

Wojciech Siwak

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: w.siwak@uwb.edu.pl

Problemy edukacji w erze cyborgów. Spojrzenie z dystansu

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy spojrzenia na problematykę cyborgizacji oraz cyborga, rozważanych ostatnio w licznych tekstach pedagogicznych, z dystansu, który może mieć cyfrowy imigrant, będący jednocześnie cyfrowym tubylcem, ale także kulturoznawca i medioznawca, spoglądający na problemy pedagogiczne z nieco innej perspektywy. Stąd tekst rozważa *conditio humana* w erze cyborga oraz granice zastosowań sztucznej inteligencji i zgody na ingerencje inteligentnych technologii w nasze życie codzienne. Rozwijając pojęcie ekstensji i immersji, zwraca uwagę na komponenty wirtualizacji edukacji, zastanawiając się, czy może ona podążać w kierunku pedagogiki cyborgów czy może cyberpedagogiki, jakie mogą być tego potencjalne skutki oraz możliwe bariery. Omawia też trendy edukacyjne, wskazując na wymuszane przez nowe tendencje edukacyjne i nowe technologie zmiany roli nauczyciela, zmiany przestrzeni edukacyjnej, przy jednoczesnej trosce pedagogów o wychowanie zorientowane na osobę. Analizuje także pokolenia C i L-kreatywnych i leniwych, wskazując dysproporcję pomiędzy twórcami i odbiorcami zwirtualizowanych treści, rozważając kreatywność w czasach internetu, fragmentaryzację treści i brak dialogu, rezygnację czy wręcz odmowę wiedzy na rzecz informacji, narcyzm i samotność „połączonych, ale samotnych” oraz algorytmizację i automatyzację informacji w mediach społecznościowych. W podsumowaniu rozważa koncepcję autonomizacji edukacji cyborgów oraz postulaty dotyczące aksjologii maszyn vs aksjologii człowieka, mające istotne znaczenie nie tylko w kontekście edukacji i wychowania, ale generalnych pytań o *conditio humana* w erze cyborga.

SŁOWA KLUCZOWE: *Conditio humana*, cyborgizacja, wirtualizacja edukacji, sztuczna inteligencja, trendy edukacyjne, pokolenia młodzieży, autonomizacja edukacji, idio-tyzm nowych mediów, aksjologia.

Wprowadzenie

Zastanawiałem się, pisząc na prośbę redakcji „Parezji” ten tekst do pisma młodych pedagogów, z jakiej perspektywy dokonać zaznaczonego w tytule spojrzenia – czy z pozycji cyfrowego imigranta, którym powinienem być ze względu na wiek 60+, który do młodych pedagogów mnie nie zalicza, a raczej za kilka lat, do emerytów – czy też z pozycji cyfrowego tubylca, którym nie powinienem być, a jestem – od końca lat 70., gdy po raz pierwszy napisałem

program w kodzie maszynowym na komputer ODRA 1304, przez kolejne generacje komputerów (Spectrum, Commodore, Amiga, PC, MacBook), wędrówki w wirtualnych światach w latach 90., projekty muzyczne online na przełomie stuleci, *e-learning*, *b-learning* i MOOC – po dzisiejsze moje eksperymenty z cyfrową muzyką, edycją dźwięku i wirtualnymi środowiskami twórczości artystycznej i edukacji.

Pomyślałem, że młodych pedagogów może zainteresować spojrzenie kogoś, kto używając cyfrowych technologii niemal od początku ich powstania może mieć dystans, trudny do uzyskania przez pokolenia wyrosłe w kulturze cyfrowej. Dlatego, pomimo iż cyfrowe technologie są dla mnie wciąż rodzajem coraz doskonalszego młotka, nad którym wciąż jeszcze panuję, obserwując beztrudnie zanurzenie się współczesnych młodych ludzi w cyfrową przestrzeń i technologie, ale również obserwując udział tych technologii wraz z medycyną, farmakologią, genetyką, bioniką i innymi dziedzinami współczesnej nauki we wspieraniu coraz wyraźniejszych idei zmiany człowieka w cyborga, pozwalam sobie na kilka uwag i pytań, rodzących się z lęku i niepewności o przyszłość – już nie moją, lecz moich wnuków, które chciałbym jeszcze móc zaliczać do ludzi, a nie cyborgów. Czy będą jeszcze potrafili znaleźć i nacisnąć magiczny przycisk „wyłącz”, przywracający ich do świata natury, czy też decyzje o włączeniu czy wyłączeniu podejmowane będą bez ich wiedzy i woli przez programistów nowego świata lub wyręczające lub zastępujące ich w tych decyzjach technologie?

. . .

Jednym z fundamentalnych pytań początku XXI wieku staje się pytanie o status człowieka wobec otwierającej się transhumanistycznej perspektywy postczłowieka, zobrazowanego w tekstach i manifestach transhumanistów metaforą cyborga, sprzężonego z mechanicznymi i elektronicznymi ekstensjami ciała i umysłu, modyfikowanego genetycznie i bionicznie. W tym kontekście rodzą się też pytania o granice zastosowań sztucznej inteligencji i naszej zgody na ingerencje inteligentnych technologii w nasze życie codzienne. Pojawiają się analizy i apele środowisk naukowych i eksperckich, sceptyczne lub zdecydowanie krytyczne, ale także stanowiska mówiące o tym, iż należy rozwijać badania nad sztuczną inteligencją (Bostrom, 2005a, 2005b), ale dbać o to, by na poziomie tworzenia jądra tych systemów wyposażyć je w „ludzkie wartości” (cokolwiek one znaczą), i uczynić te systemy „przyjaznymi dla człowieka” (*human-friendly*), (Bostrom, 2009, 2014). Rozwój technologicznych ekstensji i interfejsów prowadzi nas do coraz głębszej immersji, zanurzania się coraz głębszego w wirtualnych środowiskach, niezależnie od tego, czy

zanurzą nas pełnozmysłowo, jak rzeczywistość wirtualna (VR, np. *Oculus Rift*), czy będą mieszać rzeczywistość realną z wirtualną (AR – np. *Microsoft Hololens*, *Meta2*, czy *Google Magic Leap*), czy też zanurzą nas przez trzymane w rękach ekrany smartfonów i tabletów w cyberprzestrzeń rozrywki, edukacji, kontaktów społecznych. Psycholodzy, socjologowie, pedagodzy, kulturoznawcy i medioznawcy, ekonomiści czy analitycy konsumpcji podejmują się analiz trendów, zachowań i postaw współczesnych pokoleń z uwagi na ich relacje z nowymi technologiami. Pojawiają się klasyfikacje pokoleniowe, ale także nowe określenia współczesnych dzieci i młodzieży – „tabletowe dzieci”, „pokolenie cyborgów” i inne. Jeśli zatem przyjmiemy, iż czeka nas era cyborga, należałoby określić, przynajmniej roboczo, problemy, jakie sytuacja ta wyznacza edukatorom, ale także wszystkim tym, których interesuje status człowieka w kontekście różnych pomysłów na technologiczne przekraczanie granic naszego człowieczeństwa. Należą do niech kwestie sztucznej inteligencji, nowych technologiczowanych trendów edukacyjnych, pytań o kreatywność w dobie powszechnych technologicznych wygod i ułatwień, statusu wiedzy naprzeciw płytkiej, natychmiastowej i ulotnej informacji, statusu szkoły czy uniwersytetu wobec autonomicznych środowisk uczących w końcu statusu autorytetów i wartości wobec ignorancji i relatywizmu.

Conditio humana w erze cyborga

Nick Bostrom, filozof i jeden z czołowych teoretyków sztucznej inteligencji i transhumanizmu, napisał:

W dłuższej perspektywie [...] biologiczne ludzkie mózgi mogą przestać być dominującym *nexus* ziemskich inteligencji. Maszyna będzie miała kilka zalet: [...] szybsze przetwarzanie – sztuczne neurony mogą działać milion razy szybciej niż ich biologiczne odpowiedniki. [...] lepszą architekturę obliczeniową i algorytmy uczenia się. [...] sztuczne intelekty mogą być łatwo kopiowane, a każda nowa kopia może – w przeciwieństwie do ludzi – rozpocząć pełnoprawne życie i być obdarzona całą wiedzą zgromadzoną przez poprzedników (Bostrom, 2009, s. 2).

Autor w swych rozważaniach o superinteligencji, będąc jej orędownikiem, zadaje jednak istotne pytania, które mogą stać się niebawem pytaniami dotyczącymi każdego z nas. Jeżeli, bowiem stworzymy taką superinteligencję, to mogłaby być ona

ostatnim wynalazkiem stworzonym przez biologicznego człowieka, ponieważ z definicji, byłby to o wiele lepszy wynalazek niż my sami. [...] Jest kwestią otwartą, czy konsekwencje tego byłyby lepsze czy gorsze. Potencjał na plus jest wyraźnie ogromny; ale minus obejmuje ryzyko egzystencjalne (Bostrom, 2009, s. 2).

Kolejny problem współczesności dotyczy rozwoju ekstensji poznawczych. Kazimierz Krzysztofek, analizując rozwój zmysłów w kierunku ich ekstensji, pisze o tym, iż wiele ludzkich zachowań, aktów komunikacji nie pozostawiało śladów utrwalonych technologicznie. Maszyny i technologie medialne stopniowo przejmowały przestrzeń rejestracji naszych doświadczeń i działań. W erze nowych mediów cyfrowych już nie tylko rejestrują, ale i przejmują obowiązki poznawcze – patrzą za nas, słyszą, czują. Nowe maszyny poznania są „władne wytwarzać i widzenie i obrazy, w tym obrazy trójwymiarowe, pachnące i mobilne” (Banaszkiewicz, 2011, cyt. za Krzysztofek, 2012, s. 230). Ewa M. Walewska rozwija uwagi o ekstensjach dalej, wskazując na zbliżenie się obecnie do granicy, której przekroczenie zapowiada w najbliższych dekadach transhumanizm:

Ostatnie dwie dekady przyniosły rewolucyjną zmianę – ludzie powszechnie zaczęli otaczać się urządzeniami, które istotnie rozszerzają możliwości ich ciał i umysłów. Wiele z tych zminiaturyzowanych i zaawansowanych „cudownych narzędzi” zostaje fizycznie „podłączona do użytkownika”. Do najważniejszych tego typu urządzeń należą gadżety, implanty, protezy i „przedłużenia zmysłów”, które niewątpliwie są atrybutami post człowieka z transhumanistycznych wizji i prognoz. Postczłowiek, którego ciało zostało uzupełnione podobnymi urządzeniami, w oparciu o popularne obrazy kulturowe jawi się współczesnemu człowiekowi jako cyborg, istota, która do tej pory funkcjonowała jedynie w sferze fantastyki (Walewska, 2012, s. 478).

Michał Klichowski pisze o nowej eugenicie i transhumanizmie jako filarach rozwoju idei cyborgizacji, wyprowadzając tezę o zmierzchu edukacji w erze cyborgów (Klichowski, 2014). Aleksandra Przegalińska bada istoty wirtualne (Przegalińska, 2016a), komunikację botów (Przegalińska, 2016b) i społeczności tzw. trackerów, ekstendujących własne ciało i umysł przez technologie monitoringu i usprawniania potencjału fizycznego i intelektualnego (Przegalińska, 2015). To tylko nieliczne z tekstów, pokazujących problem, z którym zmierzmy się przypuszczalnie w najbliższym czasie – człowieka ekstendowanego biologicznie, genetycznie, farmakologicznie, elektronicznie, ale także hybrydalnie połączonego ze sztuczną inteligencją lub przez nią sterowanego – postczłowieka, cyborga, którego możliwości ciała, zmysłów, zdolności poznawcze i intelektualne, w połączeniu z techniką przekroczą ludzki wymiar. Czy dzisiejsze pokolenia młodych ludzi, podłączonych i wirtualizowanych, których coraz częściej określa się – na wyrost – cyborgami, są gotowe na zmianę, czy tworzą dla tej zmiany potencjał?

Kreatywność, lenistwo, narcyzm i samotność w erze cyborgów

Generacja C i L czy Generacja Z

Natalia Hatalska, analityk trendów technologicznych, autorka badań i raportów *TrendInsights* dotyczących zastosowań najnowszych technologii oraz bloga hatalska.com, analizując współczesnych użytkowników sieci, mediów mobilnych i mediów społecznościowych zauważyła, iż klasyfikacje generacyjne młodzieży – podział na pokolenia X, Y i Z, wyznaczany przez dekady ostatnich lat czy przełom wieków (millenialsi), nie obrazują niektórych współczesnych zjawisk. Wśród analityków trendów marketingowych i konsumpcyjnych około roku 2005 pojawił się też podział użytkowników sieci i najnowszych technologii na generację C i generację L.

Generacja C to grupa, którą charakteryzują **chęć posiadania wpływu i kontroli** (ang. *control*), **większa niż przeciętna kreatywność** (ang. *creativity*), **kommunikacja** (ang. *communication*), **liczba kontaktów z innymi osobami** (ang. *connection*). Jak twierdzi Hatalska, „konsumenci będący częścią generacji C to współcześni artyści: tworzą, komentują, wymieniają poglądy, mają także silną potrzebę zaistnienia publicznie (ang. *celebrity*). Uważa się, że to właśnie generacja C jest odpowiedzialna za sukces serwisów społecznościowych, m.in. takich jak YouTube (tworzenie treści) czy Facebook (tworzenie grup społecznych online). Trzeba jednak podkreślić, że generacja C – w skrócie ta, która generuje treści (ang. *content*) – jest grupą relatywnie niewielką” (Hatalska, 2012). Badania Universal McCain przeprowadzone w Polsce w 2011 roku wskazywały na podobne statystyki: 86,2% polskich internautów oglądało filmy na YouTube, 15,3% umieszczało filmy na platformach wideo, ale tylko 11,4% tworzyło własne filmy, żeby podzielić się nimi online. Podobnie rzecz się miała w przestrzeni blogów, gdyż 50% polskich internautów deklaroowało, że czyta blogi, ale tylko 11,4% potwierdzało, że założyło swojego bloga, a jeszcze mniej osób prowadziło go na bieżąco (Universal McCann, 2011).

Członkowie generacji C mają jedną wspólną cechę: są cyfrowymi tubylcami i są wyjątkowo technicyzowani. Ale naukowcy mają kłopoty z wskazaniem głównych cech generacji C i tego, kto może zostać włączony do tej kategorii. Członkowie tej generacji są bowiem związani z ludźmi i rzeczami, których nigdy nie wyobrażaliśmy sobie w przeszłości. Media społecznościowe, gadżety i technologia bezprzewodowa pozwalają generacji C udostępniać dane w locie. Badania i raporty dotyczące ich cech i nawyków Google, IPSOS i NowWhat (Google, 2013a), oraz innych źródeł (Google, 2014) wskazują iż 90% tworzy zawartość sieci przynajmniej raz w miesiącu, 83% opublikowało obrazy online, 76% odwiedza raz w tygodniu YouTube, 59% uważa, że Internet jest głównym źródłem rozrywki, 56% podąża za reklamami w serwisie

YouTube, 55% jest połączonych z co najmniej 100 osobami za pośrednictwem mediów społecznościowych.

Niektórzy badacze lubią zdefiniować generację C według daty urodzenia jej członków. Na przykład CEFRIO, prywatna grupa transferu technologii w Quebecu w Kanadzie, charakteryzuje generację C jako grupę osób urodzonych między 1982 a 1996 rokiem. To umiejscawia pokolenie C wewnątrz pokolenia Y (millennialsów). Zdaniem Williama Straussa i Neila Howe'a, którzy napisali szereg prac o trendach pokoleniowych, millennials urodzili się w latach 1982–2001. Niektórzy definiują generację C według wskaźnika technologicznego, czyli jako cyfrowych tubylców, inni wolą zdefiniować tę grupę jako „psychologiczną” lub jako grupę osób, które mają podobny stan umysłu, niezależnie od tego, czy są to pewne cechy osobowości, wartości, postawy, zainteresowania czy styl życia. W tej definicji członkowie generacji C mają wspólną cechę charakterystyczną – są „cyfrowymi tubylcami”, którzy w naturalny i rozległy sposób korzystają z Internetu, by robić wiele rzeczy i są bardzo kompetentni w korzystaniu z technologii Web 2.0. Dan Pankraz, specjalista od analiz młodzieży jako grupy konsumenckiej w agencji marketingu cyfrowego w Sydney w Australii, wskazał pięć głównych cech charakterystycznych dla generacji C:

- **uwielbienie do tworzenia treści i „mashing”** – członkowie generacji C potrafią uwolnić siły twórcze z wykorzystaniem najnowszych gadżetów i technologii;
- **skłonność do tworzenia aktywnych społeczności** – generacja C społeczność rozumie bardziej konkretnie – jako społeczność online; w końcu większość z nich nigdy nie poznała rzeczywistości bez internetu; korzystają z mediów online, aby pozostawać w kontakcie z przyjaciółmi, rodziną i kontaktami biznesowymi oraz angażować się w relacje z osobami o wspólnych zainteresowaniach;
- **swobodne przemieszczanie się w mediach społecznościowych** – tutaj mogą uczestniczyć w dyskusjach o różnych pomysłach i angażować się w rozmowy kulturalne; są informowani o przyczynach, które mają dla nich znaczenie i podejmują działania mające na celu poprawę otoczenia wokół nich;
- **chęć posiadania kontroli** – dostęp do informacji pozwala im kontrolować własne życie i dzięki temu są zadowoleni ze złożoności, ponieważ są dobrze przygotowani, aby sobie z nią poradzić;
- **chęć pracy w bardziej twórczych gałęziach przemysłu** – nie chcą być ograniczeni przez sztywne struktury społeczne (Pickett, 2017).

Wielu badaczy i analityków wskazuje jednak, iż w przypadku takich pokoleń jak C (a także pokoleń L czy Z) wiek nie ma znaczenia przy ich definiowa-

niu i w związku z tym coraz trudniej rozpatrywać te pokolenia liniowo, a raczej należy definiować je behawioralnie, przez postawy i zachowania. Niektórzy analitycy marketingu, np. Jake Pearce z Wielkiej Brytanii wskazują, że można należeć do pokolenia *Baby Boomers* (urodzonych między rokiem 1946 a 1964) i kwalifikować się jako część pokolenia C, ponieważ jest się na Facebooku lub YouTube. Albo można być częścią pokolenia millennialów i nadal nie być częścią pokolenia C, jeśli nie włączyło się w nurt sieciowego tworzenia treści lub mediów społecznościowych. Podobnie definicję kluczowych elementów pokolenia C traktuje raport Google: „To nie jest grupa wiekowa; to jest postawa i umysł zdefiniowany przez kluczowe cechy” (Google, 2013b).

Zdecydowanie większą grupą jest tzw. **Generacji L** (nazywana także Generacją Leni), (Hatałska 2011; Hatałska, Polak, 2012). Generacja ta również nie jest definiowana wiekowo, ale behawioralnie, może więc obejmować przedstawicieli pokolenia Y czy Z. To grupa, która zamiast tworzyć własny контент, redystrybuuje treści, które znalazła gdzie indziej (ang. *link*). Grupę tę charakteryzują także takie cechy, jak: *Leads* – przesunięcie preferencji w kierunku krótkich newsów; *Link* – zamiast tworzyć własny контент, pokolenie L redystrybuuje treści, znalezione gdzie indziej; *Lazy* – zamiast angażowania się w konkretne działania, ograniczenie się do kliknięcia „lubię to” lub zmiana zdjęcia profilowego (*online*) lub noszenie znaczków, koszulek czy bransoletek (*offline*); *Like* – powszechne wyrażanie postawy przez klikanie „lubię to”; *Local* – korzystanie z serwisów geolokalizacyjnych; Life Stream – transmisja własnego życia 24 godziny na dobę, głównie za pomocą serwisów społecznościowych typu Facebook lub Twitter (Hatałska, 2011).

Generację L definiuje także szersze pojęcie tzw. slaktywizmu (ang. *slacker* – leń + *activism*).

Slaktywizm można zdefiniować jako chęć do przeprowadzenia stosunkowo mało kosztownej, symbolicznej prezentacji poparcia dla działania społecznego/zmiany społecznej, z towarzyszącym brakiem chęci poświęcenia znacznego wysiłku na wprowadzenie znaczącej zmiany (Davis, 2001; Morozov, 2009)

Współcześnie ludzie mają wiele sposobów manifestowania drobnych form wsparcia w celu rozwiązania jakiegoś problemu lub przyczyny. Może to obejmować podpisanie petycji, noszenie koszulki, bransoletki lub znaczka na znak poparcia jakiejś sprawy czy idei, lub angażowanie się w różne formy pomocy online, takie jak lajkowanie lub dołączenie do strony na Facebooku. Odnosi się to też do drobnych, tzw. tokenowych środków wsparcia, ponieważ pozwalają one ludziom związać się z popieraną sprawą czy ideą w sposób wykazujący ich wsparcie, ale przy niewielkim wysiłku lub koszcie. Wspiera-

nie tokenowe kontrastuje ze znaczącym wsparciem, wymagającym znacznego kosztu, wysiłku lub zmiany zachowania w sposób, który przynosi wymierne wkłady w podejmowane akcje czy działania, takie jak darowanie znacznych sum pieniędzy czy przedmiotów materialnych czy wolontariat czasu i umiejętności. Slacktywizm jako forma zaangażowania online przekroczył jednak dziś wymiar cyfrowego lenistwa, czym spowodował stopniową zmianę jego pejoratywnych ocen na rzecz bardziej pozytywnych.

Podział na pokolenie C i L można też konfrontować z rozważaniami na temat **pokolenia Z**. W badaniach wskazana jest jako grupa urodzona po 1996 roku, ale także jako najmłodsza dziś grupa dzieci wchodzących w świat cyfrowych technologii. Termin „**pokolenie Z**” pojawiał się w wielu zachodnich badaniach. Ogólnoamerykańskie badania przeprowadzone przez Northeastern University, na próbie ponad 1 000 nastolatków w wieku od 16 do 19 lat wskazały, że członkowie „pokolenia Z” – urodzeni w połowie lat 90. lub później – są wysoce „samoregulowani” (*self-regulated*), wykazując silne pragnienie pracy dla siebie, studiowanie przedsiębiorczości i projektowanie własnych programów studiów w szkole wyższej. Podobne wyniki pojawiały się w innych raportach (Sparks&Honey, 2015). Natalia Hatałska wskazała, iż w Polsce o pokoleniu Z nie napisano prawie wcale, dlatego podjęła się badań najmłodszego pokolenia cyfrowych tubylców. Rezultaty można obejrzeć w filmie *GENERACJA Z*, pierwszym z odcinków serii filmów dokumentalnych poświęconych współczesnym trendom, pod wspólną nazwą „Projekt On-Off”. Autorka zwraca uwagę na to, iż być może w odniesieniu do pokolenia Z, które ja w tym tekście rozpatruję jako „pokolenie cyborgów”, zbyt demonizujemy jego związek z nowymi technologiami czy nawet uzależnienie od nich, oderwanie od rzeczywistości realnej na rzecz wirtualnej.

Dysproporcja twórców i odtwórców. Kreatywność w czasach internetu

Ostatnie badania internautów potwierdzają dostrzeżoną wcześniej dysproporcję pomiędzy tworzeniem własnych treści przez użytkowników a ich odtwarzaniem i przetwarzaniem. Dominik Batorski, Mirosław Filiciak i Jan M. Zając w opublikowanym w niedawno raporcie z badań wskazują, iż internet

służy tworzeniu i upowszechnianiu własnej twórczości mniej więcej co dziesiątemu użytkownikowi. Dane *DIAGNOZY SPOŁECZNEJ* z ostatnich lat pokazują, że około 10–12% użytkowników deklaruje publikowanie własnej twórczości w sieci, w tym mniej więcej 6% robi to regularnie. Wyniki te pokazują, że tylko część użytkowników aktywnie tworzy treści w sieci. Zdecydowana większość odbiera to, co tworzą inni lub też ewentualnie komentuje, udostępnia i porządkuje treści (Batorski, Filiciak, Zając, 2016, s. 189).

Dysproporcję pomiędzy tworzeniem treści i ich udostępnianiem a pobieraniem treści (ściągnięciem) i ich przetwarzaniem analizowałem w innym tekście (Siwak, 2015).

W mojej wieloletniej praktyce akademickiej dostrzegam narastanie problemu z kreatywnością, samodzielnością myślenia i rozwiązywaniem problemów, szczególnie wyraźnie w ostatnich latach. Moje osobiste doświadczenia związane z prowadzeniem od prawie dziesięciu lat zajęć w trybie e-learningu i blended learningu wskazują, iż największe problemy stwarzają studentom projekty kreatywne, rozwiązywanie problemów oraz przede wszystkim dokonywanie oceny innych i samoocena. Gdy proponuję zadania oparte na tworzeniu projektów i ocenę ich nie przez prowadzącego, ale przez wzajemne anonimowe ocenianie (*peer-review*) oraz samoocenę, uznawane są one przez studentów za najtrudniejsze, zwłaszcza gdy nie pojawia się w nich możliwość sprawdzenia przed dokonaniem własnej oceny tego, jak oceniają inni, co jest powszechną praktyką w mediach społecznościowych.

Czy kreatywność w erze cyborga pozostanie domeną ludzi, czy przejmie ją kreatywność algorytmów i maszyn? Wodzisław Duch komentuje ten problem następująco:

Co do kreatywności, do której tak mocno się odnosiliśmy – tu jestem dość pesymistycznie nastawiony. Jeff Kowalski, który jest szefem firmy Autodesk produkującej programy do projektowania komputerowego, twierdzi, że czasy, kiedy ludzie musieli sami projektować, zanikają, bo maszyna produkuje dziś tyle funkcjonalności, że autorzy raczej stają się mentorami czegoś kreatywnego. Sam zajmowałem się komputerową kreatywnością i jestem przekonany, że kreatywność to nie jest zjawisko, którego nie potrafimy skomputeryzować. A to znaczy tyle, że będziemy w coraz większym stopniu polegać na kreatywności komputerów, a sami tylko raczej dokonywać wyborów tego, co one robią (Duch, 2016b, s. 65).

Dialog, monolog czy samozapis? Fragmentaryzacja i brak dialogu.

Tożsamość Google

Nasze cyfrowe życie wypełnia rekordy baz danych. Stajemy się coraz bardziej znumeryzowani, od NIP-u i PESEL-u po nasze profile społecznościowe. Niewidzialne technologie – sondaże, statystyki, numeryczna ocena edukacji, ilościowe wskaźniki efektywności – czynią z nas, jak pisze Michel Foucault, „istoty policzalne” (Foucault, 1993, s. 268). Na zewnątrz otrzymujemy wygładzony, często pozornie jakościowy interfejs – pod spodem są tylko gołe cyfry i dane. Nasza cywilizacja zalewana jest przez potop danych, hydrant, którego siła nas powala” (Krzysztofek, 2012, s. 227). Jednocześnie bazy danych wypełniają się treściami konstruowanymi przez nas, a w związku z tym zawierają

mnóstwo banalnych treści, powtórzeń i replik, remiksów i memów, zalewając potopem tych treści rzeczy istotne. Modnym marketingowym słowem-kluczem stała się ostatnio re-tożsamość – hasło promujące działania polegające na modyfikacji tożsamości poprzez media społecznościowe, wyszukiwarki i bazy danych, dodające do naszej prawdziwej lub konstruowanej biografii nowe elementy po to, by konstruować nasze nowe zmediatyzowane profile i wizerunki.

Jedną z praktyk sieci jest to, by dowiedzieć się o sobie, obserwując to, co inni o tobie mówią. Zjawisko to nazywane jest „tożsamością Google”, która jest płynna i zmienia się w czasie, gdyż imiona, nazwiska, pojęcia i dane w sieci są płynne i z każdą chwilą wyniki wyszukiwania mogą ujawnić nowe obiekty lub unicestwić te, które uznawaliśmy za istniejące. Powiązane jest ono z powszechnym samoprzedstawianiem, jakie dokonywane jest nieustannie przez nas w nowych mediach cyfrowych.

Można się zastanawiać nad tym, czy ludzie są naprawdę w stanie obalić lub przezwyciężyć lęk przed nadzorem poprzez chętnie zbieranie i przekazywanie danych o sobie. W rzeczywistości jednak, w blogach i społecznych przestrzeniach sieciowych, widzimy, że ludzie dobrowolnie ujawniają wiele rzeczy o sobie, choć być może nie powinni. Samoprzedstawianie staje się zatem również aktem zarządzania, gospodarowania informacją, to znaczy organizowania i rozliczania informacji o sobie. Informacje takie mogą być na przykład celowo ujawniane przez siebie, ale też nieświadomie gromadzone i rozpowszechniane przez innych.

Istnieje zwrotna relacja oznaczająca działania w sieci: tak jak użytkownicy sieci i mediów społecznościowych produkują i łączą treści, by przedstawiać siebie, tak treści, które generują i dane, które produkują, są wydobywane i agregowane, by reprezentować użytkowników. Innymi słowy, „użytkownicy są *tworzeni przez używanie*”. Na poziomie najbardziej podstawowym, akt generowania danych może być postrzegany jako nierozzerwalnie związany z byciem generowanym jako dane. Podobnie, akt produkowania treści jest nieodłączny od bycia produkowanym jako treść. Rzeczywiście, w sieci „wrażać siebie” oznacza „być wyrażanym”, tak jak „samo reprezentować” oznacza „być samo reprezentowanym”. Pisałem o tym szerzej w kontekście tworzenia cyfrowych biografii, analizując różne formy autobiografizmu sieciowego (Siwak, 2012)

*Odmowa wiedzy na rzecz informacji. Narcyzm i samotność połączonych.
Przestrzenne „Ja” i pozory dialogu*

Współczesne media masowe tworzą przekazy ograniczające wyobraźnię publiczną, sprzyjające rozwojowi osobowości indywidualistycznych, niez-

interesowanych publicznym dyskursem, pozbawionych wyobraźni publicznej. Ewa Bińczyk twierdzi, iż współcześnie

obserwujemy systemowe zjawisko odmowy wiedzy na temat kosztów środowiskowej pogoni za technologicznym postępem komunikacyjnym współczesnych społeczeństw, opartych na idei wzrostu ekonomicznego (Bińczyk, 2016, s. 73).

Brytyjski badacz Justin Lewis, autor pracy *BEYOND CONSUMER CAPITALISM. MEDIA AND THE LIMITS TO IMAGINATION*, uważa, że wpływ na to ma model zarządzania mediami, media masowe działają bowiem w interesie właścicieli, reklamodawców, polityków i ugrupowań władzy, w związku z tym epatują światem celebrytów, skandalami, katastrofami i konfliktami, banałem i trywialnością, jednocześnie lokując produkty i projektując konsumentów. Lewis odwołuje się do analiz treści przekazów brytyjskich i amerykańskich kanałów telewizyjnych oraz badań Glasgow Media Group. Wskazuje, iż kwestie społeczne są w mainstreamowym przekazie masowym spłycające lub marginalizowane. Lewis przytacza przykład badań z 2001 roku, wskazujących, że problemy środowiska w programach telewizyjnych poświęconych przemysłowi w Wielkiej Brytanii stanowiły tylko 6% (Lewis 2013, s. 119–122). Informacja masowa sprowadza się zatem do newsów umierających sekundę po nadaniu, zabijanych przez kolejne „fakty”. Wobec tych mediów sieć i media społecznościowe stają się przestrzenią pozornego swobodnego dyskursu, interakcji, dialogu, tworzenia treści przez użytkowników, miejscem nieograniczonej kreacji i autoekspresji. Czy tak jest naprawdę, czy jest to jedynie obietnica?

Badania użytkowników mediów społecznościowych wskazują wysoki procent osób narcystycznych, co więcej sieciowy narcyzm jest cechą pożądaną, a osoby bardziej narcystyczne uważane są za bardziej atrakcyjne, aktywne i skłonne do interakcji (Buffardi, Campbell, 2008). W mediach społecznościowych osób narcystycznych jest więcej, stąd użytkownicy tych mediów mogą odnosić wrażenie, iż wyrażanie siebie staje się bardziej formą autopromocji, zachowań egotycznych, nakierowania na „Ja”, które staje się coraz bardziej izolowane. Możliwości personalizacji aplikacji, stron, profili podtrzymują użytkowników sieci w przekonaniu, iż to oni są najważniejsi. Co więcej, przekonanie to prowadzi do selekcji i eliminacji treści, które jeśli nie są atrakcyjne, są skazane na niebyt. Jednocześnie algorytmy portali, aplikacji, serwisów wysysają nasze preferencje i profilują dane w taki sposób, by odpowiadały one naszym upodobaniom i upodobaniom osób które znamy. Wytwarza to kulturę „I” (Ja) – nakierowanych na siebie indywidualistów, ale także, jak twierdzi Sherry Turkle, „połączonych, lecz samotnych” i stopniowo tracących empatię

(Turkle, 2012). Wodzisław Duch zwraca natomiast uwagę, że następuje dziś proces odwrotny w stosunku do uniformizacji – fragmentaryzacja.

Dostępność środków łączności powoduje, że każdy zaczyna rozmawiać tylko z tymi, z którymi ma wspólny język. To w znacznej mierze bierze się stąd, że mamy dostęp do informacji, które po prostu pasują już do tego, co mamy w głowie. [...] Mamy już pewne skojarzenia, a szukamy tego, co do nich pasuje. Świat się rozбивa na coraz mniejsze enklawy. W przeszłości musieliśmy rozmawiać z ludźmi, którzy mieli inne podglądy, i w związku z tym rozmywały się nasze ostro określone poglądy. A teraz nie musimy z nimi dyskutować. To jest wielkie niebezpieczeństwo, bo po raz pierwszy w historii widzimy, że [...] ludzie nie potrafią nawiązać konwersacji, brakuje wspólnej płaszczyzny porozumienia (Duch, 2016b, s. 64).

Można dziś postrzegać aktywność w mediach społecznościowych i aplikacjach mobilnych jako szczególną ekspresję „przestrzennego Ja” (*spatial self*). Przestrzenne „Ja” odnosi się do różnych instancji (*online* i *offline*), gdzie jednostki dokumentują, archiwizują i wyświetlają swoje doświadczenie i/lub mobilność wewnątrz przestrzeni i miejsc po to, by reprezentować lub przedstawiać aspekty swojej tożsamości innym. Sposób, w jaki prezentujemy siebie wobec naszych odbiorców internetowych nie jest już tylko tekstowy i wizualny, takich jak komunikaty statusu, zdjęcia lub filmy wideo, ale prezentowany jest także poprzez geokodowane ślady cyfrowe, geograficzne wizualizacje danych i mapy poszczególnych wzorców naszych mobilności.

Media społecznościowe jako bańka informacyjna

Pojęcie „bańki informacyjnej” (*filter bubble*) sformułował Eli Pariser (Pariser, 2011a). Wiedza budowana za pomocą informacji pozyskiwanej dzięki algorytmom staje się wiedzą okrojona, sprofilowana, przeznaczona dla zindywidualizowanej „bańki”. Co więcej, ponieważ kryterium dostarczania informacji staje się lubienie (lajki) oraz zgodność z preferencjami naszych znajomych i przyjaciół, powstaje samonapędzająca się maszyna generująca okrojone informacje profilowane dla naszych okrojonych (lub modelowanych przez marketing) potrzeb.

Pariser na słynnym wykładzie zarejestrowanym dla *TED Talks* skomentował zmianę, jaka dokonała się, gdy w miejsce filtrów informacji, „bram” i „bramkarzy” (*gate and gatekeepers*), znanych z modelu przepływu informacji Kurta Lewina, którymi byli redaktorzy, wydawcy, a później eksperci i liderzy opinii, pojawiły się algorytmy automatyzujące proces filtrowania i przepływu informacji. Stwierdził:

W społeczeństwie rozprzestrzeniającym medialnie informacje byli strażnicy, redaktorzy, którzy kontrolowali przepływ informacji. Nadszedł internet i ich wymiósł, co pozwoliło nam się nawzajem połączyć, a to jest niesamowite. Jednak nie to teraz się dzieje. Widzimy przekazywanie pochodni przez strażników informacji ich algorytmicznym odpowiednikom. Z algorytmami jest jednak tak, że nie posiadają wbudowanej etyki, którą mieli redaktorzy (Pariser, 2011).

Bartosz Malinowski, analizując algorytmy filtrujące Facebooka jako przesłrzeni informacyjno-komunikacyjnej, skomentował zasady tworzenia takich narzędzi:

Algorytm ma dbać o to, aby nie przytłoczyć użytkownika nadmiarem informacji, samodzielnie przy tym i arbitralnie decydując, które treści zostaną wyświetlone w serwisie do jego wiadomości, a które nie. Biorąc pod uwagę nawyki w poszukiwaniu newsów z wykorzystaniem *social media*, można pokusić się o rozumowanie: to nie ja znajduję newsa, tylko news znajduje mnie – ale o tym, czy dany news rzeczywiście mnie znajdzie, decyduje już algorytm (Malinowski, 2016, s. 19).

Nie jest to wyłącznie pogląd badaczy mediów społecznościowych, ale także kognitywistów. Wodzisław Duch potwierdza uwagi Pariser, Malinowskiego i innych badaczy, wskazując, iż coraz bardziej jesteśmy sterowani przez algorytmy. „W efekcie raz wpuszczeni we własną niszę jesteśmy w nią wciągani coraz głębiej, izolując się od innych zainteresowań, poglądów, grup społecznych” (Duch, 2016a, s. 27).

Co więcej, biorąc pod uwagę fakt, że z Facebooka korzysta ponad miliard ludzi, a dziennie generowanych jest kilkadziesiąt miliardów komunikatów, niezbędne było stworzenie przez Facebook mechanizmów filtrujących treści kierowane do poszczególnych użytkowników. Malinowski pisze:

Tego rodzaju algorytm oczywiście istnieje, choć jego składowe są tylko częściowo jawne. Kontrowersje budzi natomiast sposób, w jaki system ten nie dopuszcza pewnych informacji do świadomości internauty (Malinowski, 2016, s. 16).

Selekcja dokonuje się w sposób niewidzialny, zamykając nas w specyficznej „bańce” informacyjnej, i może to wpływać znacząco na nasz światopogląd, blokując na przykład informacje kontrowersyjne, niewygodne lub te, z którymi potencjalnie moglibyśmy się nie zgadzać, ale ważne dla pełnego oglądu rzeczywistości. Może to prowadzić, jak twierdzi Malinowski, do poważnego osłabienia dyskursu publicznego, gdyż

obracając się wyłącznie w gronie osób, które lubimy i konstruując wyobrażenie o świecie na podstawie informacji, z którymi się zgadzamy, jesteśmy mniej skory do dyskusji, stanowiącej przecież podstawę zdrowej demokracji. Jedno-

czesnie rodzą się pytania o etykę. Algorytmy dokonujące selekcji treści robią to na podstawie czysto obiektywnych kryteriów ważności, operując zupełnie poza wymiarem etyki (Malinowski, 2016, s. 16).

W stronę pedagogiki cyborgów czy cyberpedagogiki?

Jedną z elementarnych kategorii rozważanych przez humanistykę i nauki społeczne jest *conditio humana*, a zadaniem pedagogiki jest uczyć i wychowywać człowieka – nie cyborga. Czy zatem powinniśmy, idąc z duchem czasu, kierować się w stronę pedagogiki cyborgów, czy też cyberpedagogiki? O ile bowiem pierwsza zakłada jakiś, choć jeszcze moim zdaniem niezbyt wyraźnie nakreślony projekt edukacji pokolenia „podłączonych” i „rozszerzonych”, w którym istnieje jeszcze nauczyciel, szkoła, uniwersytet czy inne instytucje edukacyjne, rozszerzone przez technologie, o tyle w przypadku cyberpedagogiki mogą stać się one niepotrzebne, gdyż proces edukacji zastąpi całkowicie technologia, od genetyki, bioniki, farmakologii, implantologii, po projektujące nas algorytmy obsługiwane przez coraz doskonalsze systemy sztucznej inteligencji.

Biorąc pod uwagę rozwój nowych teorii uczenia się takich, jak konektywizm oraz rozwój środowisk samouczących, wykorzystujących sieć, media mobilne, technologie symulacji i technologie wirtualne, pojawiają się pytania o status instytucji edukacyjnych i rolę samego nauczyciela w procesach edukacyjnych oraz o to, w jakim zakresie szkoła czy uniwersytet powinna rozszerzać swą fizyczną przestrzeń edukacyjną o światy wirtualne.

Elias Aboujaoude, autor książki o wirtualnej osobowości naszych czasów, pisze o zmianie wyobrażeń relacji interpersonalnych, zachodzących pod wpływem przebywania w przestrzeni wirtualnej:

Bardziej znaczące może być jednak to, że nasze cechy przejawiane on-line są nieświadomie przenoszone na nasze życie *on-line*, tak że na przykład nasze wyobrażenia na temat tego, jak powinna wyglądać prawdziwa wspólnota, zostają przekonfigurowane za pomocą wyobrażenia chatroomu, a nasza publiczna twarz poza siecią coraz bardziej przypomina oblicze naszego awatara (Aboujaoude, 2012, s. 11).

Czy nowy nauczyciel powinien ewoluować w kierunku moderatora czy przewodnika, odsłaniającego jak Morfeusz przed Neo tajemnice Matrixa, jakim może niedługo stać się otaczający nas zwirtualizowany świat? Następuje dziś istotna modyfikacja roli, jaką w procesie edukacji pełnili dotąd nauczyciele. Wskazuje się, iż pedagog powinien współcześnie stawać się bardziej kimś w rodzaju przewodnika dla swoich wychowanków, obecnie bowiem to uczeń znalazł się w centrum zarówno szkolnej klasy, jak i całego procesu edukacji

(nauczanie zorientowane na ucznia). Pojawiają się nowatorskie modele pracy, a na znaczeniu i wartości zyskują coraz bardziej te, które są oparte na współdziałaniu uczniów. Wiele współczesnych technologii medialnych stwarza ku temu możliwości w nowych pojawiających się w ostatnich latach na świecie obszarach współczesnej edukacji, takich jak: edukacja mobilna; edukacja wykorzystująca media społecznościowe; nauka oparta na danych w chmurze); edukacja oparta na grach; edukacja przez wyszukiwanie i naukę wizualną; edukacja w rzeczywistości wirtualnej (VR) i w rzeczywistości rozszerzonej (AR); edukacja oparta na gestach; edukacja oparta na otwartym oprogramowaniu; uczenie zorientowane problemowo i indywidualne środowiska kształcenia; adaptacyjne uczenie się kształcenie zorientowane projektowo, uczenie kontekstowe, edukacja przez rozrywkę, nauczanie oparte na narracji i konstruowaniu opowieści z wykorzystaniem technologii (*digital storytelling*). O najnowszych technologiach i możliwościach ich edukacyjnych, artystycznych i społecznych zastosowań pisałem w innym tekście (Siwak, 2016).

Jednocześnie pedagodzy wyrażają troskę o to, iż wirtualizacja edukacji może doprowadzić do zaniku troski o wychowanie zorientowane na osobę, a także przewartościowaniem satysfakcji związanych ze światem realnym w kierunku satysfakcji związanych ze światem wirtualnym. Katarzyna Olbrycht pisze:

Wychowanie zorientowane na osobę każe widzieć problem coraz bardziej ekspansywnej obecności nowych mediów w życiu dzieci i młodych ludzi, a także wynikające z tej sytuacji zadania wychowawcze o wiele szersze. Celem staje się przygotowanie młodego człowieka do tego, by chciał i potrafił funkcjonować w sposób osobowy także w rzeczywistości przenikających się dziś rzeczywistości realnej i wirtualnej (Olbrycht, 2013, s. 169).

Zbyszko Melosik zwraca natomiast uwagę na to, iż niewystarczająca satysfakcja młodych ludzi odnośnie do pozycji w świecie realnym jest kompensowana przez młodzież tworzeniem możliwie korzystnych wizerunków medialnych, mających wywołać uznanie nie tylko znajomych, ale jak największej liczby użytkowników sieci (Melosik, 2013).

Michał Klichowski (2015a) próbuje nakreślić tezę zmierzchu edukacji w nowoeogeniczno-transhumanistycznej erze cyborgów. Píše m.in.:

W filozofii nowej eugeniki i transhumanizmu, dwóch nurtach konstytuujących koncepcję cyborgizacji, poddaje się idee edukacji bardzo radykalnej krytyce, akcentując jej zbyteczność w świecie cyborgów. Można zatem skonstatować, że w koncepcję cyborgizacji wpisana jest idea zmierzchu edukacji – wizja zanikania tradycyjnie rozumianych działań edukujących. Można określić ponadto, że kon-

cepcja cyborgizacji jest w pewnym stopniu koncepcją zwalczania oddziaływań edukacyjnych na rzecz stymulacji techniką. Wizja świata cyborgów staje się więc wizją świata zmierzchu edukacji (Klichowski, 2015a, s. 9–10).

Artykuł ten, jak sam autor deklaruje, jest próbą uproszczonego zrekonstruowania podstawowej tezy jego książki dotyczącej idei nowej eugeniki i transhumanizmu, zdaniem autora będących filarami procesu cyborgizacji, z których to idei autor wyprowadza tezę o zmierzchu edukacji w erze cyborgów. Niestety, poza uwagami skierowanymi do nauczycieli, o których piszę w następnym akapicie, i poza kilkoma dość ogólnymi postulatami w swej głównej pracy (Klichowski, 2014) nie tworzy autor ów, co budzi mój niedosyt, wyraźnego konstruktywnego projektu edukacyjnego, mającego być egzemplifikacją „pedagogiki cyborgów”.

Autonomiczna edukacja cyborgów a idiotyzm nowych mediów

Klichowski formułuje koncepcje autonomizacji edukacji cyborgów. Pisze m.in.:

uczeń jest „bardziej twórcą metod niż ich konsumentem” – buduje swój proces uczenia się wraz ze swoim nauczycielem, i to właśnie nauczyciel jest kluczem do autonomii [...] Uczeń ma zatem samodzielnie wyznaczać sobie zadania, dobierać zagadnienia i wskazywać czas i miejsce swojej nauki. Każda jego aktywność ma być zdeterminowana jego pomysłem, chęcią, pragnieniem poznania czegoś, zdobycia wiedzy czy jakiś specyficznych umiejętności (Klichowski, 2015a, s. 9-10).

Autor jest optymistą, co próbuje wyrazić następująco:

Wydaje się zatem, że aplikacja koncepcji autonomicznego uczenia się w szkole „świata poszukiwań interfejsów mózg-maszyna oraz rozszerzania rzeczywistości” (świata cyborgizacji), może przyczynić się do wykorzystania potencjału nowych technologii w edukacji – autonomia uczenia umożliwia bowiem wprowadzanie w przestrzeń (choć może być to przestrzeń otwarta!) szkoły wszystkich rodzajów narzędzi i refleksyjne eksperymentowanie z nimi. Koncepcja ta może ukazać ponadto uczniom-cyborgom szkołę jako środowisko otwarte na nowe technologie, umożliwiające im rozwój także poprzez technologie cyborgizujące – być może więc koncepcja ta, choć mam świadomość, że kwestia ta wymaga znacznie szerszych analiz, mogłaby stać się pewnym ratunkiem dla szkoły, której sens egzystencji ulegnie prawdopodobnie radykalnemu zakwestionowaniu w cyborgizującym się społeczeństwie” (Klichowski, 2015a, s. 10).

Propozycje i badania Klichowskiego, na pierwszy rzut oka optymistyczne i otwarte, wskazują, moim zdaniem, na przesunięcie środka ciężkości ze szkoły tradycyjnej w rozszerzoną, zwirtualizowaną przez nowe media przestrzeń,

a także zwrot wektora nauczyciel – uczeń w kierunku odwrotnym. Niestety, obawiam się, iż optymizm ten zmierzyć się musi ze zjawiskiem powszechnej degrengolady wiedzy i oglądy, na które istotnie wpływają nowe media cyfrowe. Obserwując bowiem YouTube, Facebooka, Snapchata czy Instagram – przestrzenie wypełnione aktywnością młodych ludzi – widzimy coraz więcej przejawów akceptacji i popularyzacji zdarzeń idiotycznych, które za sprawą załajkowania i wiralnego rozpowszechnienia zyskują status kandydatów do powszechnej aprobaty. Badaczka estetyki mediów cyfrowych Olga Goriunova z London University obserwując to zjawisko dostrzega w nim nie tylko postępującą banalizację i zidiocenie społeczne, ale także, z drugiej strony, pewien potencjał oporu i postawę buntu wobec klasycznej wiedzy i rozumu, widząc w tych zjawiskach nawet potencjał estetyczny czy społeczny (Goriunova, 2013, s. 224). Problem polega jednak na tym, że intelektualna czy artystyczna gra banałem, kiczem czy idiotyzmem może być zrozumiana jedynie wtedy, gdy naprzeciw pojawia się klasyczna wiedza i rozum jako nabyty, zrozumiany, zsocjalizowany punkt odniesienia, to znaczy gdy „idiotyzujący” rzeczywistość wiedzy, polityki, życia społecznego zdaje sobie sprawę z dystansu pomiędzy jego zmemetyzowaną formą wypowiedzi a komentowanym czy będącym w relacji do tego komentarza zdarzeniem, faktem, wiedzą, kulturą. Inaczej bowiem mamy do czynienia z „wiedzą idioty”, to znaczy z przekonaniem kompletnych dyletantów o własnej mądrości i wielkości. Jeśli zatem edukacja ma się zmierzyć z idiotyzmem nowych mediów, działania w tym zakresie powinny dotyczyć nie tylko edukacji medialnej i analizy społecznych i kulturowych trendów działań użytkowników nowych mediów, ale także zwiększenia wiedzy nauczycieli odnośnie do tych zjawisk, zestawionej z wiedzą i kompetencją dotyczącą wspomnianego przeze mnie obszaru „klasycznej wiedzy i rozumu”, co można dziś sprowadzić do takich terminów, jak kanon kulturowy, wyposażenie (niezbędnik) inteligenta i innych. Problem polega na tym, że w wielu krajach Zachodu, a także w Polsce po transformacji ustrojowej nie udało się wypracować efektywnego systemu tworzenia takiego kulturowo-edukacyjnego fundamentu, czego efekty dostrzegamy nieustannie – od wypowiedzi niektórych polityków po idiotyczne manifestacje celebrytów, zestawianych w medialnych show w parach z autorytetami i mówiących do tych autorytetów wprost „pan jest idiotą”, przy zawstydzeniu i zażenowaniu tych drugich. Kulturalny autorytet nie powie bowiem idiotcie wprost, że jest idiotą, użyje raczej grzecznego i zgodnego z polityczną poprawnością zwrotu „jest pan mądry inaczej”, wywołując najwyżej prząsny rechot idioty.

Powracając do pracy Klichowskiego, uważanej przez niektórych w Polsce za najważniejsze holistyczne ujęcie cyborgizacji (Klichowski, 2014), moje

wątpliwości budzi relatywistyczne podejście autora do opisywanych przez niego zjawisk – niewskazywanie wyraźnie, czy jest on za czy przeciw nowej eugenicie, transhumanizmowi i cyborgizacji, a jedynie rzetelny ich opis i klasyfikacja. Autor wyprowadza ideę cyborgizacji z nowej eugeniki i transhumanizmu, sprawnie cytuje przede wszystkim zachodnie źródła poświęcone przedstawieniu tych idei. Pomija natomiast teksty autorów, których prace nie tylko były fundamentalne dla rozumienia idei cyborga (Donna Haraway) istotne dla rozumienia idei postczłowieka (Rosy Braidotti) czy rozszerzania umysłu (Marvin Minsky), ale też fundamentalnych autorów podejmujących się krytyki kultury postmodernistycznej (Jean Baudrillard, Gianni Vattimo, Gilles Deleuze i Felix Guattari, Zygmunt Bauman i inni). Co zastanawiające, pomija też prace ważnych polskich autorów piszących wcześniej niż on o posthumanizmie i cyborgizacji (Monika Bakke, Anna Maj, Jan Stasienko, Grażyna Gajewska i wielu innych). Są to tylko wybrani istotni, moim zdaniem, autorzy całkowicie pominięci w owej pracy. Kwestii dla edukatorów najistotniejszej, a więc zmierzchowi edukacji poświęca jedynie kilkustronicowe zakończenie. Fundamentalnym natomiast zagadnieniem wywołującym mój dystans do tekstów tego, skądinąd płodnego i interesującego autora jest to, iż nie dostrzegłem w jego książce, ale także w innych znanych mi jego pracach i wystąpieniach publicznych wyraźnej deklaracji aksjologicznej, wyraźnego wskazania wartości istotnych dla przyszłości człowieka w erze cyborga, tak jakby cyborgizacja była nieuchronna, a jedyną naszą możliwą reakcją było łagodzenie tego procesu lub mniej lub bardziej bezwolne poddawanie się niemu. Mowa jest o zmierzchu edukacji, którą ratować ma technopedagogiczny model kształcenia nauczycieli, autonomiczna edukacja uczniów i inne stechnicyzowane strategie. Techniki jest coraz więcej, człowieka coraz mniej, a wskazań, co jest dobre a co złe, pożądane i niepożądane, etyczne i nieetyczne, prawdziwe i nieprawdziwe, ludzkie i nieludzkie – nie ma.

W tym kontekście prace Klichowskiego (2014, 2015a, 2015b, 2015c), tak jak niestety wielu współczesnych młodych naukowców, wpisują się, moim zdaniem, w neoliberalno-postmodernistyczny relatywizm aksjologiczny. Często nie dostrzegam w owych pracach żadnych wyraźnych postaw czy deklaracji etycznych – jedynie sprawnie skonstruowane opowieści o zbliżającym się końcu człowieka takiego, jakim jest on obecnie, i końcu edukacji, która ma być zastąpiona przez technologiczno-bionicznie-genetyczno-farmakologiczne ekstensje i algorytmy maszyn, do których coraz bardziej się upodabniamy i do których powinniśmy dostosowywać strategie edukacyjne, póki edukacja nie zostanie całkowicie wyparta przez technikę. Wysiłek związany z tworzeniem tych strategii, kolejnymi badaniami i tekstami seryjnie produkowanymi jako

kolejne przepisywania, przy często daleko idącej arogancji i wierze we własną wielkość i nieomylność nie wróży dobrze pedagogice cyborgów.

Być może jest to w jakimś sensie wyraz narracji pokolenia, dla którego pytania o *conditio humana* nie są już interesujące, a kwestie aksjologiczne, etyczne i egzystencjalne pojawiają się jako drugorzędne lub mało istotne, albo stawiane są z charakterystyczną dla wielu współczesnych narracji ostrożnością, niepewnością, brakiem zdecydowania, skłonnością do nieustannego postmodernistycznego przepisywania, jakby nie było się pewnym raz postawionych przez siebie tez, a neurotycznie poszukiwało kolejnych ich wersji i upgrade'ów, szukając prawdy, która umyka coraz bardziej w świecie postprawdy.

Na szczęście pośród efektownych (by nie powiedzieć efekciarskich), ale często relatywistycznych czy pozbawionych aksjologicznej i etycznej troski stanowisk pojawiają się prace budzące nadzieję, w tym teksty młodych autorów, głęboko zainteresowanych konsekwencjami rozwoju transhumanizmu i cyborgizacji dla edukacji i wychowania. Należy do nich tekst Markusa Lipowicza *Anthropos 2.0 – od pedagogiki rzeczy do urzeczowionego człowieka?* opublikowany w „Parezi”. Tekst Lipowicza jest głęboki i dający do myślenia, jednak jego gruntowna analiza przekraczałaby granice mojego artykułu. Zaznaczę tylko, iż analizując urzeczowienie człowieka współczesnego i pedagogiczne implikacje tego trendu (pedagogika rzeczy), a także zestawiając idee transhumanizmu i postczłowieka z aksjologią, etyką i edukacją humanistyczną autor stawia istotne pytania:

Czy w przypadku transhumanistycznej odmiany dyskursu posthumanistycznego uzasadniona będzie jeszcze mowa o pedagogice rzeczy, czy też raczej o postulatach dążących do urzeczowienia człowieka? [...] Czy będziemy z perspektywy pedagogiczno-antropologicznej skłonni przywitać nowego, technologicznego (nad)człowieka – *anthropos 2.0* – gestem otwartości? (Lipowicz, 2016, s. 75, 78).

Wartości – ludzkie czy postludzkie?

Nick Bostrom rozważając transhumanistyczną przyszłość przenikania się świata realnego i wirtualnego, ekstendowania człowieka w kierunku cyborga oraz partnerstwa człowieka i sztucznej inteligencji, stwierdził:

Przyszłość ludzkości może pewnego dnia zależeć od warunków początkowych, które stworzymy, w szczególności od tego, czy uda nam się zaprojektować system (np. jądro architektury systemów AI) w taki sposób, aby były one „human-friendly” – w najlepszej z możliwych interpretacji tego terminu (Bostrom, 2009, s. 3).

Wypowiedź Bostroma skłania do przyjrzenia się aksjologii (o ile ona istnieje) cyfrowej maszyny jako ludzkiej ekstensji i partnera człowieka. Aksjologia ta jest (na razie) na szczęście aksjologią binarną. Sprowadza się do zer i jedynek, tak–nie, czarne–białe, niezależnie ile skomplikowanych pytań postawimy. Jednak aksjologia ta może ulec zmianie, jeśli proste zerojedynkowe rozwiązania zmienimy, tworząc i programując maszyny posługujące się bardziej złożoną logiką, na przykład komputery kwantowe. Bo jeśli pomiędzy tak–nie czy zero–jeden pojawi się nieskończona ilość możliwych stanów pośrednich, niekończące się „ale”, „aczkolwiek”, „wątpię” czy „nie jestem pewny”, a dodatkowo maszyna samodzielnie będzie rozwijać własne algorytmy, pojawić się może układ nieprzewidywalny, oparty na własnej logice. Optymistyczne postulaty Nicka Bostroma, dotyczące tego, by sztuczną inteligencję na wyjściowym etapie jej tworzenia wyposażać w katalog „ludzkich” wartości, które stać by się miały jądrem systemów AI, można zatem między bajki włożyć. Bajki robotów.

Dzisiejsze pokolenia cyfrowych tubylców traktują komputery, tablety i media mobilne i media społecznościowe, sieć i urządzenia VR i AR jako maszyny do codziennej komunikacji, tworzenia własnej tożsamości, rozrywki zabawy, edukacji i pracy. Jeżeli ma przetrwać edukacja i nauczyciel, to rolą i zadaniem instytucji edukacyjnych i nauczycieli jest wykorzystanie możliwości tych technologii w procesie uczenia. Wymagałoby to przemodelowania przestrzeni instytucji edukacyjnych i ekstendowania ich w środowiska wirtualne, zmian roli nauczyciela w kierunku moderatora, przewodnika, mistrza (tę ostatnią jakość coraz trudniej uzyskać – zamiast bycia mistrzem w znaczeniu tradycyjnym nauczyciel może dziś stawać się bardziej mistrzem ceremonii – mniej lub bardziej banalnych, zcelebryzowanych, zmemetyzowanych). Te nowe role i zadania dostrzegam w wielu projektach współczesnej edukacji, również w tzw. pedagogice cyborgów. Ale jeszcze ważniejsza moim zdaniem jest troska, by wiedza, kompetencje i wartości, które dzięki tym technologiom przekazane i uzyskane zostaną w procesie nauki i wychowania, były tworzone i realizowane przez ludzi, a nie generowane przez najinteligentniejsze nawet maszyny.

Żyjąc bowiem w kulturze cyfrowej tworzymy bazy danych i one tworzą nas. Tworzymy digitalne przedmioty i nimi się stajemy. Tworzymy biografie, symulacje, wirtualne środowiska, awatary – i one nas tworzą. Istniejemy w nich fizycznie i nie istniejemy. Być może niedługo do ich tworzenia nie będziemy już potrzebni, jeśli zgodzimy się, by projektowali i tworzyli nas inni, by tworzyły nas przedmioty i ekstensje, w końcu by tworzyły nas algorytmy i maszyny – a wtedy pytania o *conditio humana* nie będzie miał już kto zadać, bo cyborga nie będzie interesować pytanie o los człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Aboujaoude, E. (2012), *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*. Przekł. Robert Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Autonomous Weapons: an Open Letter from AI & Robotics Researchers, (2015). *Future Of Life Institute*, 28.07.2015, Pozyskano z: <https://futureoflife.org/open-letter-autonomous-weapons/#signatories>, [data dostępu: 20.01.2017].
- Banaszkiewicz, K. (2011). *Audiowizualność i mimetyki przestrzeni*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Batorski, D., Filiciak, M., Zając, J. M. (2016). Znaczenie internetu w promocji i dystrybucji treści kultury. *Studia BAS*, nr 2 (46), s. 179–203
- Bińczyk, E. (2015). Fantazja wiecznego bogacenia się a irracjonalność późnego kapitalizmu. W: T. Jackson (red.??), *Dobrobyt bez wzrostu. Ekonomia dla planety o ograniczonych możliwościach*, (s. 7–22). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bińczyk, E. (2016). Ostudzenie entuzjazmu wobec nowych mediów. W: E. Drygalska (red.), *Interfejsy, kody, symbole*, (s. 20–39). Wrocław: Miasto Przyszłości/Laboratorium Wrocław.
- Bostrom, N. (2005a). A History of Transhumanist Thought, Originally published in Journal of Evolution and Technology, t. 14, nr 1, April 2005; reprinted (in its present slightly edited form). W: M. Rectenwald, L. Carl (red.), (2011). *Academic Writing Across the Disciplines*. New York: Pearson Longman. Pozyskano z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.635.6455&rep=rep1&type=pdf>, [data dostępu: 23.01.2017], <http://www.nickbostrom.com/papers/history.pdf>, [data dostępu: 19.01.2017].
- Bostrom, N. (2005b). Transhumanist Values, Ethical Issues for the 21st Century, ed. Frederick Adams (Philosophical Documentation Center Press, 2003); reprinted in: *Review of Contemporary Philosophy*, t. 4, May (2005). Pozyskano z: <http://www.nickbostrom.com/ethics/values.html>, [data dostępu: 23.01.2017].
- Bostrom, N. (2009). *Superintelligence. Answer to the 2009 EDGE Question: "What Will Change Everything?"*. Pozyskano z: <http://www.nickbostrom.com/views/superintelligence.pdf>, [data dostępu: 17.07.2016].
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence. Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press. Pozyskano z: <https://www.danah.org/books/ItsComplicated.pdf>, [data dostępu: 20.01.2017].
- Buffardi, L.E., Campbell, K. W. (2008). Narcissism and Social Networking Web Sites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, t. 34, nr 10, 2008, s. 1303–1314.
- COPE (Committee On Publications Ethics) (2013). *Guidelines for peer reviewers*. Pozyskano z: <https://publicationethics.org/resources/guidelines>, [data dostępu: 17.04.2017].
- Davis, J. (2011). *Cause Marketing: Moving Beyond Corporate Slacktivism*. Pozyskano z: <http://evidencebasedmarketing.net/cause-marketing-moving-beyond-corporate-slacktivism/>, [data dostępu: 20.01.2017].
- Duch, W. (2016a). Gdzie nas zaprowadzą neuronauki. W: E. Drygalska (red.), *Interfejsy, kody, symbole*, (s. 20–39). Wrocław: Miasto Przyszłości/Laboratorium Wrocław.
- Duch, W. (2016b). Ciało i umysł. Dyskusja. W: E. Drygalska (red.), *Interfejsy, kody, symbole* (s. 52–65). Wrocław: Miasto Przyszłości/Laboratorium Wrocław.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przekł. T. Komendant. Warszawa: Wyd. Aletheia.
- Google Corp. (2013a). Meet Gen C: The YouTube Generation, Think With Google, Published May 2013, Pozyskano z: <https://www.thinkwithgoogle.com/articles/meet-gen-c-youtube-generation-in-own-words.html>, [data dostępu: 21.02.2017].
- Google Corp. (2013b). Introducing Gen C: The YouTube Generation, Think With Google, Published March 2013. Pozyskano z: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/en-gb/research-studies/introducing-gen-c-the-youtube-generation.html>, [data dostępu: 21.02.2017].

- Google Corp. (2014). The Power of Gen C: Connecting with Your Best Customers, Think With Google, Published January 2014. Pozyskano z: <https://www.thinkwithgoogle.com/articles/the-power-of-gen-c-connecting-with-your-best-customers.html>, [data dostępu: 21.02.2017].
- Goriunova, O. (2013). New media idiocy. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, nr 19(2), Sage Publications, s. 223–235
- Hatalska, N. (2011). *Generacja L (infografika)*. Pozyskano z: <http://hatalska.com/2011/12/09/generacja-l-infografika/>, [data dostępu: 21.02.2017].
- Hatalska, N., Polak, A. (2012). *Generacje C i L, cyfrowi imigranci i tubylcy – o współczesnych e-konsumentach*. Pozyskano z: <http://www.wirtualnemedial.pl/artykul/generacje-c-i-l-cyfrowi-imigranci-i-tubylcy-o-wspolczesnych-e-konsumentach/>, [data dostępu: 21.02.2017].
- Klichowski M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Klichowski, M. (2015a). Edukacja cyborgów. Jak działać, by nowe technologie były sprzymierzeńcem, a nie wrogiem? W: J. Pyżalski (red.), *Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli*. Pozyskano z <http://kompetencjenauczyciela.pl> [data dostępu: 21.02.2017].
- Klichowski M. (2015b) Czy nastaje zmierzch edukacji? Kilka refleksji na marginesie koncepcji cyborgizacji. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Łódź: theQ studio, s. 53–64
- Klichowski M. (2015c). Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*. Łódź: theQ studio, s. 85–98
- Krzysztofek, K. (2012). Big Data Society. Technologie samozapisu i samopokazu: ku humanistyce cyfrowej/Big Data Society. Selfwriting and Self-showing Technologies: Towards the Digital Humanities. *Transformacje*, nr 1–4 (72–75), s. 223–257.
- Lewis, J. (2013). *Beyond Consumer Capitalism. Media and the Limits to Imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Lipowicz, M. (2016). Anthropos 2.0 – od pedagogiki rzeczy do urzeczowionego człowieka?. *Parezja*, nr 2 (6), s. 74–90
- Malinowski B. (2016), Jak Facebook zamyka nas w bańce informacyjnej. Algorytm filtrujący newsfeed a zjawisko filter bubble. *Zarządzanie Mediami*, t. 4 (1), s. 15–22
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morozov, E. (2009). The Brave New World of Slacktivism. *Foreign Policy*, May 19. Pozyskano z: <http://foreignpolicy.com/2009/05/19/the-brave-new-world-of-slacktivism/>, [data dostępu: 20.01.2017].
- Olbrycht, K. (2013). Wychowanie zorientowane na osobę pomiędzy (?) rzeczywistością realną i wirtualną. *Świat i Słowo*, nr 2(21), s. 163–174.
- Pariser, E. (2011a). *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. New York: Penguin Pres.
- Pariser, E. (2011b). Beware online “filter bubbles”, *TED Talks*, March 2011. Pozyskano z: http://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles, [data dostępu: 21.01.2017].
- Pickett, P. (2017). Who Is Generation C, and What Are They All About?. *The Balance*, February 05. Pozyskano z: <https://www.thebalance.com/who-is-generation-c-and-what-are-they-all-about-2071937/>, [data dostępu: 23.02.2017].
- Przegalińska-Skierkowska, A. (2015). The Melon App, Quantified Self, and the Internet of Things. W: „Management in Virtual Environments. Case Studies”, Mazurek Grzegorz, POLTEXT, s. 90–100.
- Przegalińska-Skierkowska, A. (2016a). *Istoty wirtualne. Jak fenomenologia zmieniała sztuczną inteligencję*. Kraków: Universitas.
- Przegalińska-Skierkowska, A. (2016b). Konflikt generacyjny wśród botów: między ELIZĄ, Cleverbotem a Tay. W: „LIVE’ BOT”, Kuś V., Bydgoszcz: E-naukowiec, s. 10–14.

- Siwak, W. (2012). Autobiografizm w sieci – autobiografia jako baza danych. W: K. Citko, M. Morozewicz (red.), *Autobiografizm w kulturze współczesnej*, (s. 135–159). Białystok: Trans Humana.
- Siwak W. (2015) Cyfrowe posiadanie, pobieranie i udostępnianie oraz bogowie cyfrowych światów. W: Burszta W. J., Kisielewski A. (red.), *Kultura pragnień i horyzonty neoliberalizmu*, (s. 253–274). Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje.
- Siwak, W. (2016). Matrix i pół-Matrix czyli rzeczywistość wirtualna i rzeczywistość rozszerzona jako wyzwania dla tożsamości, kultury, sztuki i edukacji. *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, nr 11, s. 355–388.
- Sparks&Honey, (2015). *Generation Z 2025: The Final Generation*. Pozyskano z: <https://reports.sparksandhoney.com/campaign/generation-z-2025-the-final-generation>, [data dostępu: 20.02.2017].
- Turkle, S. (2012). Connected but Alone, *TED Talks*, February 2012. Pozyskano z: https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together?language=pl, [data dostępu: 21.02.2017].
- Universal McCann, (2011). Waves: Socjalizacja marek (2011), Raport Universal McCann, sierpień 2011.
- Walewska, E. M. (2012). Techno-organiczna hybryda człowiekiem przyszłości? Od idei transhumanizmu do antropologii cyborgów. *Transformacje*, nr 1–4 (72–75), s. 474–499.

SUMMARY

The problems of education in the cyborg era.

A view from a distance

The article deals with the issues of cyborgisation and cyborg, recently discussed in numerous of pedagogical texts, from a distance that may have a digital immigrant, who is also a digital native, but also a media and cultural studies researcher, looking at pedagogical issues from a slightly different perspective. Hence the text is contemplating *conditio humana* in the cyborg era and the limits of artificial intelligence and the interference of intelligent technologies in our daily lives. Developing the notion of extensiveness and immersion, it points to the components of educational virtualization, wondering whether it can follow cyborg pedagogy or cyberpedagogics, and what the potential effects and possible barriers are. It also discusses educational trends, pointing to the new educational tendencies and new technologies that change the role of the teacher, change the educational space, and at the same time educators care about person-oriented education. It also analyzes generations C and L-creative and lazy, pointing to the disparity between creators and receivers of virtualized content, considering creativity in the Internet, fragmentation of content and lack of dialogue, resignation or even denial of knowledge instead of information, narcissism and loneliness of “connected but alone” and algorithmisation and automation of information in social media. In conclusion, the concept of autonomy of cyborg education and the axiology of machines vs. human axiology are important, not only in the context of education and upbringing, but also in the context of general questions about *conditio humana* in the cyborg era.

KEY WORDS: *Conditio humana*, cyborgisation, virtualisation of education, artificial intelligence, educational trends, generations of youth, autonomisation of education, new media idiocy, axiology.

Postscriptum

W artykule PROBLEMY EDUKACJI W ERZE CYBORGÓW. SPOJRZENIE Z DYSTANSU zamierzałem odnieść się szerzej do, interesujących skądinąd, prac jednego z polskich badaczy poświęconych problemom pedagogiki cyborgów. Jednak w trakcie pracy nad tekstem po przesłaniu do redakcji „Parezi” pierwszej jego wersji, w której m.in. w jednym z wielu podejmowanych tu wątków odnosiłem do jednego z artykułów owego badacza, otrzymałem dwie recenzje. Pierwsza, pozytywna, sugerowała jedynie drobne poprawki polegające na zastąpieniu niektórych terminów angielskich polskimi. W drugiej, warunkowej recenzent zanegował strukturę tekstu oraz dobór literatury wskazując dosłownie, iż konieczne jest: „generalne przepisanie tekstu [...] Kluczowe dla tego przepisania tekstu będą prace...”. Następnie recenzent przedstawił bibliografię prac niezbędnych do owego „przepisania”, zawierającą książkę wspomnianego przeze mnie badacza i osiem jego artykułów, z zaleceniem ponownej recenzji mojego tekstu po wspomnianym dokonaniem przeze mnie według instrukcji recenzenta „przepisaniu”.

W mojej 35-letniej karierze akademickiej po raz pierwszy spotkałem się z przypadkiem, gdy recenzent w sposób arbitralny narzuca wykorzystanie literatury konkretnego autora jako niezbędny warunek pozytywnej recenzji. O ile jest on osobą związaną z owym narzucanym arbitralnie autorem, postępuje nieetycznie, jeśli natomiast (czego aż boję się przypuszczać) sam recenzent jest owym narzucanym do cytowania autorem, postępuje nieetycznie w dwójnasób.

Dlatego pozwalam sobie na „akademickie nieposłuszeństwo”, do którego nawołuje Thoreau (2006), o którym pisali m.in. w „Parezi” Sylwia Jaskulska i Karol Motyl (2015), polegające na tym, iż nie zgadzam się na wymuszone zwiększanie indeksu cytowań autora, o którym tu piszę i pomimo tego, iż uważam jego prace za interesujące, świadomie i celowo powołuję się jedynie na wybrane jego teksty (znając pozostałe). Jest to konsekwencją „niedźwiedziej przysługi”, jaką temu autorowi, którego prace w pewien sposób doceniam, wyświadczył recenzent.

Recenzentowi dedykuję zaś jedno z fundamentalnych zaleceń COPE (Committee On Publications Ethics) kierowanych do recenzentów pism z listy filadelfijskiej, które brzmi dosłownie:

not suggest that authors include citations to the reviewer's (or their associates') work merely to increase the reviewer's (or their associates') citation count or to enhance the visibility of their or their associates' work; suggestions must be based on valid academic or technological reasons (COPE, 2013).

Redakcji „Parezji” natomiast, którą bardzo cenię i szanuję, życzę dalszego konsekwentnego realizowania w pracy zasad etyki akademickiej i etyki pedagogicznej i niedopuszczania, by kiedykolwiek zastąpiona została quasi-etyką cyborga.

BIBLIOGRAFIA

- COPE (Committee On Publications Ethics) (2013). *Guidelines for peer reviewers*. Pozyskano z: <https://publicationethics.org/resources/guidelines>, [17.04.2017].
- Jaskulska, S., Motyl, K. (2015). Choć ucieknijmy... czyli rzecz o akademickim nieposłuszeństwie. *Parezja*, nr 1 (3), s. 138–150.
- Thoreau, H. D. (2006). *Obywatelskie nieposłuszeństwo*. Przekł. H. Ciepłńska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.