



Horyzonty Polityki
2026, Vol. 17, N° 60



SYLWIA JASKUŁA-KORPOROWICZ

<https://orcid.org/0000-0003-2033-5097>
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
sylwia.jaskula-korporowicz@uj.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/HP.2026.1760.19>

Wiedza i władza w dobie sztucznej inteligencji. Perspektywa pedagogiczna

Streszczenie

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest krytyczna analiza relacji wiedzy i władzy w dobie sztucznej inteligencji z perspektywy pedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem problemów wartości, autonomii i podmiotowości uczestników procesu edukacyjnego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł podejmuje pytania: 1) W jaki sposób algorytmiczne infrastruktury przekształcają to, co uchodzi za wiedzę pedagogiczną?; 2) Jak współczesne technologie redystrybuują władzę w polu edukacji?; 3) Jakie konsekwencje aksjologiczne niosą dla autonomii podmiotów procesu edukacyjnego? W artykule zastosowano analizę filozoficzno-pedagogiczną oraz krytyczną analizę literatury, odwołując się do tradycji Michela Foucaulta, Paula Freirego i Gerta Biesty, a także do współczesnych badań nad sztuczną inteligencją w edukacji.

PROCES WYWODU: Wywód rozpoczyna się od genealogicznego ujęcia relacji wiedza-władza, następnie analizuje algorytmiczną infrastrukturę edukacji (datafikację, predykcję, indywidualizację), by w dalszej części zestawzić ją z krytycznymi koncepcjami edukacji jako praktyki dialogicznej i normatywnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wykazano, że sztuczna inteligencja w edukacji nie jest neutralnym narzędziem, lecz wzmacnia mechanizmy obserwacji, klasyfikacji i normalizacji, przesuując sens edukacji ku temu, co

Sugerowane cytowanie: Jaskuła-Korporowicz, S. (2026). Wiedza i władza w dobie sztucznej inteligencji. Perspektywa pedagogiczna. *Horyzonty Polityki*, 17(60), 375–392. <https://doi.org/10.35765/HP.2026.1760.19>.

mierzalne i dające się zoptymalizować. Proces ten grozi redukcją opisu podmiotowości „aktorów” działań edukacyjnych do rejestracji profilu danych oraz utrwaleniem statystycznego obrazu trajektorii rozwoju człowieka.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Artykuł postuluje potraktowanie zastosowań sztucznej inteligencji w procesach edukacyjnych w perspektywie normatywnej, wymagającej jawności celów, odpowiedzialności za klasyfikacje dokonywane przez algorytmy oraz ochrony przestrzeni dialogu, nieprzewidywalności i upodmiotowienia działań edukacyjnych, stanowiących wymiar ludzkiej rzeczywistości obecny na każdym etapie życia.

SŁOWA KLUCZOWE:

sztuczna inteligencja, edukacja, wiedza i władza, pedagogika krytyczna, autonomia

Abstract

KNOWLEDGE AND POWER IN THE AGE
OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.
A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to provide a critical analysis of the relationship between knowledge and power in the age of artificial intelligence from a pedagogical perspective, with particular attention to issues of values, autonomy, and the subjectivity of participants in the educational process.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article addresses three questions: (1) How do algorithmic infrastructures transform what counts as pedagogical knowledge? (2) How do contemporary technologies redistribute power within the educational field? (3) What axiological consequences do they entail for the autonomy of subjects involved in the educational process? The study employs philosophical-pedagogical analysis and a critical review of the literature, drawing on the traditions of Michel Foucault, Paulo Freire, and Gert Biesta, as well as on contemporary research on artificial intelligence in education.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argument begins with a genealogical account of the knowledge–power relation, then examines the algorithmic infrastructure of education (datafication, prediction, individualisation), and subsequently confronts these developments with critical conceptions of education as a dialogical and normative practice.

RESEARCH RESULTS: The analysis demonstrates that artificial intelligence in education is not a neutral tool; rather, it intensifies mechanisms of observation, classification, and normalisation, shifting the meaning of education toward what is measurable and optimisable. This process risks reducing the description of

the subjectivity of educational “actors” to the registration of data profiles and entrenching a statistical image of trajectories of human development.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:

The article argues for approaching the use of artificial intelligence in educational processes from a normative perspective, which requires transparency of goals, accountability for algorithmic classifications, and the protection of spaces for dialogue, unpredictability, and the subjectification of educational action—understood as a dimension of human reality across the entire life course.

KEYWORDS:

artificial intelligence, education, knowledge and power, critical pedagogy, autonomy

WPROWADZENIE

Formuła „wiedza jako władza” (często przywoływana w brzmieniu *scientia potentia est* – Hobbes, 1868, s. 45) bywa dziś traktowana jako niekwestionowany aksjomat nowoczesności. Im więcej wiemy, tym skuteczniej działamy, planujemy, przewidujemy i zarządzamy. Jednak w perspektywie krytycznej, szczególnie w tradycji inspirowanej Michelem Foucaultem, nie jest to jedynie optymistyczna teza o ludzkim postępie, lecz raczej diagnoza ambiwalentnego sprzężenia, bowiem wiedza nie tyle należy do podmiotów, ile powstaje w relacjach sił, instytucjach, procedurach oraz technikach klasyfikacji i parametryzacji ludzkich działań. W tym ujęciu wiedza nie jest neutralnym opisem rzeczywistości, ale jednym z narzędzi jej wytwarzania i normalizowania. Foucault formułuje to w sposób szczególnie dobitny, twierdząc, że władza wytwarza wiedzę oraz władza i wiedza bezpośrednio się implikują (Foucault, 1995, s. 27). W epoce sztucznej inteligencji, rozumianej nie tylko jako zestaw technik obliczeniowych, lecz jako infrastruktura społeczna, ekonomiczna i polityczna, powraca więc pytanie zasadnicze o to kto, w jakich warunkach i jakim kosztem wytwarza „wiedzę” o człowieku, uczeniu się, rozwoju i możliwościach działania?

Sztuczna inteligencja (SI) intensyfikuje ten problem, ponieważ przekształca procesy poznawcze w procesy obliczalne. To, co uznaje się za wiedzę, zostaje powiązane z tym, co daje się zebrać (dane), opisać (zmienne), porównać (metryki) oraz przewidzieć (modele).

W konsekwencji rośnie znaczenie epistemologii statystycznej i predykcyjnej, w której prawdziwość i użyteczność wiedzy są coraz częściej mierzone jej skutecznością w klasyfikowaniu i sterowaniu przyszłymi zdarzeniami. Ten zwrot ma konsekwencje *stricte* pedagogiczne, jeśli pedagogikę rozumiemy szeroko jako refleksję nad formami kształtowania podmiotowości, praktykami wychowania i kształcenia, relacjami społecznymi oraz instytucjonalnymi warunkami stawiania się człowieka w świecie. W takim sensie pedagogika staje się dziedziną, która nie tylko stosuje narzędzia, lecz pyta o ich normatywne założenia, o wpływ i sprawczość oraz o to, jakiego człowieka i jakie wspólnoty wychowamy i wykształcimy dzięki danemu porządkowi wiedzy.

W krytycznych studiach nad sztuczną inteligencją w edukacji podkreśla się, że mimo upowszechnianego wizerunku technologii obiektywnej i neutralnej za obietnicą obiektywności kryje się fakt, że sztuczna inteligencja porządkuje świat według określonych priorytetów, tj. tego, co da się zmierzyć, przewidzieć i zoptymalizować (Jaskuła, 2023). W ten sposób wzmacnia jednych uczestników pola edukacyjnego kosztem innych, oddając większy wpływ tym, którzy kontrolują dane i infrastrukturę. Williamson i Eynon zauważają wprost, że obszar sztucznej inteligencji w edukacji jest przesiąknięty polityką, ucieleśnia określone zestawy wartości i pociąga za sobą nowe dystrybucje władzy (Williamson & Eynon, 2020, s. 226–227). W praktyce oznacza to, że tzw. wiedza pedagogiczna może coraz częściej przyjmować postać rozwiązań projektowanych poza tradycyjnymi wspólnotami akademickimi i profesjonalnymi, np. w laboratoriach korporacyjnych, w modelach biznesowych platform edukacyjnych, w logikach produktywności i zarządzania ryzykiem. To zaś radykalnie zmienia horyzont refleksji pedagogicznej. Pytanie o wychowanie, kształcenie i rozwój nie jest już wyłącznie pytaniem o cele i wartości, ale również o architekturę systemów, które decydują o tym, jakie cele dają się zmierzyć, jakie wartości można wdrożyć, a jakie doświadczenia zostają uznane za nieistotne, bo nie dają się łatwo sprowadzić do swoich reprezentacji w postaci zespołu danych.

Z perspektywy foucaultowskiej chodzi o zauważenie, że sztuczna inteligencja może przeobrażać edukację nie przez pojedyncze zastosowania, lecz przez sposób, w jaki łączy w jeden porządek zarówno dyskursy (np. o efektywności, jakości, indywidualizacji), jak

i instytucje (szkoła, uniwersytet, rynek pracy), praktyki administracyjne (ocenianie, selekcja, rankingowanie) oraz techniki obserwacji, które czynią uczenie się widzialnym (w sensie technicznych rozwiązań) i porównywalnym (monitoring, analityka, profilowanie) w poszczególnych jego etapach, grupach lub innym rodzaju zestawień. Foucault pokazuje, że nowoczesne formy władzy często działają poprzez pozornie łagodne mechanizmy obserwacji i normalizacji. W klasycznym opisie panoptyzmu pada zdanie, które stało się emblematem tej diagnozy: „widzialność jest pułapką” (oryg. „visibility is a trap”) (Foucault, 1995, s. 200). Dziś widzialność (pojęcie widzialności w artykule rozumiane jest szeroko – jako sposób, w jaki zjawiska stają się uchwytnie i czytelne w technologicznych zapisach danych) wytwarzana przez sztuczną inteligencję ma charakter zautomatyzowany, skalowalny i rozproszony.

W tym ujęciu perspektywa pedagogiczno-filozoficzna odsłania sens sporu wyraźniej niż język technologicznej innowacji, ponieważ kieruje uwagę na wartości, podmiotowość i warunki autonomii. Gert Biesta argumentuje, że podstawowym zagrożeniem dla edukacji jest pragnienie uczynienia jej bezpieczną, przewidywalną i wolną od ryzyka. Tymczasem edukacja zawsze wiąże się z ryzykiem, a jeśli usuniemy ryzyko z edukacji, istnieje realna szansa, że usuniemy edukację w ogóle (Biesta, 2013, s. 1). Ta myśl jest istotna nie tylko jako diagnoza polityk standaryzacji, ale jako wskazanie antropologicznej i etycznej natury edukacji. Relacja pedagogiczna jest spotkaniem podmiotów, a nie mechanizmem produkcji wyników. Sztuczna inteligencja, zwłaszcza w wariantach zorientowanych na automatyzację oceny, predykcję sukcesu czy indywidualizację jako optymalizację – warto nie mylić tego działania z personalizacją – może wzmacniać tendencję do technologizacji edukacji, rozumianej jako dążenie do idealnego dopasowania środków i skutków, bodźca i reakcji czy interwencji i efektu. Biesta podkreśla przy tym, że konsekwencją tej logiki jest osłabienie wymiaru podmiotowego i redukcja edukacji do funkcji instrumentalnych (Biesta, 2010).

Równolegle krytyczna pedagogika Paula Freirego umożliwia opisanie, w jaki sposób władza ujawnia się w formach przekazu i kontroli znaczeń. Freire, analizując „bankowy” model edukacji, określał ją aktem deponowania (Freire, 2000, s. 72). Jeżeli potraktować tę metaforę jako diagnozę władzy symbolicznej, to sztuczna inteligencja może

ją paradoksalnie zaktualizować. Współczesne systemy edukacyjne nie tylko dostarczają ludziom treści i wyposażają ich w kompetencje, ale też zbierają o nich informacje, zapisując ich aktywność w cyfrowych systemach, które stają się pamięcią instytucji. Powstaje zatem podwójna ekonomia: z jednej strony transmisja i kontrola danych, z drugiej wytwarzanie informacji o zachowaniach, monitorowanie aktywności, profilowanie. W konsekwencji autonomia edukacyjna nie jest już wyłącznie pytaniem o wolność myślenia, lecz o prawo do działań pozasystemowych, do nieprzejrzystości, do błędu, który wymyka się logice optymalizacji. Jest pytaniem o prawo do zmiany, do nieprzewidywalności oraz do bycia czymś więcej niż profilem ryzyka.

W tym horyzoncie ujawnia się kluczowa trudność aksjologiczna. Sztuczna inteligencja w edukacji bywa usprawiedliwiana jako neutralna optymalizacja, podczas gdy w rzeczywistości wpisuje się w konkretne reżimy wartości. Już wcześniejsze analizy tzw. kultury pomiaru pokazały, że edukacja łatwo ulega przesunięciu od pytań o sens do pytań o wskaźniki. Biesta ostrzega przed sytuacją, w której zaczynamy cenić to, co mierzalne, zamiast mierzyć to, co cenimy (Biesta, 2009, s. 3). Algorytmiczne systemy oceny i rekomendacji mogą utrwalać określone definicje sukcesu, produktywności czy mierzalnego uczestnictwa w edukacji, przesuwając na margines cele trudniej uchwytnie, tj. emancypację, odpowiedzialność, formację etyczną, zdolność analizy i wspólnotowego działania oraz całe obszary wartości autotelicznych (Korporowicz, 2024).

Z perspektywy pedagogicznej w artykule przyjęte zostały trzy założenia. Po pierwsze, edukacja jest praktyką publiczną, splotem instytucji, dyskursów i relacji społecznych, które wkomponowane są w poszukiwanie dobra wspólnego, a nie jedynie dydaktyczną procedurą przekazu treści. Po drugie, sztuczną inteligencję należy analizować jako element politycznej ekonomii wiedzy, infrastruktury, która organizuje widzialność, normalizację i sprawczość, której nie można mylić z autonomią, a tym bardziej podmiotowością człowieka i jego wspólnot. Po trzecie, pytania o sztuczną inteligencję w edukacji nie mogą zostać zredukowane do efektywności narzędzi, muszą pozostać pytaniami normatywnymi o autentyczność, sprawiedliwość, emancypację i sens edukacji, wspierając człowieka w odpowiedzi na pytanie nie tyle o to „czym?“, ile „kim?“ jest w relacji do siebie, innych ludzi i otaczającego go środowiska.

W tym kontekście celem artykułu jest rekonstrukcja i krytyczna analiza współczesnych konfiguracji „wiedzy-władzy” w edukacji w warunkach ekspansji sztucznej inteligencji – z uwzględnieniem ich konsekwencji dla ludzkich wartości oraz podmiotowości w holistycznej antropologii człowieka i kultury. Tym samym pytanie o zakres posiadanej wiedzy i władzy zostaje poszerzone o refleksję nad ludzką godnością. Metodologicznie artykuł ma charakter teoretyczno-krytyczny. Korzysta z foucaultowskiej analityki władzy, zwłaszcza wątku panoptyzmu i powiązania wiedzy z technikami dyscyplinowania, a jednocześnie osadza diagnozę w pedagogice normatywnej i krytycznej (Biesta, Freire), gdzie edukacja jest rozumiana jako przestrzeń ryzyka, dialogu i formowania odpowiedzialnej wolności. Taka rama pozwala uniknąć dwóch uproszczeń: technologicznego determinizmu (sztuczna inteligencja i tak nas zastąpi) oraz naiwnego instrumentalizmu (sztuczna inteligencja to tylko narzędzie).

OD PANOPTYZMU DO ALGORYTMICZNEJ „WIDZIALNOŚCI”

Relacja wiedzy i władzy w edukacji nie zaczyna się wraz z pojawieniem się sztucznej inteligencji. Sztuczną inteligencję można raczej rozumieć jako kolejną fazę historycznie długiego procesu, w którym praktyki edukacyjne, tj. organizacja czasu, przestrzeni, oceniania, selekcji oraz opisu postępu, splatają się z technikami wytwarzania informacji o jednostkach i społecznościach. Sztuczna inteligencja nie jest zewnętrznym dodatkiem do pedagogiki, lecz intensyfikatorem tych mechanizmów, które od dawna należą do nowoczesnych sposobów porządkowania życia społecznego za pomocą praktyk poznawczych takich jak obserwacja, klasyfikacja, normalizacja i dokumentacja.

Foucaultowska analiza dyscypliny pokazuje, że nowoczesna władza działa najskuteczniej nie wtedy, gdy jest spektakularna, lecz wtedy, gdy staje się rutynowa, proceduralna i rozproszona. Kluczowym narzędziem takiej władzy jest nie tylko przemoc, lecz zespół codziennych procedur i rutyn, dzięki którym człowiek zostaje opisany i uformowany jako przypadek dający się porównać, oszacować i skorygować. Najbardziej pedagogicznie nośnym pojęciem jest tu egzamin rozumiany szerzej niż instytucjonalny test, a jako technika

społeczna, która łączy hierarchiczną obserwację z normalizującym osądem. Foucault pisał, że egzamin łączy techniki hierarchicznej obserwacji i normalizującego osądu oraz że jest normalizującym spojrzeniem (Foucault, 1995, s. 184). Wagę tej diagnozy trudno przecenić, ponieważ ujawnia ona, że edukacja już na poziomie swoich klasycznych form (inspekcja, ranking, selekcja, dokumentowanie osiągnięć) jest polem, w którym wiedza o uczącym się staje się operatorem władzy. Egzamin ustanawia warunki widzialności i zarazem produkuje porządek porównywalności, pozwala nie tylko mierzyć różnice, ale też organizować biografie edukacyjne jako serię kolejnych progów i kwalifikacji. Władza nie jest tu zewnętrzna wobec procesu kształcenia, ale rodzi się z samej logiki obiektywizacji, z potrzeby, by uczenie się było nie tylko doświadczeniem, lecz także zapisem, wynikiem, znalazło swoją reprezentację w dających się uporządkować, wyskalować i porównać parametrach.

Co istotne, w foucaultowskiej perspektywie widzialność nie jest po prostu „transparentnością” (moralnie neutralną), lecz mechanizmem, który wytwarza uległość i samoregulację. Edukacyjnie oznacza to, że im bardziej życie szkolne i akademickie podlega reżimom kontroli widzialności (obserwacji, raportowaniu, porównywaniu), tym silniej sprzyja to formowaniu podmiotu, a w istocie względnie samodzielnego „sprawcy”, który zarządza sobą w granicach normy, nawet bez jawnego przymusu.

Jeżeli Foucault opisuje dominację logiki dyscyplinarnej (instytucje zamknięcia, hierarchia, egzamin), to Gilles Deleuze proponuje zmianę narracji do opisu późniejszej mutacji, a mianowicie przejścia do społeczeństw kontroli, w której podstawową formą regulacji staje się nie tyle zamknięcie, ile ciągła modulacja. Deleuze pisał, że kontrola jest krótkoterminowa i szybkozmienna, ale zarazem ciągła i bez granic, podczas gdy dyscyplina ma charakter długiego trwania i jest nieciągła (Deleuze, 1992, s. 6). Ta zmiana jest szczególnie istotna, ponieważ oznacza przejście od modelu, w którym edukacja jest elementem biografii (z wyraźnymi progami i zakończeniami), do modelu, w którym edukacja przestaje być etapem, a staje się całe życie trwającym reżimem doskonalenia, testowania i aktualizacji, a więc pogoni za mitycznym postępem, który nie musi prowadzić do rzeczywistego rozwoju.

Deleuze wskazuje również na zmianę w strukturze podmiotowości. Jednostki stają się *dividuals*, czyli fragmentami danych, próbkami

i profilami, a zbiorowości, bo nie wspólnoty, przekształcają się w „zbiory danych, rynki, banki” (Deleuze, 1992, s. 5). W pedagogice łatwo dostrzec konsekwencje tego przesunięcia, bowiem podmiot podlegający procesom edukacyjnym przestaje być rozumiany jako ktoś, kto przechodzi proces formacyjny, a coraz częściej jest postrzegany poprzez profil ryzyka, prawdopodobieństwo sukcesu, wskaźnik zaangażowania. Władza nie musi już czekać na moment egzaminu, lecz może działać przez bieżące korekty środowiska, parametrów i zachowań.

To, co u Deleuze’a ma postać diagnozy filozoficznej, w analizach współczesnej edukacji staje się przekładem na dane (datafikacją), czyli przekształcaniem praktyk uczenia się, nauczania i zarządzania instytucjami w strumienie danych oraz wskaźniki. Stają się one podstawą programowania osobowości zewnątrzsterownej, produktem racjonalności rynkowej i jakże zawodnych strategii działań konkurencyjnych. Juliane Jarke i Andreas Breiter definiują datafikację edukacji jako zbieranie danych na wszystkich poziomach systemu edukacji, potencjalnie o wszystkich procesach nauczania, uczenia się i zarządzania instytucjami edukacyjnymi (Jarke & Breiter, 2019). Co ważne, autorzy podkreślają, że konsekwencją jest zmiana procesów decyzyjnych, bowiem dane służą rozwojowi instytucji edukacyjnych, ale również ich rozliczalności, kontroli dostępu do edukacji czy porównywaniu wyników ponad granicami państw.

W takim ujęciu dane nie stają się jedynie informacją, ale mechanizmem zarządzania, ponieważ to, co da się policzyć i porównać, zyskuje status bardziej realnego, wiarygodnego i obiektywnego wymiaru (Włoch, 2025, s. 298–310). Jarke i Breiter wskazują przy tym, że instytucje edukacyjne przekształcają się w cyfrowe platformy danych, w których dominują narzędzia śledzenia, sensoryki i analityki. Ten opis jest kluczowy, ponieważ przesuwa punkt ciężkości z edukacji, która jest instytucją interpretacji znaczeń, do edukacji, która staje się infrastrukturą produkcji technokratycznych. Z perspektywy władzy-wiedzy oznacza to przejście od rejestrowania życia edukacyjnego do jego operacjonalizacji. Dane nie tylko opisują, ale zaczynają współtworzyć rzeczywistość instytucji przez to, że stają się podstawą decyzji, rankingu, alokacji zasobów oraz selekcji, wyznaczają strategię, a nawet dyspozycję i instrukcje konkretnych polityk zarządzania oświatą, szkolnictwem wyższym, szkoleniami kadry itd.

Na tym tle sztuczna inteligencja nie jest zwykłym narzędziem automatyzacji, lecz technologią, która wzmacnia presję, aby edukacja była przekładalna na dane czytelne dla systemów obliczeniowych. Neil Selwyn opisuje to jako rosnący imperatyw organizowania praktyk edukacyjnych w sposób „maszyno-czytelny” (*machine readable*), czyli tak, by wytwarzane dane mogły zostać uchwycone i przetworzone przez sztuczną inteligencję (Selwyn, 2024, s. 9). Autor akcentuje tu mechanizm odwróconej adaptacji – to nie technologia dopasowuje się do świata edukacji, lecz świat edukacji reorganizuje się pod potrzeby technologii.

Pedagogiczna konsekwencja jest poważna, bowiem jeśli proces uczenia się ma zostać zrozumiany przez system, musi przybrać postać działań dających się zakodować, a więc wypowiedzi muszą być łatwe do klasyfikacji, aktywności łatwe do śledzenia, a rezultaty łatwe do punktowania. Selwyn twierdzi, że uczestnicy procesu kształcenia mogą być zmuszani do „działania w sposób maszyno-czytelny”, co przypomina „adaptowanie się do algorytmu”, a z kolei nauczyciele mogą rozwijać pedagogie „parsowalne” (*parseable pedagogies*), czyli takie, które dają się łatwo rozpisać na dane, kategorie i wyniki możliwe do wprowadzenia do systemów analityki i zarządzania procesami kształcenia (Selwyn, 2024, s. 10). W rezultacie władza przestaje być wyłącznie kwestią programu, egzaminu czy instytucji, a staje się władzą infrastruktury, która określa warunki właściwego działania w środowisku edukacyjnym.

Zrekonstruowana genealogia pozwala postawić tezę, że współczesna edukacja znajduje się w punkcie przesilenia, przechodząc od epoki, w której egzamin był rytuałem instytucji, ku epoce, w której egzamin staje się ciągłym stanem środowiska. Władza-wiedza realizuje się dziś nie tylko w momentach testowania, ale w nieustannym zapisie codziennych aktywności, ocen cząstkowych, wskaźników i predykcji. To, co Foucault rozpoznał jako normalizującą praktykę obserwacji, zostaje wzmocnione przez automatyzację, skalę i szybkość działania systemów, które nie tyle rejestrują, ile liczą i analizują.

Z pedagogicznej perspektywy kluczowe staje się pytanie o warunki podmiotowości, o to, czy edukacja pozostanie praktyką, w której człowiek może stawać się kimś więcej niż obrazem sumy danych o swoim działaniu, czy też przesunie się w stronę zarządzania profilami danych i wskaźników tracąc swoje humanistyczne powołanie.

ALGORYTMICZNE REŻIMY PRAWDY: INDYWIDUALIZACJA, PREDYKCJA I STANDARYZACJA EDUKACJI

Relacja wiedzy i władzy w edukacji ujawnia się dziś w infrastrukturze algorytmicznej, nie w pojedynczych narzędziach wspomagających procesy kształcenia, lecz w ekosystemie selekcji, kategoryzacji i rekomendacji, który legitymizuje decyzje parametryzacją. Porządek ten przedstawia ramy epistemiczne i aksjologiczne pedagogiki, bo współtworzy to, co uznaje się za wiedzę o uczeniu się i wskazuje, kto ma prawo ją oceniać. Selwyn opisuje tę fazę jako „AI-fever” (gorączka sztucznej inteligencji), charakteryzującą się rosnącą presją wdrożeń oraz reakcji instytucji – od zakazów przez zmiany oceniania, po narzędzia wykrywania treści generowanych przez SI (Selwyn, 2024, s. 4–5).

W perspektywie foucaultowskiej nie chodzi jednak wyłącznie o tempo zmian, lecz o ich logikę. O przejście od pedagogiki jako przestrzeni relacyjnego wspierania (zawsze normatywnego) do pedagogiki jako przestrzeni sterowanej przez reżimy danych, w których prawdziwość i sensowność działań edukacyjnych są coraz częściej uzależniane od tego, czy dadzą się one aplikować do systemów pomiaru i przewidywalności, optymalizacji i technologicznej służebności pomimo nowych, radykalnie wykluczających skutków ubocznych i jawnej dehumanizacji. Algorytmiczna władza nie działa przede wszystkim przez zakaz, lecz przez produkowanie norm, standardów i kryteriów rozpoznawalności, które organizują pole możliwego działania i stwarzają nowe zasady ich uprawomocnienia.

Indywidualizacja kształcenia możliwa poprzez odpowiednie zastosowania nowoczesnych technik cyfrowych bywa przedstawiana jako projekt emancypacyjny, jako obietnica dopasowania edukacji do potrzeb jednostki, jej stylu uczenia się i tempa pracy. Problem polega jednak na tym, że algorytmiczna indywidualizacja zwykle nie jest indywidualizacją w sensie pedagogicznym, lecz indywidualizacją w sensie obliczeniowym, polegającą na dopasowaniu treści do profilu, który został skonstruowany na podstawie danych i statystycznych zależności. Procesy te warto także odróżnić od personalizacji praktyk edukacyjnych, a więc uznania osoby ludzkiej i jej świata, co wiąże się z uznaniem ich komponentu wychowawczego. W perspektywie

pedagogiczno-filozoficznej to moment szczególnie brzemienny w konsekwencji. Indywidualizacja pojęta zarówno w sensie opisowym, jak i normatywnym staje się narzędziem kształtowania i ukierunkowywania praktyk edukacyjnych. Dopasowanie to nie jest obojętne aksjologicznie, niesie w sobie wybór tego, co uznaje się za pożądane i właściwe. Algorytm nie tylko odpowiada na potrzeby, ale je współtworzy. Nie tylko rekomenduje ścieżkę, ale ustanawia warunki pożądanych działań. Adaptacja form i treści kształcenia do konkretnych osób nosi znamiona autonomizacji i jest swoistą formą „uwodzenia” realnych i potencjalnych klientów nie budzi więc podejrzeń o motywy ukryte, tym bardziej że daleka jest od form zakazu. Dokonuje jednak codziennego, miękkiego przeformatowania tego, co w edukacji uchodzi za właściwe, a więc skuteczne, optymalne i zalecane.

Kolejnym etapem algorytmicznego reżimu prawdy jest przejście od opisu do predykcji. Edukacja od dawna praktykuje przewidywanie (choćby w formie prognozowania możliwości podmiotu procesu kształcenia), jednak narzędzia uczenia maszynowego wprowadzają tu nową jakość. Prognozy stają się pozornie obiektywnymi wskaźnikami ryzyka, które łatwo zamieniają się w narzędzia zarządzania populacją, zwłaszcza w systemach masowych. Tym samym wraz z predykcją rośnie rola tych, którzy posiadają kompetencje interpretacji modeli, a więc także możliwość definiowania ich celu, sukcesu oraz tego, co uznaje się za anomalię.

Jednocześnie predykcja ma charakter zachowawczy, opiera się na danych z przeszłości i czyni ciągłość domyślną figurą przyszłości. W przykładzie przywoływanym przez Williamsona i Eynona, dotyczącym systemów tutoringów sztucznej inteligencji, autorzy formułują tezę szczególnie niepokojącą pedagogicznie: podczas gdy ludzki nauczyciel zakłada zmianę, sztuczna inteligencja zakłada doskonalenie, ale poprzez kontynuację, działając w ramach znanych modeli działania (Williamson & Eynon, 2020, s. 5). Intuicja ta dotyczy samego rdzenia pedagogiki rozumianej jako sztuka inicjowania początku, która odsyła do rozumienia edukacji jako praktyki otwierania przestrzeni dla nowości. Edukacja, jeśli ma znaczyć coś więcej niż reprodukcja, wymaga przestrzeni na nieoczywistość, zwrot, zerwanie z dotychczasową trajektorią. Tymczasem systemy oparte na profilowaniu ryzyka i przewidywaniu mogą redukować podmiot do prawdopodobnego przypadku, zamykając go w statystycznym profilu, gdzie to,

co wyliczone jako najbardziej prawdopodobne, zaczyna działać jak norma i uruchamia mechanizm samospełniającej się przepowiedni.

Selwyn posuwa tę diagnozę dalej, sugerując, że nawet pozornie neutralne zastosowanie sztucznej inteligencji w procesach edukacyjnych może wzmacniać mechanizmy instytucjonalnej kontroli. Wynika to z pokrewieństwa logik, zarówno nowoczesna edukacja, jak i systemy sztucznej inteligencji opierają się na praktykach, które czynią działania porównywalnymi oraz podatnymi na monitorowanie, kategoryzowanie, standaryzowanie, synchronizowanie i sortowanie (Selwyn, 2024, s. 5). Predykcja nie jest jedynie narzędziem wsparcia, ale narzędziem porządkowania przyszłości w kategoriach zarządzania, nie zaś rozumienia, intencjonalnej zmiany, a nawet transgresji.

W tle indywidualizacji i predykcji działa jeszcze jeden mechanizm, a mianowicie normatywność tego, co daje się zmierzyć. Gert Biesta w klasycznym tekście o edukacji w epoce pomiaru (*Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*) pokazuje, że spór o pomiar nie jest wyłącznie techniczny (czy mierzymy dobrze), ale fundamentalnie aksjologiczny. Kluczowym problemem jest to, co autor nazywa „normatywną trafnością” pomiaru. Pytanie, czy „mierzymy to, co cenimy”, czy też przeciwnie, mierzymy to, co łatwo mieralne, i w rezultacie zaczynamy „cenić to, co (możemy) zmierzyć”, prowadzi do zasadniczej refleksji nad tym, w jaki sposób reżimy pomiaru i wskaźników przekształcają cele edukacji, hierarchizują wartości oraz przesuwają akcent z sensu kształcenia na jego mierzalną efektywność (Biesta, 2009, s. 3).

To rozpoznanie stanowi filozoficzny i pedagogiczny rdzeń krytyki edukacji opartej na algorytmach. Niewątpliwie są one niezwykle skuteczne w optymalizacji wskaźników, ale ich logika domyślnie przesuwają edukację ku temu, co dane, co da się zarejestrować jako sygnał, skorelować i zoptymalizować. W konsekwencji wartości edukacyjne o charakterze jakościowym (autonomia, odpowiedzialność, mądrość praktyczna, empatia, wrażliwość etyczna, zdolność krytyczna) stają się trudne do obrony w języku, który domaga się liczb, porównań i rankingów.

Co ważne, Biesta nie postuluje po prostu, by mierzyć mniej, lecz by ponownie uczynić centralnym pytanie o sens i cel edukacji: „Effective for what?” i „Effective for whom?” – czyli skuteczne, ale w jakim celu i dla kogo? W dobie sztucznej inteligencji pytania te powracają

ze zdwojoną siłą, ponieważ systemy predykcyjne i rekomendacyjne zawsze porządkują działania wokół jakiegoś celu, nawet wtedy, gdy cel ten nie jest wypowiedziany wprost, lecz wpisany w parametry modelu, wskaźniki sukcesu i instytucjonalne interesy.

Warto w tym miejscu wzmocnić perspektywę pedagogiczną o tradycję krytyczną przywoływanego już w tekście Freirego, ponieważ pozwala ona uchwycić podobieństwo między dawną krytyką edukacji transmisyjnej a współczesnym ryzykiem edukacji algorytmicznej. Freire pisał, że w „bankowym” modelu edukacji wiedza jest darem przekazywanym przez tych, którzy uważają się za wiedzących, tym, których uznaje się za „nie-wiedzących” (Freire, 2000, s. 72). Taki model ujmuje uczniów jako biernych odbiorców, a edukację jako magazyn gotowych treści, i właśnie dlatego łatwo staje się narzędziem dominacji. Uderzające jest to, jak łatwo „bankowa” metafora Freirego odnajduje się w niektórych zastosowaniach sztucznej inteligencji. Generatywne modele językowe sprzyjają bowiem złudzeniu, że wiedza jest natychmiast dostępna jako gotowy produkt, a uczenie się zostaje zredukowane do sprawnego pozyskiwania odpowiedzi zamiast do pracy nad rozumieniem i znaczeniem. Tymczasem Freire podkreślał, że autentyczna emancypacja jest *praxis*, czyli działaniem i refleksją osób nad światem, aby go przekształcać (Freire, 2000, s. 79). To przesunięcie, od „wiedzy jako depozytu” do „wiedzy jako działania”, jest kluczowe również dziś, gdy edukacja coraz częściej styka się z technologiami automatyzującymi odpowiedzi.

Co więcej, Freire zauważa, że „bankowa edukacja” utrzymuje i wzmacnia sprzeczność nauczyciel-uczeń poprzez praktyki, w których nauczyciel jest „podmiotem procesu uczenia się”, a uczniowie stają się „przedmiotami” (Freire, 2000, s. 72–73). W tych warunkach ta algorytmicznych rozbieżność może zostać poszerzona. Nie tylko nauczyciel, ale także system zaczyna zajmować pozycję nadrzędnego „wiedzącego”, a uczeń zostaje wpisany w rolę użytkownika reagującego na bodźce. Pedagogika krytyczna pozwala pytać o sztuczną inteligencję nie tyle jako o narzędzie, ile o układ relacji, w którym rozkładają się role, autorytety i możliwości działania. Czy wspiera ona dialogiczność i sprawczość, czy raczej sprzyja adaptacji do narzuconych kryteriów i logice zarządzania?

Wątki Biesty i Freirego zbiegają się w jednym zasadniczym napięciu między edukacją jako przestrzenią subiektywizacji (formowania

podmiotowości) a edukacją jako przestrzenią optymalizacji zachowań. Algorytmiczne systemy edukacyjne mają skłonność do redukcji podmiotu do obrazu jego mierzalnych dyspozycji, ponieważ tylko one mogą wejść do obiegu danych. Tymczasem pedagogika humanistyczna od dawna zakłada, że istotą edukacji nie jest wyłącznie produkcja kompetencji, lecz wytwarzanie zdolności do samostanowienia w świecie wartości i konfliktów znaczeń. Jeśli dodać do tego diagnozę Ruhi Benjamin, że techniczne rozwiązania często „ukrywają, przyspieszają i pogłębiają dyskryminację, choć wyglądają na neutralne lub życzliwe” (Benjamin, 2019, s. 5), to otrzymujemy mocny argument, iż spór o sztuczną inteligencję w edukacji jest w istocie sporem o to, jakie życie społeczne uznajemy za możliwe i wartościowe, jakie funkcje przypisujemy wiedzy i w jaki sposób staje się ona istotnym dynamizmem rozwoju, a w jakim jedynie narzędziem stosunków władzy.

ZAKOŃCZENIE

Relacja wiedzy i władzy w dobie sztucznej inteligencji odślania się dziś z wyjątkową ostrością, ponieważ nie jest ona jedynie kolejną techniką przetwarzania informacji, lecz infrastrukturą wytwarzania wiedzy o świecie i o ludziach. To, co uchodzi za fakt, trend, ryzyko czy rekomendację, coraz częściej powstaje w wyniku działania modeli, wskaźników i procedur parametryzacji skonstruowanych według bardzo konkretnych kryteriów. W konsekwencji wiedza przestaje być wyłącznie opisem rzeczywistości, a staje się sposobem jej organizowania poprzez ustanawianie tego, co sterowalne, mierzalne, co buduje porządek porównywalności i kryteria tego, co da się uznać za racjonalne.

W tym horyzoncie foucaultowska intuicja o splocie władzy-wiedzy nabiera nowego wymiaru. Sztuczna inteligencja działa jak współczesne urządzenie (w sensie foucaultowskim – *dispositif*) rozumiane nie jako pojedyncza maszyna, lecz jako spłot reguł, instytucji i praktyk, który organizują nasze decyzje i sposoby widzenia świata. Wiąże dyskursy (o efektywności, bezpieczeństwie, indywidualizacji), instytucje (administrację publiczną, rynek, media, systemy usług), praktyki zarządcze (audyt, ranking, optymalizację) oraz technologie

rejestrujące (monitoring, profilowanie, analitykę). Siła tego układu nie polega na jednostkowym zakazie, lecz na ukrytej regulacji, na tym, że to, co ma znaczenie, zostaje uprzednio zdefiniowane jako to, co mierzalne, przewidywalne i przetwarzalne. Władza działa tu nie tyle poprzez bezpośredni przymus, ile poprzez architekturę możliwości, przez to, co wolno widzieć, jak wolno to nazywać i jakie działania uznaje się za uzasadnione w logice wskaźników i pomiaru. Szczególnie wyraźnie widać to w edukacji, gdzie algorytmiczne metryki i rekomendacje współkształtują nie tylko to, co uchodzi za postęp i kompetencję, lecz także to, jakie formy uczenia się i jakie sposoby bycia podmiotem stają się legitymizowane, a jakie stopniowo tracą status tego, co istotne.

Jednocześnie algorytmiczna racjonalność ma wymiar reprodukcyjny i zachowawczy. Modele predykcyjne, oparte na danych przeszłych, skłaniają do traktowania ciągłości jako domyślnego obrazu przyszłości. Powstaje ryzyko zamknięcia społeczeństwa w logice prawdopodobieństw, w której to, co najbardziej prawdopodobne, zaczyna funkcjonować jak norma, a następnie, poprzez decyzje instytucji, jak samospełniająca się przepowiednia. W ten sposób sztuczna inteligencja może nie tylko odtwarzać istniejące hierarchie i nierówności, lecz także stabilizować je pod pozorem obiektywnej kalkulacji.

Rozstrzygnięcie nie dotyczy ostatecznie techniki, lecz aksjologii, tego, jakie wartości zostają uprzywilejowane i komu służą. Spór o sztuczną inteligencję jest sporem o to, czyje wartości zostają wpisane w działanie technologii. Systemy uczą się na danych już nasyconych społeczną historią, a ich cele optymalizacji bywają wpisane w parametry, procedury i interesy organizacji, dlatego neutralność sztucznej inteligencji jest raczej retoryką niż opisem. Każda automatyzacja zakłada wybór tego, co liczy się jako istotne, a co można pominąć, kogo warto chronić, a kogo można zignorować, co uznać za błąd, a co za odchylenie, które należy skorygować.

Odpowiedź na wyzwania sztucznej inteligencji nie może ograniczać się do doskonalenia skuteczności modeli. Potrzebujemy perspektywy, która przywraca pierwszeństwo pytaniom o to: kto projektuje miary, kto kontroluje infrastrukturę, kto ponosi odpowiedzialność za skutki klasyfikacji oraz jak zapewnić społeczną kontrolę nad systemami, które coraz częściej mediują decyzje o wysokiej wadze. Oznacza to również obronę przestrzeni, w których człowiek i wspólnota nie

muszą być w pełni czytelne dla maszyn, a więc prawa do nieprzejrzystości, do błędu, do zmiany, do nieprzewidywalności, czyli tego, co stanowi warunek autonomii, a przede wszystkim podmiotowości w kulturze. Z perspektywy pedagogicznej jest to zarazem apel o ochronę edukacji jako praktyki formacyjnej, która nie redukuje człowieka do profilu danych, lecz podtrzymuje możliwość stawiania się podmiotem zdolnym do krytycznego sądu, dialogu i odpowiedzialnego za działania także wobec algorytmicznych rozstrzygnięć.

W perspektywie ogólnej można więc sformułować wniosek, że sztuczna inteligencja staje się dziś polityką epistemologiczną wbudowaną w technikę. Jeśli ma służyć dobru wspólnemu, musi zostać osadzona w ramach, które łączą przejrzystość celów, odpowiedzialność instytucji, ochronę praw podmiotów oraz demokratyczną kontrolę nad danymi i modelami. W przeciwnym razie konstruujemy świat, w którym wiedza, zamiast otwierać przestrzeń rozumienia, zamyka ją w architekturze optymalizacji, a władza, zamiast być przedmiotem sporu i kontroli, staje się niewidzialną własnością technologii.

BIBLIOGRAFIA

- Benjamin, R. (2019). *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Medford: Polity Press.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the societies of control. *October*, 59, 3–7.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. A. Sheridan (Tłum.). New York–London: Vintage Books.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary ed. M.B. Ramos, (Tłum.). New York: Continuum.
- Hobbes, T. (1668). *Leviathan, sive De materia, forma, & potestate civitatis ecclesiasticae et civilis*. Amsterdam: Joan Blaeu. <https://archive.org/details/leviathansivedem00hobb>
- Jarke, J., & Breiter, A. (2019). Editorial: The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–6. DOI: 10.1080/17439884.2019.1573833

- Jaskuła, S. (2023). Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej. *Perspektywy Kultury*, 42(3), 13–26. DOI: 10.35765/pk.2023.4203.03
- Korporowicz, L. (2024). Wartości autoteliczne jako wyrzut sumienia humanistyki współczesnej. *Kultura Współczesna*, 1(126), 152–164. DOI: 10.26112/kw.2024.126.10
- Liu, Y. (2020, 18 maja). The future of the classroom? China's experience of AI in education. Nesta. <https://www.nesta.org.uk/report/the-future-of-the-classroom/ai-applications-chinese-education/> (dostęp: 06.01.2026).
- Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10, 3–14. DOI: 10.23865/ntpk.v10.6062
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. DOI: 10.1080/17439884.2020.1798995
- Włoch, R. (2025). *Socjologia cyfrowa. O uspołecznieniu technologii i technologiach uspołeczniania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>