkcje mass mediów i hipermediów, odzwierciedlające zarazem ich wartościowe i negatywne aspekty w kontekście edukacyjnym, wyodrębnił J. Gajda (2002). Są to:

- funkcja upowszechniania różnorodnych treści – obejmuje ona natychmiastowe akty przekazywania informacji z różnych dziedzin, wraz z ich wyjaśnianiem, porządkowaniem i uaktualnianiem; łączy się również z nadmiarem informacji, dezinformacją oraz rozleniwianiem i ogłupianiem biernych odbiorców;
- funkcja ludyczna – jej kulturotwórcze znaczenie jest uzależnione od wartości estetycznej i moralnej oferowanej rozrywki; służy z jednej strony relaksowi i kompensacji, z drugiej jednak znacznie redukuje wymagania poznawczo-estetyczne odbiorców;
- funkcja stymulująca – rozumiana zarówno na poziomie pobudzania poznawczego i estetyczno-moralnego, jak i czysto zmysłowego; odpowiada na indywidualne potrzeby w zakresie uczestniczenia w życiu kulturalnym, ale jednocześnie może podsycać niezdrowe emocje, fascynację złem, redukując autentyczną wrażliwość;
- funkcja wzorotwórcza – propaguje określone style życia, sposoby postępowania, upowszechnia treści wychowawcze, lansuje wybitne osobowości świata kultury i nauki; w równie rozbudowanym wymiarze może proponować odbiorcom postawy negatywne, promując konsumpcjonizm, wygodnictwo, przeciętność estetyczną, karierowiczostwo, konformizm czy oportunizm;

- funkcja interpersonalna – rozumiana zgodnie z mcluhanowskim zacieśnianiem świata do granic globalnej wioski; daje możliwość interesowania się sprawami ludzi z odległych zakątków globu; bardzo często zamiast kształtować postawy altruistyczne prowadzi do obojętności i egoistycznej izolacji wobec problemów innych ludzi; jej częstą konsekwencją jest „samotność w sieci”.

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, pozbawiony odpowiedniego wsparcia, będzie zdecydowanie bliżej negatywnych konsekwencji uczestnictwa w kulturze medialnej. Tymczasem trudno mówić o dobrze funkcjonujących programach edukacji informacyjnej i medialnej w szkołach specjalnych. Możliwie nadrabiany dystans stale się wydłuża, co dodatkowo utrudnia realizację przyjmowanych założeń programowych, które często pozostają na papierze. Media natomiast stale się przeobrażają, a zmiany dotyczą nie tylko sfery technicznej, której trudno byłoby nadać jakieś ramy moralne, ale także przekazywanych treści, których znamienym wyznacznikiem stało się łamanie kolejnych ograniczeń przyzwoitości, prywatności czy dobrego smaku. O ile mass media (prasa, radio, telewizja) są jeszcze jakoś ograniczane w dowolności przekazu, o tyle hipermedia (Internet, multimedia) są ze swej natury poza wszelką skuteczną kontrolą.

W innym miejscu swojej publikacji Gajda (2002, s. 47–48) wylicza główne zagrożenia wychowawcze w odbiorze mass mediów i hipermediów:

„1. Mass media i hipermedia przedstawiają rzeczywistość w krzywym zwierciadle przez kreowanie fałszywego obrazu świata: wyolbrzymianie obrazu patologii społecznej, nadmierne eksponowanie scen gwałtu, grozy, przemocy i seksualizmu, przy jednoczesnym braku gruntownej analizy społecznej sytuacji i przekonujących przykładów zapobiegania zjawiskom negatywnym.

2. Upowszechniają one i utrwalają konsumpcyjny styl życia, preferując wartości materialne, błyskotliwe kariery osób najczęściej pozbawionych skrupułów moralnych, zawężając pojęcie sukcesu do sfery zamożności.

3. Znieczulają moralnie i obniżają poziom kultury artystycznej i smaku estetycznego przez dominację standardów kultury popularnej”.

Dla edukacji najważniejsze są praktyczne konsekwencje przedstawionych wywodów. Poruszana problematyka dotyczy rozległych obszarów szkolnej rzeczywistości, którą tworzą przede wszystkim ludzie, ale która jednocześnie coraz intensywniej podlega regułom technicyzacji z jej wszystkimi konsekwencjami. Wyraźnie akcentuje się potrzebę integracji edukacji informatycznej i medialnej, podkreślając fakt, że „technologia informacyjna – w rozumieniu misji edukacyjnej, a nie osiągnięć technologicznych – stanowi ważną część edukacji medialnej” (Morbiter, 2004, s. 62). Ta ostatnia natomiast, według S. Dylaka (1997), powinna w szkole funkcjonować jako:

- kształcenie o mediach,
- kształcenie przez media,
- kształcenie dla mediów.

Ośrodkiem tak rozumianej edukacji medialnej jest komputer jako uniwersalne narzędzie poznawcze i kształcące. Podstawowa wiedza o mechanizmach funkcjonowania mediów łączy się bezpośrednio z opanowaniem umiejętności obsługi sprzętu (kształcenie o mediach). Krokiem następnym jest wykorzystanie technologii komputerowej w ramach aktywnego poznawania różnych dyscyplin naukowych (przedmiotów nauczania) przez wykorzystanie zbiorów informacji, posługiwanie się cyfrową fotografią, budowanie baz danych, wymianę wiadomości w ramach konferencji internetowej. Technologia komputerowa umożliwia już skupienie wszystkich mediów w jednym urządzeniu, co wydatnie upraszcza kształcenie przez media. Elementem dopełniającym jest poznanie języka mediów i kreatywne korzystanie z narzędzi technicznych oraz oprogramowania przy różnorodnych okazjach oficjalnych (np. korespondencja, prezentacja) i prywatnych (np. blog, strony www). Kształcenie dla mediów prowadzi do pełnego wykorzystania ich potencjału hipertekstowego (multimedialnego), łączącego szybką komunikację z oprawą słowną, muzyczną i graficzną (zob. Morbitzer, 2004).

Wprowadzenie wymienionych elementów edukacji informatyczno-medialnej do szkół specjalnych nie może być jedynie związane z realizacją wymogów programowych. Jest to raczej kwestia nowego spojrzenia na podstawowe cele rewalidacji szkolnej uczniów z lekką i głębszą niepełnosprawnością intelektualną i realną możliwość ich realizacji. Jak już wspomniano wcześniej, szeroko ujęta problematyka mediów w edukacji specjalnej (i nie tylko) dotyczy nie tyle rozważań nad wyposażeniem pracowni komputerowych w odpowiedni sprzęt i oprogramowanie, co zaakceptowania faktu, że poziom intelektualny człowieka nie odbiera mu atrybutów ani określenia *homo sapiens*, ani *homo mediens*. Powinność ta dotyczy w pierwszej kolejności oligofrenopedagogów, którzy do swoich projektów edukacji medialnej powinni włączać rodziny swoich uczniów jako środowiska, w których stała obecność i związana z nią ambiwalencja poznawczo-etyczna mediów jest nieunikniona i oczywista.

Nadal mało jest konkretnych propozycji pracy z mediami w szkole specjalnej. Można natomiast z powodzeniem próbować korzystać z doświadczeń edukacji ogólnodostępnej, która posiada w tym zakresie o wiele większe doświadczenie. Badania prowadzone w tym zakresie wśród uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej (Wlazło, 2003) ukazały niewątpliwy walor wykorzystania technologii informacyjnej i mediów w ramach realizacji standardowego programu nauczania języka polskiego. Odejście od sztywnego schematu systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz pracy laboratoryjnej i realizacji projektów, a przede

wszystkim odwołanie się do uczniowskich przyzwyczajeń medialnych i ich twórczego wykorzystania zaowocowało oryginalnymi rozwiązaniami w zakresie odbioru tekstów literackich. Korzystano zatem z różnorodnych form ikonicznych i audiowizualnych jako bliskich doświadczeniu życiowemu uczniów a jednocześnie bardzo przydatnych przy stosowanej metodzie przekładu intersemiotycznego jako elementy ułatwiające konkretyzację i interpretację treści omawianych utworów literackich. Uczniowie różnych poziomów nauczania, których łączyła lekka niepełnosprawność intelektualna, poznawali w ten sposób nowe oblicze mediów, gdy z biernych zazwyczaj odbiorców stawali się samodzielnymi kreatorami rzeczywistości. Nieskomplikowane w swej istocie formy przekazu, jak prekomiks, komiks, teatr, film rysunkowy, scenariusz filmowy, pomogły uczniom słabszym intelektualnie w wydobyciu z adaptowanych tekstów (m.in. „Wilczki” I. Krasickiego, „Paweł i Gawel” A. Fredry, „Świtezianka” A. Mickiewicza) trudno dostępnych przy klasycznym podejściu wartości estetycznych i moralnych.

Osobnym projektem było wykorzystanie zwykłego edytora tekstu przy opracowywaniu tak zwanych konspektów multimedialnych lektur. Powstały w ten sposób opracowania fragmentów obszerniejszych pozycji („Ania z Zielonego Wzgórza” L. M. Montgomery, „Hobbit, czyli tam i z powrotem” J. R. R. Tolkiena), w ramach których pojawiły się rozwiązania hipertekstualne, a więc zintegrowany tekst, obraz i dźwięk wraz z systemem nawigacyjnym hiperłączy. Propozycje te posiadały zarazem walory gier tekstowych, jak i testu programowanego ze znajomości i zrozumienia lektury.

Co istotne, w żadnym z przytoczonych działań nie mówimy o ograniczeniu pozycji nauczyciela na rzecz mediów, zdecydowanie jednak zmienia się opcja komunikacyjna, zgodnie z omawianymi wcześniej zasadami porozumiewania się w erze Marconiego.

PODSUMOWANIE

Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wymaga podobnych działań do tych, które występują w szkolnictwie ogólnodostępnym. Nie można ignorować zarówno faktu szczególnej podatności tej grupy uczniów na negatywne wpływy przekazów medialnych, jak i walorów dydaktycznych nowoczesnych technologii. W obu przypadkach należy skupić się na indywidualnych i grupowych uwarunkowaniach funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze elektronicznej, której oddziaływanie na osobowość człowieka stale rośnie. Błędem byłoby mniemanie, że w przypadku uczniów słabszych intelektualnie można ten fakt pominąć, trwając w pracy edukacyjnej

w dziewiętnastowiecznej metodyce linearnego schematu komunikacyjnego i metodach nauczania opartych głównie na słowie.

Dążenia integracyjne, szczególnie w odniesieniu właśnie do uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, o ile nie mają być zredukowane jedynie do ich biernego uczestnictwa w globalnym społeczeństwie, wymuszają przede wszystkim na szkole uwzględnienie złożonych zależności między przekazem edukacyjnym a przekazem medialnym. Dotyczy to zarówno kwestii czysto dydaktycznych, jak i działalności wychowawczej, która nadal zbyt rzadko odwołuje się do medialnego uwikłania dzieci i młodzieży. Warto zatem w pedagogice osób z niepełnosprawnością intelektualną uwzględnić następujące fakty: „Pierwsze lata XXI wieku coraz wyraźniej uzmysławiają nam znaczenie nowoczesnej technologii w edukacji. Szczególnie od lat dziewięćdziesiątych widzimy jak ważne są podstawy teoretyczne nowej szkoły będącej z jednej strony pod wpływem tworzącego się społeczeństwa wiedzy, postępu naukowego, a szczególnie badań nad mózgiem, z drugiej wzrostu znaczenia mediów w edukacji. Mamy zatem do czynienia z narastającym procesem nacisku techniki na postawy, poglądy i stanowiska ludzi wobec współczesnego świata, jednocześnie coraz doskonalsza jest teoria wiadomości pozwalająca lepiej oddziaływać na uczącego się” (Siemieniecki, 2003, s. 7).

Uwzględniając nieprzewidywalność rozwoju technologicznego wraz z jego etyczno-społecznymi wymiarami, nie można pozwolić sobie na jakiegokolwiek zaniechania w tym zakresie w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jedynie dobra szkoła i kompetentni nauczyciele, co wobec zamieszczonych w tekście wywodów nie powinno być odczytane jako nic nie znaczące hasła, mogą zapewnić tej grupie uczniów pożyteczny udział w rzeczywistości ery Marconiego.

BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz W., *Od Sokratesa do Gordona*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 9.
- Arendt H., *Kryzys edukacji*, [w:] Idem, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa. 1994.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. *II etap edukacyjny – kształcenia blokowe*, Warszawa 1999.
- Ciciak A., Książek-Szczepanikowa A., Wlazło M., *Polonista w „erze Marconiego”*, Szczecin 2003.
- Czerwińska M., *Kultura i jej badanie*, Wrocław 1985.
- DeFleur M., Dennis E., *Understanding Mass Communication*, Princeton 1996.
- Dylak S., *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 1997.

- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura*, Kraków 1993.
- Gajda J., *Mass media i hipermedia zagrożeniem i szansą w edukacji*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, Toruń 2002.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008.
- Gerbner G., *Television: The New State Religion?*, [w:] L. A. Hickman, *Technology as a Human Affair*, New York 1990.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa-Kraków 1999.
- McLuhan M., *Galaktyka Gutenberga*, [w:] F. Zingnore, E. McLuhan (red.), *Wybór pism*, tłum. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Poznań 2001.
- Miczka T., *Fenomen nowoczesnej edukacji: modernistyczny dyskurs, postmodernistyczne figury*, [w:] W. Kojs, R. Mrózka (red.), *Komunikacja – dialog – edukacja*, cz. I, Cieszyn 1998.
- Morbitzer J., *W stronę integracji edukacji informacyjnej i medialnej*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Olsztyn 2004.
- Myrdzik B., *O monologu i dialogu edukacyjnym*, „Polonistyka” 1995, nr 8.
- Myrdzik B., *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*, [w:] Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska (red.), *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka i kultury*, Kraków 1999.
- Penkowska G., *Podmiotowość w kształceniu na odległość*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Olsztyn 2004.
- Rotkiewicz H., *Cywilizacja współczesna a wychowanie. Poglądy Marshalla McLuhana a myśl pedagogiczna Johna Deweya*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 4.
- Rotkiewicz H., *Człowiek i świat w erze Marconiego. Wybrane aspekty poglądów Marshalla McLuhana*, „Przekazy i Opinie” 1985, nr 1–2.
- Różalska R. A., Mironowska K., *Wspomagana komunikacja w zespole Retta (RS) (na przykładzie pracy z jedenastoletnią dziewczynką z RS)*, [w:] T. Gałkowski, J. Kossewska (red.), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Kraków 2000.
- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992.
- Siemieniecki B., *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*, Toruń 2003.
- Sobolewska A., *Cela. Odpowiedź na zespół Downa*, Warszawa 2002.
- Szczeszek K., *Wybrane formy interpersonalnego komunikowania w e-learning*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie*, Olsztyn 2003.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992.
- Wlazło M., *Kształcenie literacko-kulturowe w szkole specjalnej. Dialog na lekcjach języka polskiego z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim*, Szczecin 2003.
- Wlazło M., *Wychowankowie mediów – uczeń w z niepełnosprawnością intelektualną w rzeczywistości medialnej*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Olsztyn 2004.

- Zingnore F., McLuhan E., *Wprowadzenie*, [w:] F. Zingnore, E. McLuhan (red.), *Wybór pism*, tłum. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Poznań 2001.
- Żółkiewski S., *Przyczynek do krytyki teorii kultury XX wieku*, [w:] S. Żółkiewski, M. Hopfinger (red.), *Kultura – komunikacja – literatura. Studia nad XX wiekiem*, Warszawa 1976.
- Żydek-Bednarczuk U., *Między globalizacją a lokalizacją w perspektywie edukacji humanistycznej*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie*, Olsztyn 2003.