

Sylwia Jaskuła

„Technologiczny” model wychowania?

„Technological” model of upbringing?

Próby wdrażania zróżnicowanych technologii, w tym przede wszystkim sztucznej inteligencji, w coraz większą liczbę obszarów, w których możliwe jest wsparcie działań podejmowanych przez człowieka, są jednocześnie potencjalnymi miejscami generowania zagrożeń. Tym samym istnieją strefy, w których technologia nie znajdzie obecnie zastosowania, ze względu na przewagę niebezpieczeństw nad pozytywnymi, ale istnieją również takie przestrzenie, w których nigdy nie powinna dominować. Jednym z takich obszarów jest niewątpliwie wychowanie. Jego złożoność i wieloaspektowość, a przede wszystkim konieczność udziału w nim podmiotów, które przygotowują jednostki do życia w społeczeństwie oraz rozwijają ich potencjały, wyklucza oddziaływanie systemów pozbawionych cech podmiotowych.

Słowa kluczowe: wychowanie, rzeczywistość hybrydalna, wychowanie w rzeczywistości hybrydalnej, sztuczna inteligencja, technologiczny model wychowania, technologie w procesie wychowania, technologie w edukacji

Attempts to implement diverse technologies, most notably artificial intelligence (AI), into an increasing variety of areas where it is possible to support human action, are at the same time potential sites for generating dangers. Thus, there are zones where technology will not currently find application, due to the preponderance of dangers over positives, but there are also spaces where it should never dominate. One such area is undoubtedly upbringing. Its complexity and multifaceted nature and, above all, the need for the participation of the subject who prepare individuals for life in society and develop their potentials, exclude the impact of systems devoid of subjective characteristics.

Key words: upbringing, hybrid reality, upbringing in hybrid reality, artificial intelligence, technological model of upbringing, technology in the process of upbringing, technology in education

Wstęp

Świat edukacji w dobie rewolucji technologicznej uwypuklił znaczenie umiejętności cyfrowych, łącząc pedagogikę i technologie informacyjno-komunikacyjne. Potrzeba ta była i wciąż jest widoczna w różnych próbach integrowania rozwiązań technologicznych w działania edukacyjne, co wiązało się w początkowej fazie z przedsięwzięciami mającymi na celu wyposażenie nauczycieli i uczniów w kompetencje umożliwiające wspólne wykorzystywanie odpowiednich zasobów edukacyjnych. Już pierwsze podejścia pokazały duże dysproporcje w umiejętnościach nauczycieli i uczniów. Wymiar wirtualny jest przestrzenią zagospodarowaną głównie przez młodych ludzi, którzy uznają ją za ważną, a często nawet ważniejszą od wymiaru klasycznego. Z kolei nauczyciele są na początku drogi rozwijania swoich umiejętności wykorzystywania nowego wymiaru komunikowania w procesie nauczania. Koncentracja uwagi na zdobywaniu kompetencji stosowania technologii w dydaktyce spowodowała, że istotne elementy o charakterze „pozatechnologicznym” zostały zmarginalizowane. Skupienie się na elementach kształcenia i marginalizacja procesów wychowawczych spowodowało, że głównymi celami współczesnej edukacji stały się efektywność kształcenia, uzyskanie wysokich ocen formalnych, praktyczność treści nauczania i możliwość ich wykorzystania w przemyśle, a nie rozwój osobowości wychowanka w zintegrowanym modelu jego człowieczeństwa. Koncentrując się na technologiach, zapomniano, że istotnymi elementami edukacji jest również rozwój emocjonalny i społeczny jednostki, kształtowanie postaw obywatelskich i etycznych, rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności, uczenie współpracy i komunikacji, kształtowanie zdolności krytycznego myślenia czy wspieranie rozwoju kultury i tradycji.

Próby wdrażania zróżnicowanych technologii, w tym przede wszystkim sztucznej inteligencji, w coraz większą liczbę obszarów, w których możliwe jest wsparcie działań podejmowanych przez człowieka, są jednocześnie potencjalnymi miejscami generowania zagrożeń. Tym samym istnieją strefy, w których technologia nie znajdzie adekwatnego zastosowania, ze względu na przewagę niebezpieczeństw nad pozytywami. Istnieją

również takie przestrzenie, w których nigdy nie powinna dominować. Jednym z takich obszarów jest niewątpliwie wychowanie. Jego złożoność i wieloaspektowość, a przede wszystkim konieczność udziału w nim podmiotów, które przygotowują jednostki do życia w społeczeństwie oraz rozwijają ich potencjały, wyklucza oddziaływanie systemów pozbawionych cech podmiotowych, którym obce są takie kategorie jak, godność, wolność czy odpowiedzialność wychowanka, ale także nauczyciela i rodziców.

W przyspieszonych procesach „technologizacji” świata coraz częściej pomijamy fakt, że nie jesteśmy tylko użytkownikami technologii, ale współuczestnikami szerszej pojętych działań, w których ma ona charakter wyłącznie instrumentalny, cząstkowy edukacyjnie oraz wychowawczo-partykularny. Role naszego uczestnictwa mogą być różne, od włączania i wyłączenia urządzeń, przez projektowanie cyfrowych systemów nauczania, po stymulowanie umiejętności wykraczających poza technologię, ale pozwalających na budowanie społeczeństwa opartego na wartościach nie tylko utylitarnych. To człowiek powinien ustanawiać swoje relacje wobec technologii, pamiętając o swojej podmiotowości w układzie człowiek – technologie. W relacji tej technologii nie mogą być postrzegane jako głęboko, fundamentalnie i nieredukowalnie ludzkie. Nie można też czynić ich czymś więcej niż narzędziami wspomagającymi działania człowieka, w których to on ustala ich cel i granice, chyba że staną się one elementem relacji tej zagrażającym poprzez anektowanie coraz większej liczby pól sprawstwa i funkcjonalnej dominacji. Niestety człowiek często sam skłania się do pomniejszania swojej roli poprzez modne współcześnie fascynację posthumanizmem, transhumanizmem czy humanistyką cyfrową. Istnieje obawa, że w czasie, gdy moda ta minie pozycja człowieka będzie już nie do odzyskania.

Technologia w procesach kształcenia

Technologia, a szczególnie coraz szybciej rozwijająca się sztuczna inteligencja, przenika prawie wszystkie obszary życia społecznego. Jeśli chodzi o edukację, można zaobserwować tu co najmniej dwa trendy. Po pierwsze, systemy edukacyjne na całym świecie włączają kompetencje cyfrowe do programów nauczania¹. Po drugie, nauczyciele są zachęceni do włą-

¹ M. Beller, *Technologies in Large-Scale Assessments: New Directions, Challenges, and Opportunities* [w:] *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, K. Yamamoto (eds.), Springer, Princeton (USA) 2013, s. 25–45.

czania technologii do procesu kształcenia – jako narzędzia ułatwiającego nauczanie i uczenie się². Celem współczesnej edukacji stało się wspieranie uczniów w stawaniu się obywatelami posiadającymi umiejętności cyfrowe, dzięki którym będą potrafili poradzić sobie ze złożonością i dynamiką dzisiejszych społeczeństw³. Rozwój ten wymaga jednak znaczącego włączenia technologii do procesów nauczania przez nauczycieli i procesów uczenia się przez uczniów. W obu tych przypadkach pojawiają się dwa kluczowe wątki. Pierwszy związany jest ze sposobami i możliwościami stosowania oraz umiejętnościami wdrażania technologii w proces nauczania, drugi zaś odnosi się do problemów związanych z użytkowaniem i etyką wykorzystywania technologii w procesach uczenia się. To drugie zagadnienie należałoby również rozszerzyć na procesy wychowawcze, które od wielu już lat zostały zmarginalizowane, także w literaturze naukowej. Problem wychowania przez i z użyciem technologii jest często odkładany jako przedmiot analiz późniejszych badań, chociaż jego istota wydaje się być znacząco ważniejsza niż jedynie wpływ technologii na procesy kształcenia. Problem ten wiąże się z ogólniejszym zagadnieniem redukcjonizmu aksjologicznego cywilizacji technicznej dla której świat wartości człowieka okazuje się często dysfunkcjonalny i utrudnia możliwości jego uprzedmiotowienia, sterowania i sprowadzenia jedynie do skromnego elementu w całokształcie działań socjotechnicznych o podporządkowanej im ideologii.

Obecnie istnieje już obszerna literatura naukowa poświęcona wykorzystywaniu i akceptacji narzędzi technologicznych przez nauczycieli w kształceniu⁴. W procedurach badawczych analizujących ten proces na świecie, dominuje wykorzystywanie Modelu Akceptacji Technologii – MAT (Technology Acceptance Model – TAM), po raz pierwszy zaproponowany przez Davisa w 1985 roku⁵. Składa się on z kilku zmiennych wyjaśniających intencje korzystania z *technologii* w sposób zarówno bezpośredni jak i pośredni. Poprzez model badana jest użyteczność wdrażanych technologii, łatwość ich użytkowania, postawy wobec technologii,

² V.J. Shute, S. Rahimi, *Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education*, "Journal of Computer Assisted Learning" 2017, vol. 33, Issue 1, p. 1–19.

³ J. Fraillon, J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman, E. Gebhardt, *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer Open, Melbourne 2014.

⁴ E. Straub, *Understanding Technology Adoption: Theory and Future Directions for Informal Learning*, "Review of Educational Research" 2009, no. 79(2), s. 625–649.

⁵ F.D. Davis, *A Technology Acceptance Model for empirically testing new end-user information systems: theory and results*, Massachusetts Institute of Technology (<https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/15192>).

ale również odczucia użytkowników dotyczące ich skuteczności, subiektywne normy i warunki ułatwiające korzystanie z technologii⁶. Ten model badawczy zyskał popularność ze względu na możliwość przenoszenia go do różnych środowisk i stosowania na dowolnych próbach badawczych. Jednak pomimo szerokiej stosowalności, przeprowadzone dotychczas badania nie dają jasnego obrazu konkretnych relacji pomiędzy technologią a procesem kształcenia: podczas gdy niektóre badania w pełni potwierdziły hipotetyczne zależności, inne nie⁷.

Niezależnie od stopnia w jakim nauczyciele włączają technologie do działań związanych z nauczaniem i uczeniem się, badania pokazują, że integracja technologii jest złożonym procesem zmian edukacyjnych, a zakres ich zastosowań w szkołach na całym świecie jest nadal niezwykle zróżnicowany⁸. Nie ulega wątpliwości, że w ostatnich latach wzrosło wykorzystanie nowych technologii w kształceniu, ale poziom ich akceptacji i stosowania w procesach nauczania i uczenia się nadal jest niejednorodny⁹. W literaturze wielokrotnie pojawia się pytanie, jakie zmienne determinują włączanie technologii do edukacji. Uznaje się, że mierzenie akceptacji technologii przez użytkowników jest sposobem na określenie intencji nauczyciela w zakresie wykorzystania nowych technologii w praktyce edukacyjnej. Z drugiej strony badania od początku pokazywały różnorodne wady i zalety wdrażania technologii w procesy kształcenia. Poczynając od tych studiów przypadków, które wskazywały, iż korzystanie z urządzeń mobilnych uniemożliwia dzieciom i młodzieży naukę umiejętności komunikowania i wchodzenia w interakcyjnie pojęte obszary komunikacji¹⁰, czy też opóźnia rozwój umiejętności oratorskich i kompetencje w zakresie kształtowania efektywnej współpracy¹¹, po te które wskazują, iż stosowanie technologii w procesach nauczania nie przyspiesza procesów

⁶ J. Schepers, M. Wetzels, *A meta-analysis of the technology acceptance model: Investigating subjective norm and moderation effects*, "Information & Management" 2007, vol. 44, Issue 1, s. 90–103.

⁷ W.R. King, J. He, *A meta-analysis of the Technology Acceptance Model*, "Information & Management" 2006, no. 43(6), s. 740–755; B. Šumak, M. Heričko, M. Pušnik, *A meta-analysis of e-learning technology acceptance: The role of user types and e-learning technology types*, "Computers in Human Behavior" 2011, vol. 27, Issue 6, p. 2067–2077.

⁸ M. Spector, D. Merrill, J. Elen, M.J. Bishop (red.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, "Technology, Knowledge and Learning 2014, vol. 20, s. 123–128.

⁹ B. Berrett, J. Murphy, J. Sullivan, *Administrator Insights and Reflections: Technology Integration in Schools*, "The Qualitative Report 2012, vol. 17(1), s. 200–221; E. Straub, *Understanding Technology...*, s. 625–649.

¹⁰ S. Turkle, *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*, Basic Books, New York 2011.

¹¹ A. Antonietti, M. Giogetti, *Teachers' beliefs about learning from multimedia*, "Computers in Human Behavior" 2006, vol. 22, Issue 2, s. 267–282.

uczenia się. Tezę tą przytoczył raport OECD z 2015 roku: „Uczniowie, którzy bardzo często korzystają z komputerów w szkole, osiągają znacznie gorsze wyniki w nauce, nawet po uwzględnieniu pochodzenia społecznego i demografii uczniów”. Badania pokazywały, że choć technologia nie wspiera progresu zbiorowego, to jest przydatna w rozwoju indywidualnym uczniów. Opóźnia rozwój umiejętności komunikacyjnych, ale stanowi wsparcie zapośredniczonej technologiami komunikacji, pozwalając na zaawansowane interakcje w wymiarze wirtualnym. Pytaniem odrębnym jest kwestia osobowego rozwoju osób będących uczestnikami wymiany informacyjnej, co niekoniecznie przekłada się na wspieranie właściwych atrybutów komunikowania, jak intencjonalność, sprawczość czy podmiotowość. Niestety kategoria komunikowania i komunikacji ciągle redukowana jest do przekazu informacji od nadawcy do odbiorcy, zaniedbując nie tylko interakcyjny, ale osobowy, a więc podkreślany już w wielokrotnie w niniejszym tekście, podmiotowy sens tego, co starożytni określali terminem „communicare”.

Większość analiz nad wykorzystaniem technologii w edukacji prowadzone są bez odniesienia do teorii opisujących technologie, wychodząc z założenia, że nie są one porównywalne z teoriami pedagogicznymi¹². Współgra to z wyrażanym poglądem, że nauczanie powinno być prowadzone przez człowieka, a nie przez technologię. Choć twierdzenie to jest często przedstawiane jako truizm, to w literaturze na temat wykorzystania technologii w edukacji coraz częściej wzmacniane jest założenie, wyrażające obawy, że technologia i jej twórcy, wspierani finansowo przez branżę z sektora IT, przejmują edukację¹³. Krytyczny stosunek do technologicznej aneksji procesów edukacyjnych nie jest tylko związane z prostym założeniem, że edukacja prowadzona przez człowieka jest dobra, a edukacja oparta na technologii jest zła. Człowiek od zawsze korzystał z narzędzi, które pomagały mu osiągać jego cele. Tym samym oddzielenie go od współczesnych technologii nie jest ani możliwe, ani konieczne. Nie należy jednak zapominać, że sam proces przetwarzania informacji opiera się obecnie w dużej mierze na technologiach cyfrowych i sztucznej inteligencji, a zatem wiąże się z mniejszą niż kiedykolwiek wcześniej z obecnością w tych procesach człowieka. Może to prowadzić

¹² M. Al-Emran, V. Mezhujev, A. Kamaludin, *Technology Acceptance Model in M-learning context: A systematic review*, “Computers & Education” 2018, vol. 125, s. 389–412.

¹³ N. Selwyn, *Education and technology: Key issues and debates*, 3rd ed., Bloomsbury Academic, London and New York 2022.

do tworzenia treści nie tylko nieprzydatnych w kategoriach wartości typowo ludzkich, ale przede wszystkim mogą powstawać dane, których człowiek nie będzie w stanie zidentyfikować, a co gorsza – zrozumieć i wykorzystać. Dane te mogą z kolei być nadal przetwarzane przez sztuczną inteligencję, prowadząc do powstania jeszcze bardziej skomplikowanych i niezrozumiałych dla człowieka struktur, a nawet całych ich systemów. Zmiany te i wiele innych będących ich konsekwencją będą coraz silniej wpływać na osobowość i cechy samego człowieka, pogłębiając redukcyjne komponenty transformacji w relacjach między nim i jego rozszerzoną globalną rzeczywistością¹⁴. Przemiany tej nie unikniemy, choć wielu uczonych, nauczycieli i zwykłych uczestników systemu posiada już świadomość, że nie zawsze jest on animatorem autentycznego rozwoju tak osobowego, jak i wspólnotowego współczesnego człowieka. Ewolucja jest immamentnym aspektem historii cywilizacji i trudno ją odwrócić, ale nie zwalnia to nikogo z potrzeby myślenia krytycznego, które nie jest jedynie biernym trybikiem w ogarniającej nas maszynierii, ale może być sprawczce i niczym w spirali powracać do wątków i wartości, które w historii człowieka i kultury były ważne i historię tę stwarzały.

Jednostka i społeczeństwo oparte na techno – wartościach

Niewątpliwie technologia może wspierać działania człowieka w różnorodnych obszarach jego funkcjonowania. Swoisty „technologiczny romantyzm” wywodzący się z kultury zachodniej i epoki Oświecenia wskazuje na sentymentalne odniesienie do technologii wyrażające się w przekonaniu, że znakiem postępu jest rozwój technologiczny. Taki sposób myślenia tkwi swoimi korzeniami w przekonaniu, że technika i technologia wpływa bezpośrednio na przyspieszenie dynamizacji procesów ewolucyjnych ludzkości. Współcześnie w świecie, w którym coraz większą liczbę obszarów wspiera zaawansowana technologia, w tym sztuczna inteligencja, trudno jest oderwać się od „ortodoksyjnego optymizmu” i poddać ją krytycznej analizie¹⁵. Pomimo rosnącej liczby przesłanek

¹⁴ S. Jaskuła, *Jak sztuczna inteligencja zmienia świat*, [w:] P. Walewski (red.), *Świat w czasie przełomu. Religijne mosty nadziei*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2023, seria Pogranicza 6, s. 53–70.

¹⁵ K. Łuszczek, *Wokół debaty „ed-tech”. Krytyka edukacyjnego wykorzystania nowych technologii*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, nr 13, s. 70.

negatywnie oceniających jej wdrażanie¹⁶ oraz dawno już rozpoznanej różnicy pomiędzy jednowymiarowym postępowaniem a wieloaspektowym rozwojem zachowanie równowagi w epoce niemal mitologicznej wiary w doskonalenie wszystkiego w wyniku użycia sztucznej inteligencji jest wciąż trudne. Możliwość jej kontrolowania i ustalania granic jej działalności jest związana bezpośrednio z umiejętnościami dostrzegania zarówno jej pozytywnych, jak i negatywnych stron. Trudno jednak wierzyć w jej nieograniczone możliwości i jednocześnie wykazać się właściwym dystansem do jej roli w procesie edukacji, a tym samym w procesie wspierania rozwoju człowieka¹⁷.

Uczestnictwo dzieci i młodzieży w świecie wirtualnym, generowanym przez rozwój technologii i mediów elektronicznych, jest przedmiotem edukacyjnych wyzwań, ale przede wszystkim powinno być objęte analizą potencjalnych zagrożeń. O ile wykorzystanie technologii w dydaktyce spotyka się z coraz większym entuzjazmem, o tyle wciąż trudno zaakceptować fakt włączania w proces wychowawczy technologii, a szczególnie sztucznej inteligencji, która staje się coraz bardziej aktywna, przejmując rolę inicjatora budującego relację pomiędzy nią a jednostką, grupą i społeczeństwem. Coraz silniejsza zależność odbiera człowiekowi możliwość krytycznego osądu tych interakcji i konsekwencji z nich wynikających. Quasi-ludzki charakter relacji wytwarza szczególny rodzaj więzi między człowiekiem a maszyną, umiejętnie naśladowującą zachowania ludzkie i coraz bardziej symulującą rozeznanie w świecie ludzkich potrzeb, wspierane jest dzisiaj przez ludzkie emocje, szczególnie silne wśród dzieci.

Paradoksalnie na skutek postępu technologicznego dotychczasowy konflikt pomiędzy „cybernetycznymi imigrantami” a „cybernetycznymi tubylcami”, często będący przedmiotem badań, traci współcześnie coraz bardziej na mocy. Z jednej strony może to stanowić element do zadowolenia, ale z drugiej może rodzić bardzo poważne zagrożenia. Progres techniki pozwala na korzystanie z mediów elektronicznych przy coraz mniejszych kompetencjach technologicznych. Tym samym coraz większemu zaawansowaniu technologicznemu towarzyszą coraz większe możliwości wykorzystywania mediów elektronicznych. Wyrównuje to szansę pomiędzy pokoleniami, pozwalając reprezentantom starszej generacji

¹⁶ N. Selwyn, *Distusting educational technology. Critical questions for changing time*, Routledge, New York 2013, s. 13.

¹⁷ S. Jaskuła, *Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej*, „Perspektywy Kultury” 2023, nr 42, s. 13–26.

dogonić rzeczywistość wirtualną. Co więcej dotychczasowi „cyfrowi tubylcy” i „cyfrowi emigranci” bardzo się do siebie zbliżyli. Dorosło pokolenie rodziców, dla których przestrzeń wirtualna i technologie są równie istotne jak dla ich dzieci. Konsekwencją tego jest to, że współczesnym wychowawcom trudniej dostrzec szkodę rozwojową, która może wynikać z interakcji dziecka z coraz bardziej antropomorficzną technologią. Zaufanie jakie buduje współczesna technologia powoduje, że coraz więcej działań przejmuje ona za człowieka, w tym te o charakterze wychowawczym, wyręczając go w szerokim zakresie.

Myślenie o technologii jako uczestniku czy „tylko” pośredniku procesu wychowawczego rodzi pytania o to, czy taki model wychowawczy, w który włączana jest sztuczna inteligencja, pozwoli dostrzec zagrożenia braku obecności człowieka, który sam wyklucza się z tego procesu? Co więcej, kto w takim modelu będzie wyznaczał cele wychowawcze, skoro w proces jego realizacji będzie włączona jedynie zaawansowana technologia? Czy jest możliwe stworzenie „sztucznego” wychowawcy, który będzie realizował przyjęte cele wychowawcze w sposób pozwalający na wszechstronny rozwój człowieka? Kto w takim modelu dualnego wychowywania będzie stanowił autorytet? Kto będzie stanowił przykład do naśladowania? I kluczowe pytanie, kto będzie tłumaczył istotę i znaczenie wartości, tak istotnych w procesie wychowawczym? Kto, a może co, rozpozna wagę wartości autotelicznych, a więc tych, które nie mają charakteru instrumentalnego, które są same dla siebie i nie mają żadnych zamienników, jak wspomniana już godność, wolność, odpowiedzialność, ale także wiele wartości z arsenału „uczuć wyższych”, jak empatia, miłość, miłosierdzie czy doświadczeń o charakterze transcendentnym, religijnym, ale także zaawansowanych doświadczeń społecznych, jak tożsamość kulturowa, która nie daje się sprowadzić do sumy identyfikacji i ról. Kto będzie wyznaczał ich hierarchię? Odpowiedź na te pytania, przy obecnym poziomie niepewności i nieznanym dróg rozwoju sztucznej inteligencji, prowadzi do tezy o braku możliwości zastąpienia najbardziej nawet zaawansowanej inteligencji tym co nazywamy mądrością, a bez niej trudno mówić o wychowaniu. Ta obserwacja powinna być istotnym sygnałem ostrzegawczym przed próbami wdrożenia „technologicznego” modelu wychowania.

Ostrożność związana z włączaniem technologii do działań wychowawczych pojawia się już na poziomie samego rozumienia wychowania, które jest procesem wyzwalania, uczenia postrzegania i odczuwania złożoności

ludzkiego bytu osobowego, wspólnoty, a nie tylko zbiorowości, kultury a nie tylko wyuczonego systemu zachowań. To dodawanie odwagi i przygotowywanie do przyszłego życia poprzez mobilizowanie do własnej aktywności i kreatywności, pobudzanie do postaw zgodnych z zasadami moralnymi. Rozumiejąc w ten sposób wychowanie, podkreśla się wielkie znaczenie współdziałania i współpracy między wychowawcą a wychowankiem, a przede wszystkim rolę ich porozumiewania się w warunkach partnerstwa, ale i zaufania, często wierności społecznemu powołaniu wychowawcy. Wychowanie nie oznacza prostego „technicznego” przejścia od jednego działania do drugiego, ale jest procesem przechodzenia od pozytywnych pragnień do ich realizacji, od dobra rozwojowego ukazanego w perspektywie przyszłości do jego spełnienia¹⁸. Określa ono jeden z najbardziej podstawowych rodzajów działalności ludzkiej w stosunku do drugiego człowieka i włączone zostaje w fizyczną, duchową i intelektualną przestrzeń ludzkiego działania, która osadzona jest w przeszłości, aktualizuje się w teraźniejszości i jest zwrócona ku przyszłości¹⁹.

Wychowanie należy postrzegać nie jako zadanie, ale jako szansę na wzbogacenie osobowości, również poprzez zdobywanie nowych cennych doświadczeń i przeżyć. Te ostatnie mogą być również dostarczane za pośrednictwem technologii, ale czy zapewni ona umiejętność autorefleksyjnego stosunku do siebie, czy nauczy życia i przekształcania społeczności w oparciu o wartości niekoniecznie adaptacyjne, przystosowawcze i konformistyczne? „Zadania wychowawcze nie wyczerpują się jednak w przygotowaniu jednostki do uczestnictwa w życiu zbiorowości. Powinny one obejmować również przygotowanie jednostki do aktywnego kształtowania przyszłych stosunków społecznych, do przekształcania ich w miarę rozwijających się potrzeb obecnych i przyszłych pokoleń. Proces wiązania potrzeb indywidualnych i społecznych jest więc dialektycznym oddziaływaniem na siebie, z jednej strony, jednostki z jej naturalną dążnością do indywidualnego rozwoju – dążnością, którą wychowanie powinno zaszczerpić i rozbudzać, z drugiej zaś – społeczeństwa z jego rzeczywistymi, również rozwojowymi interesami. Wychowanie zatem nie tylko ma przygotować wychowanka do dojrzałego uczestnictwa w życiu społecznym, lecz również do twórczego przekształcania stosunków

¹⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 178–181.

¹⁹ J. Lorenc, *Wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2015, tom 10, s. 13.

społecznych – tak, aby odpowiadały one rzeczywistym potrzebom jednostek tworzących społeczeństwo²⁰. Jednym słowem, czy technologiczny model wychowania wykreuje ludzi wykazujących pozytywny rodzaj nieprzystosowania, rewolucjonistów i pionierów idei kwestionujących zastaną rzeczywistość, a więc dalekich od motywacji optymalizowania, równoważenia i przetrwania?

Działalność wychowawcza jest społecznie zorganizowana i odbywa się w ramach określonych grup społecznych, które podejmują czynności wychowawcze, w zróżnicowanych okolicznościach dążąc do osiągnięcia założonych rezultatów zorientowanych na rozwój jednostki²¹. Obecne zacieranie różnic pomiędzy „cyfrowymi tubylcami” a „cyfrowymi emigrantami” nie zwalnia z konieczności dostrzegania szkody rozwojowej, która stara się odpowiedzieć na postawione powyżej pytania. Technologia nie może wypełniać całkowicie środowiska wychowawczego i być głównym czynnikiem kształtującym młodego człowieka. Tak jak „robotyka społeczna” wykorzystująca złudzenia, jakim ulega człowiek w konfrontacji z maszyną, nie może być podstawą w kształtowaniu relacji międzyosobowych, międzykulturowych i instytucjonalnych. Efekt „inteligencji emocjonalnej”, czyli wyposażenia maszyn w umiejętność rozpoznawania i wyrażania emocji będzie niestety pogłębiał relacje człowieka z maszyną i niwelował potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem. Warto jednak pamiętać, że emocje to jeszcze nie wartości, że ich charakter może być bardzo odmienny. Mogą bazować zarówno na doraźnie odczuwalnym stresie, lęku i zagubieniu, jak i na uczuciach wyższego rzędu, odwołujących się do wspomnianych wartości autotelicznych. Behawioralne korelaty emocji, które rozpoznać i naśladować może automat, nie wystarczą do zdefiniowania ich treści, do budowania motywacji ich przekraczania²². Sztuczna inteligencja, która choć coraz bardziej zbliża się pod wieloma względami do człowieka, jest wciąż bardzo odległa od człowieczeństwa.

²⁰ W. Cichoń, *Człowiek, wartości, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996, s. 169–170.

²¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 166.

²² L. Korporowicz, *W poszukiwaniu sztucznego człowieczeństwa* [w:] S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2023, s. 79–94.

Podsumowanie

Coraz szybszy postęp techniki dokonuje zmiany w zakresie wiedzy, ale także w rodzajach umiejętności wymaganych w przeistaczonym świecie. Już dzisiaj istnieje potrzeba przeanalizowania kompetencji, jakie będą potrzebne w rzeczywistości hybrydalnej, a więc tej którą łączy aspekty przestrzeni klasycznej z wirtualną. Nowo tworzone programy, czy całe modele wychowawcze, muszą przygotowywać do życia w świecie odmiennych niż dotychczas interakcji i znacznie szybciej zachodzących zmian. Jednocześnie powinny uwrażliwiać na wyzwania i zagrożenia, jakie on generuje, w tym związane z rozwojem sztucznej inteligencji, która potencjalnie może być wykorzystywana w procesie wychowawczym, ale która staje się źródłem wielu aksjologicznych redukcji podporządkowanych instrumentalnym celom procesu socjalizacji medialnej, eliminującej w istocie przesłanie i wyzwanie procesu wychowawczego. Nie służy temu marginalizowanie, czy wręcz ucieczka współczesnych doktryn edukacyjnych od pojęcia wychowania, uznawanego za aksjologicznie zaangażowane, czy wręcz niebezpieczne. Co ciekawe obawa przed ideologiczną manipulacją sama staje się rodzajem ukrytej ideologii, dehumanizacji i w istocie eliminacji różnorodności świata ludzkich wartości, unikania odmienności skrywających ludzką podmiotowość, a nawet spektrum praw człowieka.

Współcześnie coraz silniej potrzebujemy wychowania do człowieczeństwa, podobnie jak ochrony człowieczeństwa dla kolejnych pokoleń, dla zachowania świata, który nie będzie post-człowieczy. Sztuczna inteligencja w tym zakresie nam niewiele pomoże, a wręcz przeciwnie. Nie oznacza to jednak jej nieużyteczności i braku możliwości zastosowania w procesach edukacji. Zapewne szerzej w procesach kształcenia niż wychowania. Włączając technologię do edukacji, musimy zdawać sobie sprawę z różnych zagrożeń. W tym przypadku prosta zależność przewagi aspektów pozytywnych nad negatywnymi nie odpowie jednoznacznie na pytanie, czy jest to wystarczający argument za podjęciem ryzyka zastosowania technologii w kształceniu czy wychowaniu ponieważ przywołane argumenty mogą być całkowicie – jak mawiał wybitny polski uczyony, Stanisław Ossowski – „niewspółmierne”. Niezależnie od tych rozważań, pewne jest, że jako ludzkość nie możemy przeoczyć momentu, w którym zaawansowana antropomorfizacja robotów, wykorzystując iluzje, jakim ulega człowiek w kontakcie z maszynami, zacznie go zastępować.

Roboty wykorzystujące sztuczną inteligencję, zewnętrznie coraz bardziej upodobniane do człowieka, przekonują go do wchodzenia w coraz silniej zaawansowane relacje. Te interakcje, jak wskazywał Francis Fukuyama, mogą zaburzać dotychczasowe procesy kształtowania kompetencji społecznych oraz formułowania poczucia godności ludzkiej²³, a tym samym gubić sens procesu wychowawczego.

²³ F. Fukuyama, *Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2018, s. 42

Bibliografia

- Al-Emran M., Mezhuyev V., Kamaludin A., *Technology Acceptance Model in M-learning context: A systematic review*, "Computers & Education" 2018, vol. 125.
- Antonietti A., Giogetti M., *Teachers' beliefs about learning from multimedia*, "Computers in Human Behavior" 2006, vol. 22, Issue 2.
- Beller M., *Technologies in Large-Scale Assessments: New Directions, Challenges, and Opportunities* [w:] *The Role of International Large – Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, K. Yamamoto (eds.), Springer, Princeton (USA) 2013.
- Berrett B., Murphy J., Sullivan J., *Administrator Insights and Reflections: Technology Integration in Schools*, "The Qualitative Report 2012, vol. 17(1).
- Cichoń W., *Człowiek, wartości, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996.
- Davis F.D., *A Technology Acceptance Model for empirically testing new end-user information systems: theory and results*, Massachusetts Institute of Technology (<https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/15192>).
- Frailon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Gebhardt E., *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer Open, Melbourne 2014.
- Fukuyama F., *Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2018.
- Korporowicz L., *W poszukiwaniu sztucznego człowieczeństwa* [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza*, S. Jaskuła (red.), Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2023.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Jaskuła S., *Jak sztuczna inteligencja zmienia świat*, [w:] P. Walewski (red.), *Świat w czasie przełomu. Religijne mosty nadziei*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2023, seria Pogranicza 6.
- Jaskuła S., *Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej*, „Perspektywy Kultury” 2023, nr 42.
- King W.R., He J., *A meta-analysis of the Technology Acceptance Model*, "Information & Management" 2006, no. 43(6).
- Lorenc J., *Wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2015, tom 10.
- Łuszczek K., *Wokół debaty „ed-tech”. Krytyka edukacyjnego wykorzystania nowych technologii*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, nr 13.

- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Shute V.J., Rahimi S., *Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education*, “Journal of Computer Assisted Learning” 2017, vol. 33, Issue 1.
- Schepers J., Wetzels M., *A meta-analysis of the technology acceptance model: Investigating subjective norm and moderation effects*, “Information & Management” 2007, vol. 44, Issue 1.
- Selwyn N., *Education and technology: Key issues and debates*, 3rd ed., Bloomsbury Academic, London and New York 2022.
- Selwyn N., *Distusting educational technology. Critical questions for changing time*, Routledge, New York 2013.
- Spector M., Merrill D., Elen J., Bishop M.J. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, “Technology, Knowledge and Learning” 2014, vol. 20.
- Straub E., *Understanding Technology Adoption: Theory and Future Directions for Informal Learning*, “Review of Educational Research” 2009, no. 79(2).
- Šumak B., Heričko M., Pušnik M., *A meta-analysis of e-learning technology acceptance: The role of user types and e-learning technology types*, “Computers in Human Behavior” 2011, vol. 27, Issue 6.
- Turkle S., *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*, Basic Books, New York 2011.

