

dr Marek Kaczmarzyk

Uniwersytet Śląski

Dyskretny „urok” oceny¹

Człowiek współczesny pojawił się na Ziemi około 250 tysięcy lat temu. Wszystko wskazuje na to, że od tamtego czasu niewiele się zmieniliśmy. Jesteśmy wciąż tymi samymi istotami, które w niewielkich grupach przemierzały rozległe, pokryte trawami przestrzenie. Szczególnie istotne z naszego punktu widzenia jest odkrycie, że mózgi naszych kromaniońskich przodków były identyczne z naszymi. Skoro tak, to postrzegali oni i interpretowali świat dokładnie tak jak my, a nasze przystosowania w tym zakresie, nasze możliwości i ograniczenia są dzisiaj takie same.

Wygląda na to, że nasze osiągnięcia wynikają nie z przystosowań biologicznych, a z efektów zupełnie innej ewolucji – ewolucji kulturowej. Chociaż dotyczy ona, podobnie jak ewolucja biologiczna, zmian w jednostkach informacji (ogólny mechanizm tych zmian jest prawdopodobnie niemal identyczny z dobozem naturalnym w świecie genów), ewolucja kultury przebiega znacznie szybciej. To właśnie jej tempo daje nam tak bezprecedensową w historii Ziemi plastyczność przystosowawczą.

Z faktu, że nie zmieniliśmy się pod względem biologicznym, wynika także, że nasze przystosowania odpowiadają raczej warunkom sprzed ćwierć miliona lat niż tym, jakie mamy dzisiaj.

Ludzie sprzed 250 tysięcy lat przemierzali sawanny i stepy w niewielkich, liczących około 150 osób grupach. Przy ogólnej liczebności populacji szacowanej w tamtym czasie na około milion osób i przeciętnej długości życia około 35 lat spotkanie z ludźmi spoza tej grupy następowało zapewne bardzo rzadko. Charakterystyczne dla nas cechy związane z komunikacją, oceną stanu emocjonalnego innych ludzi, reakcjami na nie i złożonym repertuarem zachowań z tym związanych, są skalibrowane na niewielką liczbę często widywanych osób. Jak nasze mózgi radzą sobie z nadmiarem współczesnego świata?

Podobne pytania możemy postawić w kontekście naszej, gatunkowej skłonności do gromadzenia, przetwarzania i rozpowszechniania informacji. Mózg ludzki jest najbardziej złożonym obiektem spośród wszystkiego, co znamy. Możliwości gromadzenia i przetwarzania informacji wydają się w nim praktycznie nieograniczone. Mimo to obserwujemy takie obszary jego działania, które wydają się niezrozumiale ograniczone. Przykładem może być chociażby bardzo ograniczona pojemność pamięci roboczej (WM), buforu, przez który przechodzi każda informacja, jaką chcemy przetworzyć.

¹ Część tekstu pochodzi z książki *Zielony Mem*, która jest pierwszym w polskiej literaturze dydaktycznej opracowaniem łączącym zagadnienia pedagogiki kultury, memetyki, genetyki zachowania i neurobiologii. Jest też próbą otwarcia dyskusji nad dydaktyką widzianą przez pryzmat mechanizmu doboru memetycznego, określanej tu jako dydaktyka ewolucyjna.

Przystosowania do zdobywania i gromadzenia informacji rozwijały się w warunkach jej niedoboru. Wtedy, kiedy ich posiadanie było ściśle związane z możliwością przetrwania. Z oczywistych powodów dobór nie kreował wtedy mechanizmów obrony przed jej nadmiarem. Dzisiaj, dzięki zdobyciom techniki, dostęp do danych jest prawie nieograniczony. Nie musimy nawet po nie sięgać. Prasa, radio, telewizja dostarczają nam ich nawet wtedy, kiedy tego nie potrzebujemy i nie chcemy. Pewna część przekazu, reklama, wykorzystuje w tym celu inne uwarunkowania ukształtowane w naszej neolitycznej przeszłości, takie jak chęć gromadzenia zasobów czy przyciągania uwagi innych.

Następstwa takiego stanu rzeczy możemy zrozumieć, jeśli przyjrzymy się pewnej analogii. Podobnie jak w przypadku informacji, w naszej ewolucyjnej przeszłości praktycznie nigdy nie stykaliśmy się z nadmiarem pożywienia. Jego poszukiwanie i gromadzenie zostało więc wdrukowane przez dobór naturalny w fundament naszego zachowania. Taki biologiczny imperatyw był przystosowawczo korzystny. Dzisiejszy świat jest jednak inny. Społeczeństwa rozwinięte w zasadzie nie znają głodu. Choć niechętnie o tym myślimy, uczucie ssania w żołądku odczuwane w pracy, kiedy nie zjemy śniadania, niewiele ma wspólnego z prawdziwym głodem, który musiał stale doskwierać naszym kromanieońskim przodkom. W efekcie pojawiający się wokół nas nadmiar pożywienia bywa katastrofalny w skutkach. Nie potrafimy odmówić sobie kolejnej porcji ulubionych przysmaków, ponieważ nie wspiera nas żaden mechanizm unikania nadmiaru.

Podobnie jest z informacją. Co prawda nie tyjemy od jej nadmiaru, ale chaos i niepokój, jaki odczuwamy, może mieć analogiczne podłoże. Nasze archaiczne mózgi po prostu nie radzą sobie z nadmiarem.

Grupa około 150 osób wraz z wytwarzaną i gromadzoną w takiej właśnie grupie informacją to nasze optymalne środowisko. To, jak głęboko drzemią w nas te ograniczenia, w zaskakujący sposób wykazał przegląd aktywności ludzi korzystających z portali społecznościowych. Naukowcy wzięli pod lupę wymianę informacji i ilość znajomych. Po wyeliminowaniu „kolekcjonerów” i osób o znikomej aktywności średnia liczba aktywnych znajomych wyniosła 150. Czyżby było to echo neolitycznych potrzeb? Oczywiście trudno tu wyciągać jakieś ostateczne wnioski, ale wyniki wydają się ciekawe.

Tego typu spojrzenie na naszą społeczną rzeczywistość nie jest niczym nowym, choć napotyka zwykle silny opór. Jeśli jednak zrozumiemy, że odwołanie się do biologicznych fundamentów ludzkich zachowań nie oznacza prób sprowadzenia do genetycznie uwarunkowanych reakcji, zyskamy szansę na zmianę perspektywy. Ta zaś często pozwala na dostrzeżenie zjawisk w odmienny sposób. Taki jest właśnie postulat dydaktyki ewolucyjnej.

Jedną z podstawowych kompetencji, które pozwalają na porządkowanie struktury społecznej i utrzymanie swoistej równowagi, jest kompetencja w ocenianiu. Dwie sprzeczne siły działające w ludzkich społecznościach² byłyby nie

² Te dwie siły to oczywiście kooperacja, która scala społeczność, i konkurencja, która działa jak siła odśrodkowa. Utrzymanie równowagi wymaga umiejętności oceny opłacalności nasilenia obu z nich dla poszczególnych jednostek, jednak wypadkowa takich działań daje homeostazę w systemie społecznym i zapewnia właściwe relacje obu sił.

do pogodzenia, gdyby nie zdolność do oceniania kompetencji innych oraz własnych możliwości na ich tle.

Oceniamy wszystkich i niemal wszystko. Chociaż kryteria oceniania bywają różne, to powszechność tego zjawiska mocno wspiera twierdzenie, że ocenianie leży w naszej, ludzkiej naturze. Psychologia ewolucyjna wskazuje, że wszechobecność jakiejś cechy sugeruje jej biologicznie uwarunkowane podłożę³. Okazuje się, że zdolność do oceniania, ale też zdolność do działań utrudniających ocenianie innym, dzielimy z niektórymi innymi, żyjącymi społecznie zwierzętami, takimi jak szympansy i goryle⁴.

Prawidłowa ocena własnych możliwości pozwala na zajęcie w grupie optymalnej pozycji, bez konieczności narażania się na gniew i odwet, ale też bez większego ryzyka marnowania własnego potencjału z obawy przed bezpośrednią konfrontacją. Ponadto sytuacja oceniania posiada pewne cechy, które wiele mówią o jej istocie. Po pierwsze, bycie ocenianym powoduje stres. Towarzyszy jej zawsze bez względu na to, co i przez kogo jest w nas oceniane. Jak każdy stresor⁵ sytuacja oceniania mobilizuje zasoby organizmu. W czasie, kiedy jesteś poddawany ocenie, wzrasta aktywność ośrodkowego układu nerwowego, poprawie ulegają prawie wszystkie parametry życiowe: od wydolności fizycznej poprzez szybkość reakcji na bodźce po szybkość akomodacji oka.

Po drugie, ocena ma wpływ na naszą samoocenę. Ta zaś ma ogromne znaczenie, ponieważ jest filtrem informacji, decyduje o tym, która jej część zostanie przyswojona. Niska samoocena powoduje, że spośród różnorodnych sygnałów docierających do nas z otoczenia naszą uwagę w pierwszym rzędzie przykuwają negatywne opinie na nasz temat. Niskie noty, które otrzymujemy, obniżają samoocenę, budując żelazny krąg dodatniego sprzężenia zwrotnego, z którego trudno się wyrwać. Na szczęście podobnie rzecz się ma w odwrotnej sytuacji. Sukces, którego efektem jest wyższa ocena siebie na tle innych, może być, na podobnej zasadzie, początkiem zmian na lepsze, choć i tutaj może to prowadzić do trudnych sytuacji.

W rzeczywistości szkolnej samoocena także przekłada się na poziom ambicji. Trzeba tylko pamiętać, że przede wszystkim dotyczy ona pozycji zajmowanej w grupie, a niekoniecznie tak lokalnego elementu jak ocena przedmiotowa. Postawa obojętna wobec ocen szkolnych może wynikać z ich niskiej pozycji w hierarchii ważności. Inteligentny uczeń będzie wolał otrzymywać stosunkowo niskie, ale bezpieczne oceny niż zaryzykować utratę pozycji, jeśli grupa nie ceni osób ocenianych wysoko przez nauczycieli.

Ocena szkolna utraciła pierwotne znaczenie i najczęściej nie jest podstawą ustalania hierarchii w grupie, i to nawet tej, którą szkoła jako instytucja sama tworzy, czyli grupie klasowej. Najczęściej lokalne warunki i reguły gry panujące w klasie dalekie są od kształtu, jaki próbuje im nadać instytucja szkolna.

³ D. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, GWP, Gdańsk 2001.

⁴ J. Goodal, *Przez dziurkę od klucza*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1995.

⁵ Stresorem nazywamy każdy czynnik wywołujący zjawisko stresu, bez względu na jego charakter. Sytuacja oceniania jest silnym stresorem dla każdego z nas.

Przy ogromnym zróżnicowaniu możliwości, wobec przeróżnych wymagań, które stawia szkoła, sprowadzone do średniej arytmetycznej, ważonej albo wyprowadzane w jakikolwiek inny sposób wyniki kontroli osiągnięć są słabą podstawą, zupełnie nieprzydatną jako kryterium tworzenia hierarchii. Ponadto wiele kompetencji cenionych w szkole ma lokalny charakter. Mają one znaczenie jedynie w świecie kreowanym przez środowisko szkolne. Podczas sprawdzianów, egzaminów, testów i oczywiście wszystkich innych form szkolnej kontroli osiągnięć uczniów stawiamy ich w sytuacji wymagającej pełnej mobilizacji posiadanych kompetencji, a w przypadku ich braku – w sytuacji, w której konieczne jest poszukiwanie alternatyw. Zjawisko ściągnięcia widziane z takiej perspektywy należałoby widzieć jako objaw pewnej reguły o znacznie szerszym zasięgu.

Być może ostrość, z jaką uzewnętrznia się ta reguła, wynika w szkole z warunków oceniania, które tworzy ona jako instytucja. Powszechny i naturalny w swojej istocie proces oceniania został tu wyrwany z szerszego kontekstu, jakim jest nasza gatunkowa przeszłość. Ludzkie mózgi ewoluowały w warunkach, w których z całą pewnością umiejętność rozwiązywania równań kwadratowych nie wchodziła w zakres działania doboru naturalnego. Trudno więc oczekiwać, że kompetencje te wpiszą się łatwo w biologiczno-społeczny kontekst⁶.

Źródłem oceny w środowisku szkolnym, a ściślej mówiąc źródłem komunikatu zawierającego informacje o ocenie kompetencji, jest nauczyciel. Napotyamy tu kolejny problem. Otóż źródłem komunikatów dotyczących ocen były w przeszłości konkretne osoby. Wyrażały one swoje oceny na temat działań i kompetencji jednostki. Celem szkoły jest możliwie wysoka obiektywizacja procesu oceniania. Wynik, jaki uzyskuje uczeń, jest w zasadzie jedynie przekazywany przez nauczyciela. Wyznaczone poziomy wymagań powinny niejako automatycznie generować ocenę szkolną. Komunikat o otrzymanej ocenie jest jednak przekazywany przez konkretną osobę, która nie funkcjonuje poza systemem społecznym i nie jest (i oczywiście nie powinna być) postrzegana jako część procedury. Szkoła jako instytucja nadaje nauczycielowi prawo do komunikowania oceny, ale jako instytucja nie jest w stanie stworzyć warunków, które będą sprzyjały jej właściwemu odbiorowi.

Żeby wyjaśnić przyczyny takiego stanu rzeczy, musimy przyrzeć się mechanizmowi powstawania i utrzymywania się autorytetu, jaki proponuje dydaktyka ewolucyjna.

Ewolucja biologiczna opiera się na selekcji jednostek informacji zwanych genami. Ich zespoły warunkują określone cechy dziedziczonych je organizmów, zaś te określają stopień, w jakim organizmy zdolne są do przetrwania i powielania własnych genów. Środowisko decyduje więc o częstotliwości, z jaką geny wystąpią w genotypach kolejnych pokoleń. Ten w zasadzie prosty mechanizm umożliwia populacjom organizmów zmiany w kierunku, który zapewnia rozwiązanie problemów stawianych przez środowisko.

⁶ Nie oznacza to oczywiście podważania ich znaczenia. Kompetencje towarzyszące rozwiązywaniu równań, rozwijane w trakcie naszej kulturowej ewolucji, odwołują się do warunków środowiska kształtowanych przez memy i mających ogromne przystosowawcze znaczenie.

W proponowanym tu ujęciu kultura jest systemem mającym dla naszego gatunku wartość przystosowawczą w znaczeniu analogicznym z tym, jakie funkcjonuje w kontekście biologicznym. Jest zbiorem informacji przekazywanym w obrębie określonej populacji. Informacja ta podlega procesom analogicznym do tych, które dotyczą informacji genetycznej. W takim ujęciu naturalne jest pytanie o jednostkę informacji kulturowej i podobnie jak to jest w syntetycznej teorii ewolucji z pojęciem „genu” i tutaj funkcjonuje określenie takiej jednostki. Wprowadził je w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku Richard Dawkins, biolog, ewolucjonista i genetyk, w książce pt. *Samolubny gen. Zaproponował on określenie „mem” dla podstawowej jednostki informacji kulturowej zdolnej do powielania (replikacji) i ewolucji*⁷.

Można powiedzieć, że geny do warunkowanych przez siebie cech organizmów mają się tak jak memy do określanych przez nie kompetencji. Ta analogia, choć trzeba pamiętać o wielu jej ograniczeniach, pozwala rzucić nieco światła na memetyczne rozumienie wielu zjawisk.

Memy przyswajamy, uczestnicząc w kulturze, czytając, prowadząc rozmowy, oglądając telewizję i korzystając z sieci. Wszędzie ich pełno, a nasze mózgi, jak wcześniej powiedziano, są wrażliwe na ich obecność. Różne memy działają, stosując różne strategie zasadniczo w jednym celu, żeby zasiedlić kolejne umysły i mieć szansę na dalszą reprodukcję.

Najczęściej nie panujemy nad jakością i ilością memów, jakie są dostępne w danym środowisku (subśrodowisku) społecznym. Szkoła jest tu, albo raczej próbuje być, wyjątkiem. Tworzenie programów edukacyjnych to próba wybiórczego wspierania memów, które uznajemy za szczególnie ważne. Tworzymy więc takie warunki, jakie mogą im sprzyjać.

Człowiek przyjmuje kolejne memy i tworzy z nich złożony system, który pozwala mu na rozwiązywanie stawianych przed nim problemów. Zbiór wszystkich aktualnie posiadanych memów określa się mianem memotypu. Nie jest to, w przeciwieństwie do genotypu, system o stałym składzie. Memotyp każdej osoby jest w ciągłym ruchu, zmienia się w miarę przyswajania i integrowania kolejnych memów i ich zbiorów, przekształca się w trakcie życia jednostki w miarę tworzenia i zanikania kompetencji.

Nauczyciel, jak każdy inny człowiek, także posiada unikalny memotyp, w którym kompetencje związane z wykonywanym zawodem stanowią zaledwie niewielką część. Memotyp postrzegany jest jako całość i jako całość podlega weryfikacji. W warunkach bezpośredniego kontaktu nie można wyodrębnić i wybiórczo udostępnić lub ukryć jakiejś jego części. Wynik weryfikacji osłabia lub wzmacnia wszystkie składowe memotypu.

Ponieważ memotypy są potencjalnym źródłem memów, konieczne jest istnienie mechanizmu weryfikującego ich wartość. Pewne memy przydatne są do tworzenia określonych kompetencji, które mogą być korzystne w danym środowisku, inne zaś nie dają takich możliwości. Istnienie sposobu na odróżnienie jednych od drugich jest w takich warunkach przystosowawczo uzasadnione.

⁷ R. Dawkins, *Samolubny gen*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.

Gatunkowa skłonność do oceny wspierana jest również fundamentalną potrzebą komunikowania efektów tej oceny innym. Tworzymy specjalną kategorię memów – plotki, które są zazwyczaj nośnikiem takich informacji. Plotkowanie jest procesem wymiany memów na temat innych członków grupy, a wielu psychologów ewolucyjnych przypisuje mu znaczącą rolę w działaniu mechanizmów regulujących⁸. Warto przecież wiedzieć, że Norbert oszukuje w czasie gry w brydża, a Zosia kłamie jak z nut. Eliminowanie oszustów jest jedną z funkcji plotek.

Obserwowany w działaniu memotyp rozpoznawany będzie jako potencjalne źródło atrakcyjnych memów wtedy, kiedy jego właściciel sprawnie i skutecznie rozwiązuje problemy. Uwaga, a wraz z nią kanały wprowadzania informacji, są otwarte dla takich memów. Pojawia się coś, co zwykle nazywamy autorytetem. Problem w tym, że kryteria oceny mogą być bardzo różne, nawet u osób funkcjonujących w tym samym środowisku. Tak różne, jak preferencje związane z charakterem aparatu percepcyjnego, stanem sieci neuronowej, siłą i jakością koalicji neuronowych w percepcyjnych obszarach kory mózgowej, stanem map retinotopowych i składem aktualnego memotypu⁹.

Pojawiający się autorytet stanowi ogromne wsparcie dla memów posiadającej go osoby. Warto tutaj zwrócić uwagę, że jego źródłem jest nie tyle osoba nim obdarzona, ile suma ocen dokonanych przez innych członków grupy. Ta zaś zależy w znacznym stopniu od warunków środowiska memetycznego.

Jest to rodzaj memetycznego filtra, subiektywnego, złożonego zespołu oczekiwań. Autorytetu nie ustanawia memotyp, którego ma on być atrybutem, ale te, dla których ma go stanowić. To właśnie dlatego starania czynione specjalnie w celu uzyskania i utrzymania autorytetu tak często nie dają oczekiwanych rezultatów.

Prawdziwy, względnie trwały autorytet wymaga dokładnego poznania. Musimy być świadkami sytuacji, w których memotyp sprawdza się w rozwiązywaniu ważnych dla nas problemów środowiskowych. Jeśli tak właśnie jest, subiektywna wartość jego memów rośnie.

Proces budowania, działania i ograniczeń związanych z autorytetem doskonale widać w środowisku szkolnym. Autentyczny autorytet nauczyciela wymaga bowiem równoczesnego wystąpienia wielu warunków. Jednak jeśli memotyp zostanie uznany za wiarygodny w ważnym obszarze, wszystkie jego składowe ulegają bardzo silnemu wzmocnieniu. Podobny mechanizm dotyczy rodziców, wychowawców i opiekunów oraz wszystkich osób, które są bezpośrednio dostępne obserwacji i których memotypy podlegają weryfikacji.

Inaczej wygląda sytuacja, kiedy „widoczna” dla odbiorcy jest jedynie pewna część memotypu. Bywa tak w przypadku, kiedy otrzymujemy fragmenty oryginalnego przekazu memetycznego generowanego przez oceniany memotyp. Doskonale możliwości daje tu istnienie nowoczesnych środków przekazu. Media rządzą się prawami ekonomii, które pozwalają oszacować wartość czasu, jaki może być poświęcony poszczególnym osobom. Ich interesy wymuszają

⁸ R. Dunbar, *Pchły, plotki i ewolucja języka*, Warszawa 2009.

⁹ A.D. Milner, M.A. Goodalle, *Mózg wzrokowy w działaniu*, PWN, Warszawa 2008.

skrótowość, ograniczając w ten sposób możliwości potencjalnego odbiorcy. Z kolei nasze neolityczne mózgi skupione są na detalu i słabo znoszą luki w informacji. Następuje projekcja tego, co udało się odebrać. Ocena tych memów, które do nas docierają, przeniesiona zostaje na całość memotypu danej osoby.

W konsekwencji ładni są mądrzy, a elokwentni prawdomówni. Autorytety wytwarzane w ten sposób mogą mieć jednak podobnie silne działanie jak te, które są efektem pełnej weryfikacji. Chociaż mogą być wynikiem błędnej oceny, siła memów wspartych takim autorytetem bywa ogromna. Ponieważ to właśnie media stanowią tutaj decydujący filtr, ich świadome wykorzystanie jest cenne w takich obszarach, jak polityka, rozrywka czy reklama.

Niepełna, wybiórcza prezentacja memotypu może sprzyjać pojawieniu się „memotypów urojonych”. Zależnie od preferencji odbiorcy, taki szczątkowy przekaz może wywołać niechęć lub przychylność, ale w obu przypadkach oceny i reakcje niewiele będą miały wspólnego z autentyczną jakością ocenianego i weryfikowanego memotypu. W skrajnym przypadku może się nawet pojawić specyficzny „urojony autorytet”.

Do takiej właśnie kategorii należą autorytety celebrytów. Ich kompetencje są najczęściej projekcjami oczekiwań. Interesująca jest łatwość, z jaką przenosimy oceny w zakresie skuteczności takich częściowo dostępnych memotypów z jednej dziedziny w inne. Odnoszący sukcesy piosenkarze zapraszani są do rozmów na tematy bardzo odległe od ich kompetencji zawodowych. Aktorzy traktowani są jako mistrzowie intelektu, biolodzy molekularni głoszą tezy na temat moralnej natury człowieka i tak dalej. Co ciekawe, wpływ takich urojonych autorytetów bywa bardzo silny i zaskakująco trwały. Trwalszy często nawet od wpływu skutecznych, pozytywnie weryfikowanych memotypów.

Wracając do szkoły i memotypów nauczycieli/wychowawców. Konkretny nauczyciel jest wspieranym przez autentyczny autorytet źródłem memów zwykle tylko dla niewielkiej części swoich uczniów, jednak w badaniach socjologów pozycja społeczna nauczyciela, wyrażana poprzez skłonność do szukania autorytetów właśnie w tej grupie zawodowej, jest wysoka.

W społecznościach, które znają moc mechanizmów przekazu pozagenetycznego, „mistrz” jest memotypem najsilniej weryfikowanym. Autorytet, jaki wynika z takiej weryfikacji, jest tam wspierany tradycją, którą rozumieć należy jako zbiór memów upraszczających procedury weryfikacyjne. Nie powinno przy tym umykać naszej uwadze, że i takie trwałe w danej kulturze zbiory memów, jak „idea mistrza”, zacierają nieco faktyczną jakość memotypu owego „mistrza” jako konkretnej osoby.

W dzisiejszej rzeczywistości wiedza przekazywana w szkole wymaga legionu „mistrzów”. Specjalizacja przedmiotowa w szkole jest konieczna, zwłaszcza jeśli wpadamy w sidła nadmiaru pozornie niezbędnych informacji, jednak jej konsekwencją jest to, że nauczyciel/wychowawca staje się bytem zbiorowym. „Nauczyciel” jest pewną ideą, zbiorem memów istniejącym poza konkretnym memotypem. Rodzajem niedościgniętego wzorca wcielonym w setki konkretnych memotypów.

Dzisiaj ogrom i złożoność kompetencji, które mogą się okazać przystosowawczo korzystne, przerasta w oczywisty sposób możliwości pojedynczego człowieka. Odpowiedzialność za jakość pozagenetycznego przekazu rozkłada się pomiędzy specjalistami z poszczególnych, mniej lub bardziej wyodrębnionych dziedzin. Nauczyciel staje się organizmem kolektywnym. Szacunek i skłonność do przypisywania atrybutów autorytetu, dotyczy tego właśnie bytu zbiorowego, a nie konkretnej osoby. Znaczenie i autorytet zostały rozpylone i unoszą się w społecznej przestrzeni jak dyskretny zapach, który może w najlepszym razie poprawić nieco samopoczucie. Nie stanowi jednak silnej podstawy motywacji dla odbiorcy przekazu.

Dostępność zbyt wielu wymagających weryfikacji memotypów jednocześnie w połączeniu z brakiem możliwości pełnej weryfikacji, tworzy świat sprzyjający powstawaniu i utrzymywaniu się memotypów urojonych. Każde medium memów, które jest wybiórcze dla pewnych ich kategorii, sprzyja tworzeniu podobnych projekcji. We współczesnym świecie otaczają nas takie właśnie, złożone ze strzępków oryginalnej informacji „wirtualne memotypy”. Rozmowa przez telefon pozwala na dostrzeżenie zaledwie części przekazu kreowanego przez rozmówcę (na przykład nie odbieramy jego gestów, co nie przeszkadza mu przecież gestykulować podczas rozmowy). Internetowy komunikator zmusza nas do tworzenia memetycznego obrazu osoby na podstawie pojawiających się na ekranie ciągów liter. Mimo to jesteśmy gotowi twierdzić, że znamy osobę, która te ciągi generuje, i jeśli robi to umiejętnie, przypisać jej cechy realnego memotypu.

Taka sytuacja rzutuje także na stopień weryfikacji memów, które wchodzą w koalicję kształtujące nasze kompetencje. Nie mamy bezpośredniego dostępu do informacji, które pozwalają nam na ocenę kompetencji memotypu – dawcy w działaniu, a nasze skłonności do przyswajania plotek czynią nas dodatkowo łatwym „celem” dla takich memów. Codzienna prasa, szczególnie w tej części, która dotyczy „życia gwiazd”, składa się niemal w całości z takich właśnie memów – plotek.

Czy biorąc pod uwagę zmienność memotypów, mamy jakąkolwiek szansę na ich świadome kształtowanie? Jeśli chodzi nam o pełną jednoznaczność w projektowaniu „produktu” finalnego to oczywiście nie. Przede wszystkim dlatego, że nie istnieją skończone memotypy. Ich siła i przystosowawcza wartość polegają właśnie na tym, że mogą ewoluować tak długo jak długo mają dostęp do nowych źródeł memetycznego wyposażenia. Jednak jeśli będziemy w stanie kreować środowisko, w jakim odbywa się selekcja memów, w taki sposób, żeby było w nim korzystne posiadanie tych, które chcemy wspierać, utwrali je mechanizm memetycznego doboru. Nie wprowadzimy gotowych kompetencji, ale możemy sprzyjać wprowadzeniu memów, które są niezbędne, żeby te kompetencje posiadać. Reszta zawsze była i, miejmy nadzieję, zawsze będzie świadomym wyborem ucznia.