

Łukasz Sułkowski¹, Małgorzata Orłowska²

¹ Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

ORCID 0000-0002-1248-2743

² Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

ORCID 0000-0002-8446-8764

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2025.3.01>

Sztuczna inteligencja jako środowisko życia współczesnego człowieka

AI as the Environment of a Contemporary Human Life

W pedagogice społecznej pojęcie środowiska jest jedną z kluczowych kategorii analitycznych. W szerszym rozumieniu zazwyczaj odnosi się je do „kręgów osób i wytworów kulturowych oddziałujących i wpływających na jednostkę” [Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 152]. Natomiast w pedagogice społecznej stało się „ważną kategorią pojęciową, postrzeganą najczęściej jako teoria i praktyka pracy społecznej, [gdzie oznacza] ono przestrzeń, w obrębie której realizowane są cele wychowania za pomocą różnych form oddziaływań” [Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 152]. Stało się też ono podstawowym pojęciem dla określenia i zdefiniowania pedagogiki społecznej jako dyscypliny. Z jednej strony bowiem „zajmuje się badaniem środowiskowych uwarunkowań procesów edukacyjnych”, z drugiej strony analizuje środowisko życia wychowanka w celu postawienia określonej diagnozy, zdobycia wiedzy o ulepszeniu środowiska, tak by sprzyjało ono rozwojowi wychowanków [Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 151].

Wraz z pojawieniem się szerszej refleksji nad pojęciem środowiska została skonstruowana jego nowa kategoria określana mianem „środowisko życia”. Rozstrzygającą przesłanką jest tutaj fakt, że „obejmuje ono wszystkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w którym przebywa jednostka. Specyfiką tego pojęcia jest to, że w zależności od tego, jak jednostka sytuuje się w owym środowisku, tak przybiera ono różne atrybuty. Może ono być obiektywne, subiektywne, niewidzialne, materialne, szersze, bezpośrednie” [Marynowicz-Hetka, 2007, s. 54]. Jednostka w swych działaniach może „przyjmować postawę bierną, obronną i twórczą (czynną)” [Marynowicz-Hetka, 2007, s. 54]. Taka sytuacja pozwala na możliwość uczestnictwa jednostki w wielu rodzajach środowisk jednocześnie, ponadto „może ono być wielokrotnie waloryzowane w sposób indywidualny” ze względu na „transwersalny wymiar analizy w środowisku życia jednostki” [Marynowicz-Hetka, 2007, s. 54]. Procesualność zjawisk społecznych i kreowanie nowych bytów to nie tylko obowiązek opisu, ale też społecznej / wychowawczej interwencji. „Środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych” [Przeławska, Theiss, 1994, s. 13]. Zatem do kategorii środowiska możemy zaliczyć nowe zjawiska życia społecznego, które powstają w nowej, zmieniającej się rzeczywistości społecznej, zwłaszcza ery prekariatu. Do takich niewątpliwie należy zaliczyć m.in. sztuczną inteligencję. Odwołując się do szerokiego rozumienia pojęcia środowiska w naukach społecznych, że jest to wpływ szeroko rozumianej kultury na jednostkę, niewątpliwie należy uznać AI za jedną z kategorii środowiska życia współczesnego człowieka [szerzej Orłowska, 2016, s. 7].

Współcześnie sztuczna inteligencja przenika niemal wszystkie wymiary ludzkiej codzienności, stając się integralnym elementem środowiska życia – pojęcia kluczowego dla pedagogiki społecznej od czasów Heleny Radlińskiej i późniejszych badaczy. Pedagogika społeczna tradycyjnie koncentruje się na poprawie jakości życia jednostki w relacji ze środowiskiem [Marynowicz-Hetka, 2007]. Dziś jednak środowisko to obejmuje już nie tylko kontekst przyrodniczy czy społeczny, ale także przestrzeń cyfrową i algorytmiczną. Sztuczna inteligencja współkształtuje codzienność współczesnego człowieka – jest zarazem narzędziem ułatwiającym życie, jak i współuczestnikiem relacji społecznych, kulturowych oraz procesów wychowawczych [Dziedzic, Sułkowski, w druku]. Taka perspektywa wymaga pogłębionej analizy diagnostyczno-krytycznej. AI nie jest już tylko tłem, lecz aktywnym aktorem środowiska społecznego. W myśl koncepcji aktora-sieci Bruno Latoura, technologie – w tym

inteligentne systemy – należy postrzegać jako nowych aktorów społecznych, wpływających na kształt interakcji i więzi [por. Cebula, Piela, Radoń, 2024]. Dla przykładu, asystenci głosowi, roboty terapeutyczne czy nawet proste algorytmy rekomendujące treści pełnią dziś rolę *quasi*-partnerów interakcji. Badania pokazują, że AI może usprawniać komunikację i terapię, ale jednocześnie rodzi się pytanie o autentyczność więzi – np. robot oferujący „udawaną empatię” może zmieniać sposób rozwijania się empatii u człowieka [Turkle, 2011]. Relacje człowiek–technologia stają się elementem procesu socjalizacji: dzieci od najwcześniejszych lat wchodzą w kontakt z „inteligentnymi” zabawkami i mediami, co wpływa na ich rozwój społeczny i emocjonalny. Podmiotowość człowieka ulega tu subtelnej redefinicji – już nie jako izolowane indywiduum, ale hybryda spleciona z cyfrowym otoczeniem [Floridi, 2014].

Wraz z ekspansją AI dokonuje się przewartościowanie pojęcia podmiotowości i tożsamości. Z jednej strony pojawia się wizja „rozszerzonego ja”, korzystającego z narzędzi AI niczym protez poznawczych – ludzkie możliwości poznawcze i twórcze mogą zostać wzmocnione dzięki symbiozie z inteligentnymi maszynami [Tsvasman, 2024, za: Floridi, 2014]. AI bywa postrzegana jako katalizator, infrastruktura umożliwiająca ludziom skupienie się na wyższych zadaniach – kreatywności, refleksji etycznej, samorealizacji – podczas gdy rutynowe czynności wykonują algorytmy [Floridi, 2014; Sułkowski, 2022]. Takie emancypacyjny potencjał technologii może sprzyjać rozwojowi ludzkości, jeśli zostanie mądrze wykorzystany. Z drugiej jednak strony krytycy zwracają uwagę na ryzyko utraty autonomii jednostki w dobie wszechobecnych algorytmów. Jak ujął to Kumorek [2023], permanentna asysta AI może prowadzić do współkształtowania ludzkiej pamięci, decyzji i doświadczeń – potencjalnie ograniczając spontaniczność i zdolność samodzielnej refleksji jednostki. Podmiotowość narracyjna może ulec zachwianiu, gdy to algorytm podpowiada nam, co pamiętać, co wybrać i jak żyć, nawet jeśli czyni to w imię naszego dobra lub wygody [Kumorek, 2023].

Transformacja dokonuje się również w modelach socjalizacji i komunikacji. Tradycyjne wzorce wychowawcze stają wobec wyzwania jakim jest pokolenie „cyfrowych tubylców”, kształtowanych równolegle przez rodziców, szkołę i wszechobecne media oraz systemy AI. Socjalizacja przebiega dziś w hybrydowym środowisku: młodzi ludzie uczą się norm społecznych nie tylko poprzez kontakt z rówieśnikami i dorosłymi, ale też w interakcjach online, w grach sieciowych czy mediach społecznościowych sterowanych algorytmicznie. Modele komunikacji ulegają zmianie – dialog twarzą w twarz coraz częściej bywa zastępowany komunikacją zapośredniczoną technologicznie. Algorytmy filtrujące informacje wpływają na to, z kim i o czym rozmawiamy, często tworząc bańki

informacyjne. W efekcie AI pośrednio kształtuje klimat wychowawczy i kulturowy, wpływając na język, uwagę, a nawet empatię społeczną [Turkle, 2011].

Również świat pracy i uczenia się przechodzi głębokie przeobrażenia. Sztuczna inteligencja automatyzuje wiele zadań, zmuszając ludzi do adaptacji i nabywania nowych kompetencji. Z jednej strony automatyzacja może zwalniać z monotonnych prac, tworząc przestrzeń dla rozwoju kompetencji społecznych i kreatywnych, z drugiej strony rodzi to niepewność zatrudnienia i wymaga permanentnego uczenia się przez całe życie. Pojawiają się fenomeny algorytmicznego zarządzania pracownikami – algorytm staje się nowym „niewidzialnym menedżerem”, który przydziela zadania, ocenia wydajność i kontroluje tempo pracy. Taki model, obecny np. w ekonomii platformowej (kierowcy Ubera, dostawcy w aplikacjach), budzi napięcie między deklarowaną autonomią pracownika a faktycznym podporządkowaniem wskaźnikom narzuconym przez AI. Logika „kapitalizmu inwigilacji” wykorzystuje dane o zachowaniach ludzi jako surowiec do przewidywania i sterowania ich przyszłymi działaniami. W środowisku pracy przekłada się to na wzmożony nadzór i kontrolę, często pod pozorem zwiększania efektywności lub wydoby.

Zarysowuje się zatem dialektyczne napięcie: AI posiada zarówno potencjał emancypacyjny, jak i kontrolny. Pierwszy z nich wyraża się w nadziejach na demokratyzację dostępu do wiedzy i usług – inteligentne aplikacje mogą wspierać osoby z niepełnosprawnościami, personalizować edukację, ułatwiać komunikację ponad barierami geograficznymi. Sztuczna inteligencja już dziś pomaga rozwiązywać złożone problemy, od medycyny po ochronę środowiska, dając narzędzia wcześniej niewyobrażalne. Drugi biegun to obawy przed dystopią nadzoru i utratą prywatności: masowe systemy rozpoznawania twarzy, profilowanie użytkowników, dezinformacja generowana przez boty – to wszystko wyzwania, które mogą ograniczać podmiotowość człowieka, jeśli pozostaną poza kontrolą społeczną. Sułkowski [2022] opisuje tę dwoistość metaforą „między utopią wolności a dystopią władzy”: technologia może służyć wyzwoleniu potencjału jednostek lub stać się narzędziem opresji, w zależności od tego, jakie wartości zostaną jej nadane.

Wobec powyższych zjawisk pedagogika społeczna staje przed nowym zadaniem. Jako dziedzina zorientowana na dobro wspólne i rozwój jednostki w kontekście społecznym musi dziś poszerzyć swoją refleksję i praktykę o wymiar cyfrowy i algorytmiczny. Potrzebujemy wypracowania nowej wrażliwości etyczno-wychowawczej dostosowanej do epoki AI. Oznacza to m.in.: (1) kształtowanie krytycznej świadomości wobec technologii, tak by wychowankowie i całe społeczności rozumiały, jak działają algorytmy i jaki mają wpływ na ich wybory (*digital literacy*, świadomość algorytmiczna); (2) promowanie

postawy podmiotowości rozszerzonej, ale odpowiedzialnej – uznanie, że człowiek współdziała z AI, lecz nie abdykuje z własnej autonomii i krytycznego myślenia; (3) wprowadzanie do programów edukacyjnych treści z zakresu etyki technologii i praw człowieka w cyfrowym świecie, aby młode pokolenie umiało balansować między korzystaniem z udogodnień AI a obroną swoich praw i wartości; (4) wzmacnianie kompetencji społecznych, których maszyny nie zastąpią – empatii, komunikacji, współpracy – tak, by socjalizacja w dobie cyfrowej nadal kształtowała „pełnego” człowieka zdolnego do budowania głębokich relacji.

Na zakończenie warto podkreślić postulatywnie: pedagogika społeczna powinna stać się aktywnym uczestnikiem debaty o przyszłości AI, rzecznikiem humanizacji technologii. W duchu krytycznej diagnozy i zarazem konstruktywnej propozycji pedagogzy społeczni mogą wpływać na projektowanie rozwiązań AI, uwzględniających inkluzję i dobrostan (np. poprzez udział w multidyscyplinarnych zespołach tworzących etyczne wytyczne dla AI). Powinni też inicjować programy edukacyjne dla różnych grup wiekowych, pomagające zrozumieć szanse i zagrożenia związane z AI – od zajęć dla dzieci uczących ostrożnego korzystania z asystentów głosowych, po warsztaty dla seniorów przeciwdziałające wykluczeniu cyfrowemu. Konieczne jest budowanie pomostów między światem wysokich technologii a lokalnymi społecznościami, tak aby rozwój AI nie pogłębiał nierówności, lecz służył wzmacnianiu podmiotowości jednostek i grup. Pedagogika społeczna, wierna swym wartościom emancypacji i sprawiedliwości społecznej, może pełnić rolę strażnika równowagi między wolnością a kontrolą w nowym, sztuczno-inteligentnym środowisku życia człowieka. Są to wyzwania pilne i konieczne, jeśli chcemy, by człowiek pozostał podmiotem, a nie przedmiotem gry technologicznych sił w XXI wieku.

Bibliografia

- Cebula W., Pielak K., Radoń J. (2024). *Relacje człowiek–robot AI. Media i Społeczeństwo*, 20(1), 274–285.
- Dziedzic J., Sułkowski Ł. (w druku). *The Aesthetics of Interdisciplinary Research: Harmony, Complexity, and AI*. Routledge.
- Floridi L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumorek, M. (2023). Artificial Intelligence and Narrative Identity: A Transhumanist Perspective. *Argument: Biannual Philosophical Journal*, 13(1), 59–74.
- Marynowicz-Hetka E. (2007). *Pedagogika społeczna*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Orłowska M. (2016). WSTĘP. Środowisko życia jako kategoria analityczna. W: M. Orłowska, J.J. Błęszyński, *Czas wolny jako środowisko życia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 7–17.

- Przeclawska A., Theiss W. (1994). Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4.
- Radzewicz-Winnicki A. (2008). *Pedagogika społeczna*, Warszawa: WAiP.
- Sułkowski Ł. (2022). *Zarządzanie uczelnią cyfrową. Między utopią wolności a dystopią władzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turkle S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.