

Niesprawiedliwość epistemiczna i jej konteksty edukacyjne

Tomasz Twaróg¹ 



Abstrakt

Artykuł przedstawia pojęcie niesprawiedliwości epistemicznej, wprowadzone przez Mirandę Fricker w 2007 roku, oraz wybrane społeczne konteksty jego występowania, a następnie umieszcza to pojęcie w obszarze edukacyjnym. Celem artykułu jest nie tylko omówienie tego pojęcia w odniesieniu do dwóch podstawowych typów niesprawiedliwości epistemicznej: niesprawiedliwości świadczenia i niesprawiedliwości hermeneutycznej, ale również powiązanie tego zagadnienia z problematyką edukacji, a również zaprezentowanie propozycji działań mających na celu redukcję epistemicznej niesprawiedliwości w praktyce edukacyjnej poprzez kształcenie w zakresie krytycznego myślenia oraz kształtowanie postawy „uczciwego słuchacza”.

Słowa kluczowe

niesprawiedliwość epistemiczna, niesprawiedliwość świadczenia, niesprawiedliwość hermeneutyczna, opór hermeneutyczny, uczciwy słuchacz, dyskurs, edukacja, minimalizacja niesprawiedliwości epistemicznej

Epistemic Injustice and Its Educational Contexts

Abstract

The article presents the concept of epistemic injustice, introduced by Fricker in 2007, and selected social contexts for its occurrence, and then places this concept in the educational field. The purpose of the article is not only to summarize this

¹ Uniwersytet Dolnośląski DSW, tomasz.twarog@dsw.edu.pl,
<https://orcid.org/0009-0007-2428-5169>

concept in relation to the two basic types of epistemic injustice: testimonial and hermeneutical injustice, but also to link this issue to the problems of education, and to present proposals for measures to reduce epistemic injustice in educational practice through training in critical thinking and the formation of an attitude of “virtuous hearer.”

Keywords

epistemic injustice, testimonial injustice, hermeneutical injustice, hermeneutical resistance, virtuous hearer, discourse, education, minimization of epistemic injustice

Wprowadzenie

W niniejszym artykule zostanie omówione zjawisko epistemicznej niesprawiedliwości w nawiązaniu do koncepcji Mirandy Fricker, która wprowadziła ten termin w książce *Epistemic Injustice Power & the Ethics of Knowing* (Fricker, 2007). Od czasu sformułowania tego pojęcia powstało wiele prac poświęconych różnym aspektom zjawiska niesprawiedliwości epistemicznej w życiu społecznym, czego wyrazem jest m.in. *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (Kidd i in., 2017) w której badacze poruszają problematykę niesprawiedliwości epistemicznej pojawiającą się w wielu aspektach życia społecznego np. medycynie, polityce czy edukacji; w roku 2019 wydana została publikacja *The Routledge Handbook of Applied Epistemology* (Coady i Chase, 2019), która odnosi się między innymi do kwestii *epistemologii świadczenia*; z kolei jedna z najnowszych publikacji *Epistemic Injustice and Violence* (Schützle i in., 2024) omawia epistemiczną niesprawiedliwość w kontekście *przemocy epistemicznej*.

Po ogólnym objaśnieniu pojęcia, pierwsza część artykułu będzie poświęcona dwóm formom epistemicznej niesprawiedliwości: niesprawiedliwości świadczenia oraz niesprawiedliwości hermeneutycznej. Kolejna część skupi się na niesprawiedliwości epistemicznej w kontekście edukacji, w której zaprezentowane zostaną także moje propozycje dwóch rekomendacji mających na celu minimalizację niesprawiedliwości w edukacji.

Pojęcie epistemicznej niesprawiedliwości

Zjawisko epistemicznej niesprawiedliwości można zdefiniować jako rodzaj niesprawiedliwości, który deprecjonuje kogoś jako osobę zdolną przekazać wiedzę (Dunne,

2020, s. 1-2; Fricker, 2007, s. 2-7). Chociaż zjawisko to nie jest nowe¹, to jednak denotujący je termin został wprowadzony stosunkowo niedawno, bo w 2007 roku, przez Mirandę Fricker. Według Fricker osoba doświadczająca niesprawiedliwości epistemicznej może być wykluczona z różnych praktyk społecznych lub wyciszana w trakcie dyskursu. W wielu definicjach zaproponowanych przez badaczy (zob. Dunne, 2020; Fricker, 2007, 2017; Pohlhaus, 2017; Posey, 2021) można dostrzec wspólny aspekt, który sprowadza się do idei, że niesprawiedliwość epistemiczna krzywdzi osobę (nadawcę wypowiedzi) marginalizując ją jako osobę zdolną do przekazania wiedzy i/lub zrozumienia własnego doświadczenia społecznego (zob. Dunne, 2020, s. 1). Fricker (2007, 2017) wyróżnia dwa rodzaje niesprawiedliwości epistemicznej: *niesprawiedliwość świadczenia (testimonial injustice)*² i *niesprawiedliwość hermeneutyczną (hermeneutical injustice)*. Poniżej scharakteryzuję oba te rodzaje.

Niesprawiedliwość świadczenia

Niesprawiedliwość świadczenia występuje wówczas, gdy odbiorca komunikatu na podstawie stereotypowych uprzedzeń w stosunku do nadawcy przypisuje mu niewiarygodność.

¹ Dla porównania warto wspomnieć, iż termin *Gaslighting*, którego nazwa pochodzi od tytułu sztuki Patricka Hamiltona z 1938 r. oraz amerykańskiego filmu *Gaslight* z 1944 r., którego reżyserem był George Cukor, stanowi formę epistemicznej niesprawiedliwości, która charakteryzuje się użyciem różnych technik manipulacyjnych w stosunku do drugiej osoby (nadawcy wypowiedzi) w celu wyciszenia jej w dyskursie, marginalizacji i deprecjacji jako osoby wiarygodnie przekazującej komunikat. Tytułowy bohater filmu *Gaslight* stosuje różne techniki manipulacyjne wobec swojej żony przekonując ją, że postradała zmysły do tego stopnia, iż sama wątpi w wiarygodność własnych wypowiedzi. Film bardzo jasno ukazuje owo zjawisko marginalizowania (wypowiedzi) jednej osoby przez drugą w celu nieuwiarygodnienia jej jako osoby zdolnej przekazać wiedzę (komunikat) (zob. Cukor, 1944; McKinnon, 2017, s. 167; Spear, 2023, s. 68-70). Jednak sam termin epistemicznej niesprawiedliwości funkcjonuje od 2007, tj. roku ukazania się przełomowej książki Fricker.

² Oprócz tłumaczenia *testimonial injustice* jako *niesprawiedliwości świadczenia* (zob. Domańska, 2017, s. 44; Majbroda, 2019, s. 310), pojawia się również polskie tłumaczenie *niesprawiedliwość świadectwa* (zob. Ziemińska, 2020, s. 1). W niniejszym artykule przyjmuję wersję tłumaczenia tego terminu jako *niesprawiedliwość świadczenia*. Drugi rodzaj niesprawiedliwości jest zgodnie tłumaczony (przez przywołane autorki) jako *niesprawiedliwość hermeneutyczna*. Można by również użyć określenia typu *dyskursywna niesprawiedliwość* skoro *testimony* jest formą komunikatu a niesprawiedliwość jest związana z wykluczeniem interlokutora/ów z dyskursu, deprecjacją ich wypowiedzi/komunikatu.

Węług Gerry'ego Dunne'a (2020, s. 2-3), osoba, która doświadcza niesprawiedliwości świadczenia, nie tylko jest marginalizowana jako osoba posiadająca wiedzę, którą mogłaby się podzielić, ale także ignorowana w sensie swojej ludzkiej egzystencji. Oznacza to, że jej istnienie, potrzeby, emocje i prawa jako człowieka są bagatelizowane lub ignorowane. Dunne (2020, s. 3) nazywa to zjawisko dehumanizacją, czyli odebraniem jednostce jej człowieczeństwa. Pojęcie niesprawiedliwości świadczenia jest, jak podkreśla Fricker (2007, s. 9), powiązanie z relacją *władzy społecznej* (zob. Posey, 2021, s. 2-3), której jedna z form może przybierać postać tzw. *władzy tożsamościowej* (zob. Posey, 2021, s. 6-7).

Według Fricker (2007, s. 9) *władza społeczna* to posiadana przez ludzi zdolność wpływania na istniejący stan rzeczy w świecie; jej istotną cechą jest zdolność do kontrolowania działań jednostek czy grup społecznych przez inne jednostki lub grupy; może ona przybrać formę tzw. *władzy sprawczej*, gdy np. grupa kontroluje działania innej grupy lub grup, albo formę strukturalną – *władzy strukturalnej*, która wykazuje charakter rozpraszający, gdyż nie można w niej jednoznacznie wskazać podmiotu – miejsce podmiotu zajmują struktury i w tym sensie właśnie ta forma władzy staje się bezpodmiotowa (Fricker, 2007, s. 10-14; zob. Posey, 2021, s. 2-3).

Władza społeczna może mieć charakter aktywny lub pasywny. Ukaranie kierowcy przez funkcjonariusza policji drogowej stanowi przykład aktywnej władzy społecznej – jej formę sprawczą – w której da się wyróżnić podmiot działania. Natomiast pozbawianie praw obywatelskich pewną grupę społeczną stanowiłoby przykład władzy strukturalnej, w której nie można jednoznacznie wskazać podmiotu (co wynika z jej rozproszonej natury), a miejsce podmiotu zajmują struktury, tworząc w ten sposób jej bezpodmiotowy aspekt (zob. Fricker 2007, s 11).

Władza społeczna może również przybrać formę władzy tożsamościowej (zob. Fricker, 2007, s. 15-17; Posey, 2021, s. 6-7), która zależy w znacznym stopniu od wspólnie podzielanych przez społeczeństwo wyobrażeń dotyczących społecznej tożsamości. Wyobrażenia te to utarte społecznie pojęcia (społeczne prototypy) (zob. Twaróg, 2018.) Przykładem ilustrującym władzę tożsamościową może być postrzeganie kobiety w społeczeństwie przez mężczyzn jako osoby kierującej się bardziej intuicją niż rozumem oraz niesprzeciwiającej się słowu mężczyzny. Kierowanie się, w dyskursie, przytoczonym modelem społecznym kobiety, której przypisane są wspomniane prototypowe cechy może doprowadzić do wyciszenia/zmarginalizowania jej i jej wypowiedzi. Co więcej, należy również dodać, iż marginalizacja w dyskursie w przypadku, gdy nadawcą wypowiedzi jest mężczyzna, mogłaby nastąpić w sposób zupełnie

bierny; owo wyciszenie wynikałoby wówczas po prostu z samego faktu, że nadawcą wypowiedzi jest mężczyzna, a odbiorcą kobieta, która – w oparciu o wspomniany wyżej utarty społeczny pogląd traktowana jest jako osoba podporządkowana słowu mężczyzny; zatem albo w ogóle nie zabrałaby głosu w obawie, że zostanie zdeprecjonowana, albo z obawy, że jej wypowiedź uznana zostanie za niewiarygodną. Innymi słowy, w oparciu o podzielany społecznie pogląd dotyczący kobiet doświadczyłaby ona niesprawiedliwości świadczenia ze strony nadawcy wypowiedzi (por. Fricker 2007, s. 15; Dunne, 2020, s. 3; Saul, 2017, s. 236; Wanderer, 2017, s. 28-30).

Przedstawiona *władza tożsamościowa* wskazuje na relacje władzy społecznej między jednostkami (np. jak wyżej na przykładzie relacji mężczyzna – kobieta); w relacjach tych jednostki doświadczają niesprawiedliwości świadczenia, wynikającej z powszechnie zakorzenionych społecznie mentalnych obrazów tj. wyobrażeniach osób lub grup społecznych i trwale przypisanych do nich pewnych prototypowych (negatywnych) cech, np. kobiety jako osoby niekierujące się rozumem itd.

Powyżej opisane wyobrażenia społecznie bazują, jak podkreślają m.in. Fricker (2007, s. 17-58), Dunne'a (2020, s. 2-3) lub Jeremy'ego Wanderera (2017, s. 28-30), na tożsamościowych uprzedzeniach, które stanowią podstawowe źródło niesprawiedliwości świadczenia. Cechą specyficzną tego rodzaju uprzedzeń jest tzw. *tożsamościowo-uprzedzeniowy deficyt wiarygodności* (zob. Carter i Meehan, 2023, s. 290-292; Fricker, 2007, s. 28; Posey, 2021, s. 3).

Reasumując, niesprawiedliwość świadczenia polega na tym, że osoba jest marginalizowana przez uznanie jej za osobę niezdolną do przekazywania wiedzy. Jej wypowiedzi są podważane, najczęściej z powodu uprzedzeń, stereotypów lub jej społecznej pozycji (por. Wanderer, 2017, s. 30-33).

Niesprawiedliwość świadczenia opiera się na *tożsamościowo-uprzedzeniowym deficycie wiarygodności* (zob. Fricker 2007, s. 28), który polega na tym, iż odbiorca nie przypisuje wypowiedzi nadawcy wiarygodności (marginalizując go tym samym jako osobę potencjalnie przekazującą wiedzę). Taka postawa odbiorcy wobec nadawcy spowodowana jest kierowaniem się wobec niego głęboko społecznie zakorzenionymi stereotypami opartymi na tzw. tożsamościowych uprzedzeniach (zob. Fricker, 2007, s. 34-36, 2017, s. 56), m.in. wobec narodowości.

Przykładem wspomnianego *tożsamościowo-uprzedzeniowego deficytu* jest opisana przez Fricker (2007, s. 23-29; zob. Saul, 2017, s. 236; Tremain, 2017, s. 178-183) sytuacja oparta na fabule powieści Harper Lee *Zabić Droзда*, w której niewinnie oskarżony o dokonanie gwałtu na białej dziewczynie czarnoskóry Robinson zostaje uznany win-

nym przez ławę przysięgłych, która na podstawie głęboko zakorzenionych społecznie stereotypów rasistowskich ocenia jego zeznania jako niewiarygodne. W owej sytuacji Robinson jest całkowicie deprecjonowany jako osoba przekazująca wiedzę, czyli formułująca wiarygodny komunikat. Doświadczana przez Robinsona niesprawiedliwość świadczenia, opisana powyżej, to przykład systematycznej (tj. nie przypadkowej) formy niesprawiedliwości świadczenia, która oparta jest na zbiorowych, społecznie utrwalonych, utartych wyobrażeniach mentalnych dotyczących ludzi czarnoskórych.

Należy dodać, że istnieją przypadki oparte na tożsamościowych uprzedzeniach, które odzwierciedlają zjawisko „przypadkowej”, niesystematycznej niesprawiedliwości świadczenia. Opierają się one głównie, jak podaje Fricker (2007, s. 27, 29), na lokalnych – w przeciwieństwie do powszechnych/globalnych – uprzedzeniach. Zjawisko to ilustruje następujący przykład: pewna grupa naukowców (zespół badaczy) może być uprzedzona do danej metody badawczej kwestionując (np. podczas konferencji naukowej) wiarygodność badań innej grupy naukowców, którzy posługują się tą metodą prowadząc swoje badania. Ich badania stają się niewiarygodne dla zespołu naukowców uprzedzonych do tej konkretnej metody badawczej. Taka deprecjacja grupy naukowców może być dla nich bardzo szkodliwa m.in. w kontekście ich przyszłych osiągnięć naukowych, tj. rezultaty ich badań mogą być w przyszłości zakwestionowane, a ich kariera naukowa może stać pod znakiem zapytania (zob. Fricker, 2007, s. 27-29).

Jednak należy podkreślić, że doświadczona przez tę grupę naukowców forma niesprawiedliwości świadczenia nie wyklucza i nie marginalizuje tych naukowców w innych aspektach życia społecznego, np. polityce czy ekonomii. Generalnie, wpływ tego rodzaju niesprawiedliwości ma zasięg lokalny (w tym wypadku uprzedzenia do użycia konkretnej metody badawczej w środowisku naukowym; por. Dunne, 2020, 4). W przytoczonym przykładzie wspomniane uprzedzenie może negatywnie wpływać na przyszłość badań naukowców posługujących się nieuznaną przez inne środowiska naukowe metodą badawczą.

Chociaż tego rodzaju niesprawiedliwość jest *przypadkowa*, tzn. nie jest systematyczną (globalną), to należy jednak dodać, że incydentalna niesprawiedliwość świadczenia jest bardzo krzywdząca dla podmiotu ją doświadczającego: może na przykład doprowadzić do zrujnowania czyjejś kariery naukowej, co podkreśla jej nieetyczny wymiar (zob. Fricker, 2007, s. 29).

Aby zneutralizować wpływ uprzedzeń, słuchacz powinien przy ocenie wiarygodności wypowiedzi kierować się *refleksyjną krytyczną świadomością*, polegającą

na uwzględnieniu w jakim stopniu uprzedzenia mogą wpłynąć na ocenę komunikatu nadawcy. Jeśli odbiorca uświadomi sobie, że jego osąd wiarygodności wypowiedzi był zniekształcony przez stereotypy, powinien skorygować swoje podejście, ignorując uprzedzenia (zob. Fricker, 2007, s. 91-92).

Uosobieniem tego podejścia jest *uczciwy* słuchacz³, a pojęcie to odnosi się do słuchacza wrażliwego i świadomego występowania w dyskursie powszechnych stereotypów, np. dotyczących płci; słuchacz ma więc odrzucić te stereotypy, oceniając wiarygodność wypowiedzi odbiorcy; w przeciwnym razie jego postrzeganie (konstrukcja mentalna) nadawcy będzie stereotypowe, to zaś skutkować będzie potraktowaniem wypowiedzi nadawcy jako niewiarygodnej dla odbiorcy (zob. Fricker, 2007, s. 86-90). Klasyczny przykład kierowania się podejściem stereotypowym w stosunku do nadawcy komunikatu, opisany przez Fricker (2007, s. 87-89; por. Battaly, 2017, s. 223), to jedna ze scen scenariusza napisanego – na podstawie powieści Patricia Highsmith – przez Anthony’ego Minghellę, a zatytułowanego *Utalentowany pan Ripley* (2000): Herbert Greenleaf, postrzegając Marge (dziewczynę swojego zaginionego syna Dicka) przez pryzmat ówczesnych stereotypów płciowych, ignoruje jej wypowiedzi dotyczące zaginięcia syna, uznając je za mniej wiarygodne. W tamtych czasach istniał powszechny pogląd, że kobiety, z uwagi na rzekomą emocjonalność i brak obiektywizmu, nie potrafią rzetelnie oceniać faktów w poważnych sprawach. Stereotypowe postrzeganie kobiet jako osób mniej kompetentnych w kwestiach logicznych sprawia, że Greenleaf deprecjonuje jej świadectwo, traktując je jako niewiarygodne i pomijając jej wersję wydarzeń.

Neutralizacja wpływu uprzedzeń dotyczących wypowiedzi nadawcy przez odbiorcę (postawa *anty-uprzedzeniowa*) została nazwana przez Fricker „wartością sprawiedliwości świadczenia” (2007, s. 92). Oczywiście wprowadzony termin „sprawiedliwość świadczenia”, który wyraża odrzucenie przez odbiorcę negatywnych stereotypowych uprzedzeń przy ocenie wiarygodności wypowiedzi nadawcy, stoi w opozycji do terminu *niesprawiedliwości świadczenia*.

Anty-uprzedzeniowa postawa, którą powinien kierować się „uczciwy” słuchacz, dążąc do sprawiedliwości świadczenia, przybiera dwie formy. W pierwszej ocena wiarygodności wypowiedzi nadawcy może być od samego początku pozbawiona aspektu uprzedzenia (odbiorca odrzuca ten aspekt), co nie wymaga z jego strony żadnej głębszej

³ Fricker, użyła pojęcia *virtuos hearer*, czyli cnotliwy słuchacz. Proponuję tłumaczenie jako *uczciwy* słuchacz.

analizy lub zastanawiania się, czy przy ocenie wiarygodności nie kierował się stereotypowym postrzeganiem nadawcy, gdyż takie uprzedzenie od początku zostało przez odbiorcę odrzucone.

Druga forma odnosi się do odbiorcy, który dokonuje samokorekty w ocenie wiarygodności wypowiedzi nadawcy. Aby dokonał on samokorekty, najpierw powinien u siebie dostrzec, że kieruje się uprzedzeniami i na ich podstawie ocenia słowa nadawcy; a następnie powinien dokonać samokorekty swej oceny wiarygodności komunikatu.

Warto w tym miejscu dodać, iż jeśli ktoś nie jest pod wpływem danej ideologii (por. Mills, 2017), np. rasistowskiej, to automatycznie postrzeganie przez niego innych osób – co za tym idzie ocena wiarygodności ich wypowiedzi – nie będzie nacechowane nastawieniem opartym na uprzedzeniach w stosunku do np. czarnoskórych osób.

Reasumując kwestię minimalizowania wpływu uprzedzenia przy ocenie wiarygodności wypowiedzi, należy podkreślić dwa kluczowe aspekty. Po pierwsze, uprzedzenia wpływają na ocenę wiarygodności wypowiedzi nadawcy przez odbiorcę; po drugie, wspomniana forma *samokorekty* jest najczęściej występującą formą minimalizacji niesprawiedliwości świadczenia, gdyż negatywne stereotypy występują w społeczeństwach; są one elementem spontanicznej kategoryzacji i wpływają na postrzeganie oraz kategoryzowanie rzeczywistości (w tym językowej) (por. Fiske i Taylor, 2017; zob. Taylor, 2003; Twaróg, 2018). Neutralizacja wpływu uprzedzeń polega na kierowaniu się przez odbiorcę postawą *anty-uprzedzeniową*, której rezultatem jest przyjęcie już wspomnianej formy *samokorekty*.

Trzeba dodać, że kierowanie się stereotypowym podejściem do innych osób może wynikać z kontekstu historycznego, albowiem w okresie, w którym konkretne uprzedzenia zakorzeniły się mentalnie w społeczeństwie stały się dominującymi elementami kategoryzacji grup społecznych (por. przytoczony przykład procesu Robinsona). W takim wypadku możliwe jest automatyczne postrzeganie pewnych grup społecznych w określony sposób.

Przedstawiony dotychczas opis koncepcji niesprawiedliwości świadczenia w ujęciu Fricker (2007) warto uzupełnić przedstawieniem koncepcji zaproponowanej przez Wanderera (2013, 2017). O ile bowiem Fricker skupia się głównie na kwestii roli stereotypowego uprzedzenia w generowaniu niesprawiedliwości, Wanderer podkreśla głównie społeczny wymiar niesprawiedliwości świadczenia, definiując ją jako formę interakcji społecznej charakteryzującej się złożonymi aktami mowy, po czym wyróżnia jej trzy rodzaje: transakcyjną niesprawiedliwość świadczenia; strukturalną niesprawiedliwość świadczenia i „zdradę” świadczenia (zob. Wanderer, 2017, s. 27-30).

Pierwszy rodzaj to transakcyjna niesprawiedliwość świadczenia – *titi* (skrót od *transactional testimonial injustice*). Ten rodzaj niesprawiedliwości odnosi się do pewnego rodzaju aktu społecznego, w którym udział biorą co najmniej dwie osoby (jak w transakcji). Polega on przede wszystkim na wymianie różnego rodzaju aktów komunikacyjnych; w przypadku naruszenia przez rozmówcę zasad rządzących (społecznie ukształtowanych) dyskursem społecznym, drugi rozmówca może doświadczyć niesprawiedliwości wynikającej z takiego naruszenia. Tym naruszeniem mogą być, m.in. krzywdzące wypowiedzi jednego interlokutora wobec drugiego. Jeśli te wypowiedzi wynikają ze stereotypowego postrzegania uczestników dyskursu (jak w przypadku marginalizacji wypowiedzi Marge przez Greenleafa we wspomnianym powyżej przykładzie), to wówczas występuje zjawisko *titi* (Wanderer, 2017).

Wspólną płaszczyzną zarówno w koncepcji Fricker (2007), jak i Wanderera (2017) jest założenie, że niesprawiedliwość świadczenia występuje wówczas, gdy uczestnik dyskursu poprzez krzywdzące wypowiedzi innego, często bazujące na stereotypowych uprzedzeniach wobec pewnych grup społecznych, marginalizuje go jako osobę zdolną przekazać wiedzę (poprzez komunikat/wypowiedź) lub wyklucza go z dyskursu. Koncepcja Fricker (2007) kładzie głównie nacisk na aspekt stereotypowych uprzedzeń, którymi kierują się interlokutorzy w dyskursie, podczas gdy Wanderer (2017) rozszerza pojęcie niesprawiedliwości świadczenia, wyróżniając jej trzy formy i podkreśla jej społeczny wymiar. Pierwszą formę niesprawiedliwości świadczenia przyrównuje do transakcji, która ustalonymi zasadami wiąże obie strony, w tym przypadku uczestników dyskursu, a naruszenie zasad „transakcji” może się wiązać z doświadczeniem niesprawiedliwości (świadczenia) wobec jednej ze stron – niesprawiedliwość ta może realizować się w formie wypowiedzi krzywdzących jedną ze stron transakcji.

Kolejną formą niesprawiedliwości świadczenia wyróżnioną przez Wanderera (2017) jest strukturalna niesprawiedliwość świadczenia, *sti* (skrót od *structural testimonial injustice*), która nie ma związku z wcześniej wspomnianą „transakcją”, ani nie wynika z kierowania się uprzedzeniami odbiorcy komunikatu wpływających na ocenę wiarygodności wypowiedzi nadawcy. Wynika ona natomiast z niesprawiedliwej dystrybucji tzw. *dóbr epistemicznych*; niesprawiedliwa dystrybucja odnosi się m.in. do nierówności społecznych, takich jak ograniczenia dostępu do edukacji. W tym kontekście wypowiedź nadawcy (jak i jego osoba) może zostać zmarginalizowana/zdeprecjonowana przez odbiorcę z powodu gorszego wykształcenia lub jego braku. Poziom wykształcenia w tym przypadku będzie odgrywał kluczową rolę wpływającą na ocenę wiarygodności wypowiedzi nadawcy przez odbiorcę (por. Lipski, 2022; zob. Samarżija, 2019, s. 620; Wanderer, 2017 s. 33-34).

Trzecią formą niesprawiedliwości świadczenia jest *zdrada świadczenia* (*zdrada testimonialna*). Ogólnie biorąc, ta forma niesprawiedliwości występuje, gdy interlokutor pozostający w bliskich relacjach z innym podmiotem dyskursu nie przypisuje mu wiarygodności, tym samym oprócz marginalizowania go jako osoby potencjalnie przekazującej wiedzę, nie darzy go zaufaniem⁴ (Kidd i in., 2017, s. 2; por. Samarżija, 2019 s. 620; zob. Wanderer, 2017, s. 35-39). Wanderer określa takie zjawisko jako zdradę świadczenia (2017; zob. Samarżija, 2019, s. 620). Jasny przykład zdrady świadczenia stanowi marginalizacja wypowiedzi Marge – bohaterki filmu *Utalentowany Pan Ripley* – przez Greenleafa. Oboje, pomimo dramatycznych zaistniałych okoliczności nadal pozostają w bliskich relacjach, ale Greenleaf kieruje się wobec Marge stereotypowym podejściem, w wyniku czego uznaje jej wypowiedzi za niewiarygodne; Marge wobec tego doświadczyła również systematycznej transakcyjnej niesprawiedliwości świadczenia.

Omawiając pojęcie *zdrady świadczenia*, należy zwrócić uwagę na dwa istotne terminy związane z tą formą niesprawiedliwości, tj. pojęcie *mocnej i słabej relacji* (zob. Wanderer, 2017, s. 36-38). *Solidna relacja* powinna charakteryzować osoby pozostające w bliskich relacjach (jak pomiędzy Greenleafem i Marge), którzy podczas interakcji (realizacji „aktu świadczenia”), zakładają, że ich wypowiedzi będą brane na poważnie i uznane przez drugiego interlokutora za wiarygodne.⁵ Gdy jeden z in-

⁴ Fabuła wspomnianego filmu *Gaslight* z 1944 r. stanowi bardzo konkretny przykład *zdrady świadczenia*; jak wynika ogólnie z koncepcji Wanderera (2017, s. 35-36) ta forma niesprawiedliwości występuje w odniesieniu do osób, które łączą bliskie relacje. Bohater filmu Gregory – mąż Pauli nie wierzy jej, ignoruje i deprecjonuje wiarygodność jej komunikatów, manipuluje jej psychiką czyniąc ją w oczach innych osób (m.in. młodej służącej) osobą rozhisteryzowaną, niewiarygodną i niestabilną psychicznie (co uwidacznia się m.in. w scenie gdy oboje oglądają koncert; Paula sprowokowana poprzez męża wmawiającego jej gubienie personalnych rzeczy, urojenia czy luki w pamięci, w pewnym momencie traci kontrolę nad sobą, o co właśnie jemu chodziło, tym samym stawia ona siebie w bardzo niewłaściwym świetle wobec publiczności). Co więcej, jej mąż „zdradza” fundament zaufania, który powinien łączyć małżonków.

⁵ Przykładem „zaufania testimonialnego” (określenie moje), czyli kompletnego zaufania do drugiego interlokutora w rozmowie, stanowi jedna ze scen pierwszej serii kultowego serialu kryminalnego *Gliniarz i Prokurator* w odcinku zatytułowanym *Co łaska* (Mordente, 1987). Po kolejnej wizycie śledczego Jake’a w wielkiej i bogato urządzonej posiadłości w sprawie zamordowania jednego z trójki braci tam mieszkających, młodszy brat podejrzewa swojego brata, zarządzającego obecnie interesami firmy, że ma coś wspólnego z tym morderstwem; ten wyznaje mu szczerze, zakładając, że nie zdradzi on nikomu, iż to on dokonał morderstwa. Sytuacja ta odnosi się do *solidnej relacji* pomiędzy rodzeństwem. Oczywistym wydaje się być, że w takich relacjach zaufanie do drugiego rozmówcy powinno stanowić mocne podłoże szczególnie do poufnych rozmów.

terlokutorów postępuje wbrew przyjętemu założeniu, tj. deprecjonuje wypowiedzi interlokutora (pozostającego w bliskich relacjach z rozmówcą), to druga strona doświadcza „zdrady” we wzajemnym zaufaniu.

Inny rodzaj zaufania występuje w interakcjach między osobami nieznanymi. Wanderer określa je jako *słaba relacja zaufania*, w której nie może wystąpić omówione powyżej zjawisko zdrady świadczenia (2017, s. 36-27). Wynika to z faktu, że poziom zaufania między nieznanymi zazwyczaj nie jest tak wysoki, jak między interlokutorami pozostającymi w bliskich relacjach. W *słabej relacji* zachodzą bowiem, już omówione poprzednio, dwie formy niesprawiedliwości: transakcyjna, która może odzwierciedlać się również jako systematyczna transakcyjna niesprawiedliwość, i strukturalna.

Podsumowując: pierwsza forma *titi* występuje, gdy jeden z uczestników dyskursu narusza normy komunikacji obowiązujące obie strony (transakcję) dyskursu wynikające ze społecznego zwyczaju komunikowania się. Naruszenie zasad generuje niesprawiedliwość świadczenia wobec interlokutora i może realizować się np. poprzez wypowiedzi go krzywdzące/poniżające. Jeśli wspomniana niesprawiedliwość wynika z kierowania się w ocenie wiarygodności wypowiedzi nadawcy stereotypowymi uprzedzeniami, to występuje zjawisko systematycznej *titi*. Druga forma *sti* odnosi się do strukturalnych nierówności w obrębie instytucji społecznych, które ograniczają możliwości sprawiedliwego i równego uczestnictwa w dyskursie (np. nierówne szanse edukacyjne mogą stać się przyczyną wykluczenia uczestników z dyskursu; zob. Samarżija, 2019, s. 620). Ostatnia forma tj. *zdrada świadczenia* występuje, gdy ktoś kwestionuje wiarygodność świadczenia w kontekście bliskich relacji (zob. Kidd i in., 2017, s. 2; Wanderer 2017, s. 38-39)

Niesprawiedliwość świadczenia może prowadzić do tzw. śmierci świadczenia, co „występuje, gdy podmiotom nie przyznaje się nawet minimalnej wiarygodności i uniemożliwia się im udział w dynamice komunikacyjnej” (Medina, 2018, s. 255). Ta forma niesprawiedliwości stanowi, obok tzw. śmierci hermeneutycznej (o czym będzie mowa poniżej), część zjawiska zwanego śmiercią *epistemiczną*, „która ma miejsce, gdy zdolności epistemiczne podmiotu nie są uznawane i nie przyznaje mu się żadnej pozycji lub przyznaje mu się pozycję obniżoną w istniejących działaniach i społecznościach epistemicznych” (Medina, 2018, s. 254).

Jedną z metod przeciwdziałania tej formie niesprawiedliwości są praktyki oporu, które mają na celu kwestionowanie opresyjnych założeń epistemicznych oraz dynamiki społecznej, zarówno w przestrzeni publicznej, jak i prywatnej. Takie działania

obejmują zmiany w nawykach językowych i sposobie komunikowania się, a także mogą przybierać formę oporu epistemicznego, buntu⁶ wobec dominujących norm wiedzy oraz odmowy podporządkowania się obowiązującym regułom w obszarze tworzenia i rozumienia wiedzy (zob. Medina 2013, 2017, 2018).

Przypisywanie braku wiarygodności wypowiedzi nadawcy nie zawsze powinno być traktowane jako forma niesprawiedliwości epistemicznej. Piotr Lipski dodaje: „z niesprawiedliwością epistemiczną mamy do czynienia tylko wówczas, gdy niewłaściwa ocena wiarygodności nadawcy wynika wyłącznie z jego przynależności do grupy wyodrębnionej z uwagi na rasę, płeć, wyznanie, wiek, orientację seksualną itp.” (2022, s. 51). Przykładowo jeśli mężczyzna nie traktuje wiarygodnie wypowiedzi kobiety na temat motoryzacji tylko dlatego, że jest kobietą, czyli kieruje się stereotypami uprzedzeniowymi wobec płci, to wówczas zachodzi zjawisko niesprawiedliwości epistemicznej, tj. kobieta doświadcza niesprawiedliwości świadczenia. Jednak gdy jej wypowiedzi na temat motoryzacji są bagatelizowane czy uznane za mniej wiarygodne przez mężczyznę, który od lat zajmuje się motoryzacją i posiada ogromne doświadczenie w tej dziedzinie w porównaniu z kobietą, której brak jest doświadczenia w tej branży, to w tym kontekście kobieta nie doświadcza niesprawiedliwości epistemicznej. Również w przypadku przypisywania większej wiarygodności wypowiedzi lekarzowi niż osobie niepraktykującej medycyny a czerpiącej swoją wiedzę z np. poradników nie sprawia, że doświadcza ona niesprawiedliwości epistemicznej (zob. Lipski, 2020, s. 51).

Niesprawiedliwość hermeneutyczna

Niesprawiedliwość hermeneutyczna występuje wówczas, gdy w zbiorowych zasobach pojęciowych istnieje luka, która uniemożliwia grupom społecznym werbalizację ich doświadczeń (Fricker, 2007; Dunne, 2020; Posey, 2021). Jak podkreślają m.in. Dunne (2020) czy Kamili Posey (2021), niesprawiedliwość hermeneutyczna jest formą strukturalnej epistemicznej niesprawiedliwości, która przenika środowiska instytucjonalne i struktury społeczne. Dotyka ona te grupy, których doświadczenia społeczne nie mogą być w pełni zrozumiane lub jasno zwerbalizowane, ponieważ we wspólnych zbiorowych zasobach pojęciowych występuje luka uniemożliwiająca konkretne

⁶ Medina używa określenia m.in. *epistemic insurrection* – tłumaczę je jako *bunt epistemiczny* rozumiany jako działanie mające na celu zakwestionowanie istniejących norm i struktur wiedzy (2018).

zwerbalizowanie danego zjawiska społecznego (Posey, 2021). Głównym powodem powstawania luki w zbiorowych zasobach interpretacyjnych może być nieuznawanie przez dominujące społecznie jednostki czy grupy zasobów interpretacyjnych wypracowanych przez marginalizowane grupy społeczne (Posey 2021). Uciskane i marginalizowane grupy społeczne korzystają z zasobów epistemicznych spoza ram dominującego dyskursu hermeneutycznego i dlatego werbalizacja ich doświadczeń staje się dla dominujących społecznie grup niewiarygodna lub nie do końca zrozumiała.

Cechą charakterystyczną luki we wspólnych zbiorowych zasobach pojęciowych jest brak odpowiedniej leksyki, która konkretyzuje nazwę danego społecznego zjawiska. Klasycznym przykładem omawianym m. in. przez Fricker (2007), Dunne (2020), czy Posey (2021) był brak konkretnej leksyki – *pojęciowego języka* (Posey, 2021), za pomocą którego można by nazwać zjawisko molestowania seksualnego w latach 1970 w Stanach Zjednoczonych. Zanim pojawił i społecznie zakorzenił ten termin, kobiety, które doświadczały molestowania seksualnego, miały trudności z konkretnym zwerbalizowaniem tego, czego doświadczały – przez co również nie mogły w pełni zrozumieć zachowania swoich oprawców (zob. Fricker, 2007, s. 146-152).

Warto podkreślić fakt, iż luka w zbiorowych zasobach pojęciowych nie zawsze oznacza, że grupy czy jednostki społeczne nie są w stanie w pełni zrozumieć własnych doświadczeń społecznych ponieważ: „nie zawsze jest tak, że luki hermeneutyczne czynią doświadczenia niezrozumiałymi dla wszystkich w równym stopniu i w każdej dynamice komunikacyjnej” (Medina, 2012, s. 210). Marginalizowane społecznie grupy wypracowują własne zasoby interpretacyjne (zob. Neumann-Karpińska, 2023, s. 326-327).

Przykład omawiany przez Fricker (2007), dotyczący braku w Stanach Zjednoczonych nazwy dla zjawiska molestowania seksualnego, nie oznaczał, że kobiety, które doświadczały tego rodzaju zachowań, całkowicie nie rozumiały, przez co przechodziły. Innymi słowy, mimo braku odpowiedniego terminu, kobiety miały świadomość tego, co się z nimi dzieje, chociaż napotykały trudności w pełnym wyrażeniu tego doświadczenia. Chociaż brakowało oficjalnej nazwy, podejmowane były próby określenia tego zjawiska przez kobiety:

nazywaliśmy to „zastraszaniem seksualnym”, „przymusem seksualnym”, „wykorzystywaniem seksualnym w pracy”. Żadna z tych nazw nie wydawała się właściwa. Chcieliśmy czegoś, co obejmowałoby całą gamę subtelnych i nie-subtelnych uporczywych zachowań. Ktoś wymyślił „molestowanie”. Molestowanie seksualne! Natychmiast się zgodziłyśmy” (Brownmiller, 1990, za: Fricker, 2007, s. 150).

Oznacza to, że zanim ten termin pojawił się w powszechnym dyskursie społecznym kobiety, pomimo istniejącej luki w dominujących zasobach interpretacyjnych, rozumiały swoje doświadczenia. Problem stanowił jednak brak konkretnej nazwy⁷ na to zjawisko społeczne. Pojawienie się nowej nazwy precyzyjnie określało szereg czynników, które je charakteryzowały. Posługiwanie się terminem „molestowanie seksualne” w dyskursie społecznym ułatwia kobietom precyzyjne zwerbalizowanie tego, czego doświadczają, a tym samym przyczynia się do ich bycia wiarygodnym i zrozumiałym w komunikacji.

Marginalizacja hermeneutyczna

Podstawowym źródłem hermeneutycznej niesprawiedliwości jest hermeneutyczna marginalizacja, w której dominują strukturalne uprzedzenia dotyczące grup społecznie wykluczonych. Wykluczone społecznie grupy nie potrafią zrozumieć pewnych doświadczeń społecznych, które przeżywają z powodu dominującej społeczno-politycznej narracji (zob. Fricker, 2007, s. 155; Posey, 2021, s. 52-53), w której pewne zjawiska społeczne są interpretowane w kontekście innych zjawisk, np. molestowanie seksualne jako forma flirtu. Osoby oświadczające, iż doświadczyły/ają tej formy molestowania, nie będą w pełni zrozumiane czy wiarygodne w środowiskach osób społecznie dominujących, które konceptualizacją to zjawisko w oparciu o dominujący dyskurs hermeneutyczny (zob. Posey, 2021, s. 52-53).

Brak konkretnej wiedzy na temat pewnych zjawisk społecznych, a także ich powszechna konceptualizacja w kategoriach innych zjawisk społecznych, wynikająca z dominującego dyskursu hermeneutycznego, może być bardzo krzywdzące dla podmiotów, które doświadczają dane zjawisko. Jednym z takich przykładów jest konceptualizacja poporodowej depresji w kategoriach histerii (zob. Fricker, 2007, s. 148-149, 155; Posey, 2021, s. 47). Należy również dodać, że krzywda dla jednostki czy grup społecznych, wynikająca z powodu doświadczanej niesprawiedliwości hermeneutycznej, może przybierać różne rozmiary: od form mniej do bardziej ekstremalnych.

⁷ Należy podkreślić, że samo nazwanie problemu społecznego nie gwarantuje jednostkom czy grupom społecznym pełnego zrozumienia. Jako przykład Posey (2021, s. 51) odnosi się do pojęcia depresji poporodowej: „nazwa «depresja poporodowa» obejmuje szeroki wachlarz symptomów depresji, które występują po porodzie dziecka; symptomy takie jak niepokój, bezsenność, zmiana nastroju, drażliwość, trudności w nawiązaniu relacji, myśli samobójcze i in.”. Samo nazwanie zjawiska społecznego jest bardzo istotne w procesie komunikacji społecznej, gdyż umożliwia „nadawcy komunikatu precyzyjnie zwerbalizowanie swojego doświadczenia odbiorcom np. przyjaciółom, rodzinie, lekarzom” (Posey, 2021, s. 51).

Formy niesprawiedliwości hermeneutycznej

Zjawisko hermeneutycznej niesprawiedliwości jest heterogeniczne. Jak podkreśla José Medina, niesprawiedliwość hermeneutyczna jest złożonym problemem który należy interpretować pod kątem jego źródła, dynamiki, zakresu i szczegółowości (2017, s. 45-48).

Odnosząc się do źródła problemu, należy odróżnić dwie formy niesprawiedliwości hermeneutycznej: tj. *hermeneutyczną niesprawiedliwość semantyczną (hns)* oraz *performatywaną niesprawiedliwość hermeneutyczną (pnh)* (zob. Medina, 2012).

Pierwsza forma występuje, gdy dane doświadczenie społeczne nie może zostać zwerbalizowane z powodu braku odpowiednich środków leksykalnych we wspólnych zasobach interpretacyjnych, co uniemożliwia konkretne nazwanie zjawiska społecznego. Omówiony przykład kobiet, które (w latach 70. w Stanach Zjednoczonych) nie potrafiły konkretnie określić, że doświadczają molestowania seksualnego, stosując inne nazwy zastępcze na ten termin stanowi przykład *hns*. Ta forma niesprawiedliwości hermeneutycznej może również występować nawet wówczas, gdy „słowa i odpowiednie pojęcia są dostępne, ale ich wyrażanie jest zabronione lub zakazane” (Dunne, 2020, s. 5).

Druga forma występuje, gdy dany styl komunikacyjny jest uważany przez pewne grupy społeczne za mniej zrozumiały i wiarygodny. Istota marginalizacji osoby doświadczającej *pnh* nie leży w doborze odpowiedniej leksyki, jakiej używa ona podczas aktu komunikacyjnego, ale od komunikatywnego lub ekspresywnego stylu (zob. Dunne 2020, s. 5; Medina, 2017, s. 46). Przykładowo, dla określonej grupy odbiorców osoby o pewnym akcencie, niekonwencjonalnej postawie, czy ekstrawaganckim stylu mogą być postrzegane jako mniej wiarygodne w dyskursie. Bycie odbieranym jako mniej zrozumiały w komunikacji utrudnia pełne wyrażenie pewnych interpretacji rzeczywistości, które osoby marginalizowane chcą przekazać odbiorcom. *Performatywana niesprawiedliwość hermeneutyczna* uniemożliwia pełne zrozumienie pewnych sensów czy interpretacji odbiorcom, którzy są uprzedzeni do określonego stylu komunikacji np. akcentu, form wypowiedzi czy postaw innych osób (zob. Dunne 2020, s. 5; Fricker 2007, s. 160; Medina, 2017, s. 46).

Dynamika problemu hermeneutycznej niesprawiedliwości występuje na dwóch poziomach, tj. instytucjonalnym (strukturalnym) i interpersonalnym. Pierwszy przypadek występuje gdy pewne instytucje popierają dominujące hermeneutyczne środowiska i ich sposoby postępowania, działając jednocześnie na niekorzyść innych środowisk. Przykład stanowić może wypełnianie ankiet tak skonstruowanych, aby

zawęzić opcje wyboru odpowiedzi do kategorii, które są uznawane głównie przez środowiska dominujące (Medina, 2017). Drugi poziom, tj. interpersonalny, odnosi się do stosowania aktów mikro agresji przez odbiorców komunikatów, które w znacznym stopniu mogą negatywnie wpływać na nadawców: np. mogą doprowadzić nadawcę komunikatu do wyciszenia w dyskursie, niepełnego wysłowienia się lub zmiany tematu (Medina, 2017, s. 46). Akty mikro-agresji stanowią przykład *epistemicznej przemocy* (zob. Medina, 2018, s. 257-258). W przypadku rasowej społecznej opresji, dotyczącej niesprawiedliwości świadczenia, oraz rasowej niesprawiedliwości hermeneutycznej mikro agresje według Mediny (2018, s. 258) stanowią:

sposoby performatywnego wprowadzania w życie niewrażliwości rasowej, często w subtelny i podstępny sposób, tak że pozostają prawie nierozpoznane przez zaangażowane osoby (częściej przez sprawców i osoby postronne niż przez ich ofiary), ale nie bez konsekwencji i powodowania szkód epistemicznych, które nawet jeśli wydają się nieistotne, mogą stanowić systematyczne podważanie zdolności epistemicznych podmiotów i grup.

Należy dodać, że aby przeciwdziałać tej formie niesprawiedliwości hermeneutycznej można stosować *mikro-opór* (Medina, 2018).

Analizując niesprawiedliwość hermeneutyczną pod kątem jej zakresu, należy zwrócić uwagę, czy jest ona incydentalna, tj. jej występowanie jest marginalne lub przypadkowe, czy też jest systematyczna, tj. regularnie dotyka osoby czy grupy społeczne (Medina, 2017, s. 46).

Szczegółowość odnosi się do kwestii: do jakiego stopnia niesprawiedliwość hermeneutyczna wyrządziła krzywdę osobie lub grupom, które jej doświadczyły. Wy różnić można przypadki, w których podmioty doświadczające niesprawiedliwości ucierpiały jedynie w pewnym stopniu i rezultaty wyrządzonej krzywdy nie wpływają na wiele aspektów ich życia; doznana krzywda bowiem może dotyczyć jakiegoś pojedynczego aspektu. Jednak istnieją również szczegółowe przypadki niesprawiedliwości hermeneutycznej, w których krzywdy hermeneutyczne stają się tak wszechobecne, że zagrażają życiu epistemicznemu i statusowi podmiotu nadającego znaczenie w praktykach ekspresyjnych i interpretacyjnych:

skutki hermeneutycznej niesprawiedliwości są holistyczne i odbijają się echem we wszystkich zakątkach życia epistemicznego, wpływając na całą hermeneutyczną podmiotowość, czyli głos i zdolność do nadawania sensu i bycia rozumianym. Najbardziej radykalnym przypadkiem jest ten, w którym głos zostaje *zabity* - co nazwałem śmiercią hermeneutyczną (Medina, 2017, s. 47).

Śmierć hermeneutyczna pozbawia jednostkę lub grupę społeczną głosu, co sprawia, że staje się całkowicie wykluczona z procesu tworzenia zbiorowych zasobów pojęciowych. W tym kontekście sprawia, że „czyjś głos jest *zabijany*”. Choć tak ekstremalne przypadki niesprawiedliwości hermeneutycznej, jak śmierć hermeneutyczna zdarzają się bardzo rzadko, to jednak dość często występują przypadki zbliżone do tej najbardziej ekstremalnej formy niesprawiedliwości. Śmierć hermeneutyczna, podobnie jak śmierć świadczenia, stanowi formę śmierci *epistemicznej* (zob. Medina, 2018, s. 255).

Przykłady ilustrujące omawianą formę niesprawiedliwości obejmują grupy etniczne, które doświadczały jej w okresach skrajnego rasizmu. Jednym z takich przykładów jest separowanie przez handlarzy afrykańskich niewolników, którzy posługiwali się tym samym językiem, w celu uniemożliwienia im porozumiewania się. Inny przykład to kara, jaką amerykańscy właściciele niewolników wymierzali tym, którzy byli przylapani na używaniu afrykańskich języków (zob. Medina, 2017, s. 47).

Warto w tym miejscu podkreślić, że język jest narzędziem opisywania i kategoryzowania rzeczywistości „służy nie tylko do komunikacji – jest narzędziem interpretacji otaczającego nas świata” (Skowronek, 2022, s. 18; por. Zarębski, 2019); szczególnie uwidacznia się to w *językowym obrazie świata* zakodowanym w leksyce i gramatyce danego języka. Jest on bowiem unikalny dla każdego języka (zob. Skowronek, 2022; Taylor, 2003; Twaróg, 2018). Uniemożliwianie, zakazanie lub utrudnianie posługiwania się językiem ojczystym (tak jak w przypadku karania niewolników posługującymi się językami afrykańskimi) jest, moim zdaniem, ekstremalnym wykluczeniem z tworzenia wkładu w zbiorowe społeczne zasoby interpretacyjne, jak również krzywdą epistemiczną dla jednostek czy grup, które zmuszane są do posługiwania się językiem „dominującym”; utrudniają im w ten sposób werbalizację i interpretację społecznej rzeczywistości wyrażonej w natywnym języku (językowym obrazie świata) i w tym kontekście ich głos zostaje *zabity*. Tego rodzaju forma niesprawiedliwości epistemicznej jest określana również jako *językowy terroryzm* (zob. Medina, 2017, s. 41; Medina, 2018, s. 254) oraz stanowi przykład *językowej niesprawiedliwości*, która „ma miejsce, gdy jednostka lub grupa ludzi jest wykluczana, uciszana lub utrudnia się im udział w znaczących interakcjach społeczno-epistemicznych ze względu na ich brak znajomości legitymizowanego (zachodniego) języka” (Mayambala, 2024, s. 114). Przykład przedstawiony przez Clementa Mayambalę, dotyczący lekceważenia czarnoskórych świadków „lub postrzeganie ich zeznań jako niewystarczające w systemie wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych z powo-

du używania przez nich «czarnego» języka» (2024, s. 115) jest konkretną ilustracją *językowej niesprawiedliwości*.

Minimalizacja niesprawiedliwości hermetycznej: opór hermeneutyczny i uczciwy słuchacz

Podobnie jak w przypadku niesprawiedliwości świadczenia, również w przypadku niesprawiedliwości hermeneutycznej – w ujęciu Fricker – występuje pojęcie „uczciwego słuchacza”, które ma prowadzić do minimalizacji niesprawiedliwości hermeneutycznej. Celowi temu ma także służyć – co bardziej podkreśla Medina – „opór hermeneutyczny”. Warto więc krytycznie omówić te pojęcia oraz kwestię ich praktycznej realizacji (zob. Posey, 2021; Dunne, 2020; Medina, 2013, 2023).

Opór hermeneutyczny

Pewne ekstremalne formy niesprawiedliwości epistemicznej wymagają według Mediny radykalniejszych form jej przeciwstawieniu się. Hermeneutyczny opór jest formą walki przeciw hermeneutycznej niesprawiedliwości: „jest to zjawisko, w którym głos dysydenta buntuje się przeciwko głosom głównego nurtu” (Medina, 2012, s. 209). Głównym źródłem hermeneutycznego oporu jest rozdźwięk pomiędzy społecznie przyjętymi znaczeniami, tj. interpretacjami rzeczywistości, a alternatywnymi interpretacjami i stylami ekspresji. Odbiegające od konwencjonalnych, dominujących normatywnych społecznych znaczeń, kształtujące się nieszablonowe interpretacje i style ekspresji stanowią pewną formę oporu wobec tej formy niesprawiedliwości. Według Mediny (2018, s. 49) wszyscy powinniśmy być odpowiedzialni za wspieranie takich działań i zachowań, „które opierają się ustalonym znaczeniom i dynamice komunikacyjnej oraz pracują nad tworzeniem oryginalnych znaczeń, alternatywnych stylów ekspresji i nowych horyzontów interpretacji”.

Hermeneutyczny opór jest formą tzw. *epistemicznego oporu* (o którym była mowa w sekcji poprzedniej) lub *epistemicznej insurekcji*, która:

wymaga wywierania tarcia epistemicznego w terenie, to znaczy poprzez praktyki, które wywierają presję i stwarzają kłopoty, aby powstrzymać i zakłócić opresyjną dynamikę. W tym sensie argumentowałem za znaczeniem epistemicznego nieposłuszeństwa i rebelii dla zwalczania epistemicznej opresji, zwłaszcza gdy taka opresja przybiera ekstremalną formę (Medina, 2018, s. 254).

Poniżej przedstawię charakterystykę *nieradykalnej* – w porównaniu do *epistemicznego oporu* – formy minimalizacji niesprawiedliwości epistemicznej, jaką jest koncepcja uczciwego słuchacza.

Uczciwy słuchacz

Koncepcja uczciwego słuchacza u Fricker pomyślana jest jako forma minimalizacji niesprawiedliwości epistemicznej. Jeśli (uczciwy) słuchacz zastosuje odpowiednie strategie korekcyjne, wówczas nadawca wypowiedzi zamiast doświadczyć niesprawiedliwości epistemicznej doświadcza sprawiedliwości epistemicznej. „Cnota sprawiedliwości hermeneutycznej jest podobna do cnoty sprawiedliwości świadczenia, ponieważ ma strukturę korygującą” (Fricker, 2007, s. 169). Sprawiedliwość hermeneutyczna wystąpi wówczas, gdy słuchacz, poprzez odrzucenie jakiegokolwiek wpływu strukturalnego uprzedzenia w zbiorowych zasobach interpretacyjnych, odpowiednio dostosuje poziom wiarygodności do wypowiedzi nadawcy, który z powodu hermeneutycznej luki nie jest w stanie w pełni precyzyjnie zwerbalizować własnych doświadczeń społecznych. Fricker (2007, s. 169) dodaje, że:

cnota sprawiedliwości hermeneutycznej musi zatem przybrać formę czujności lub wrażliwości na to, że możliwe trudności, jakie ma rozmówca, próbując uczynić coś komunikacyjnie zrozumiałym, nie wynikają z tego, że wypowiada nonsens lub że jest głupcem, ale raczej wynikają z pewnego rodzaju luki w zbiorowych zasobach hermeneutycznych.

Niesprawiedliwość epistemiczna w edukacji

Termin „edukacja” obejmuje tzw. *pojęcia epistemiczne*, którymi są: uczenie się, nauczanie i edukacja (Kotzee, 2019, s. 212). Pojęcia te określane są jako epistemiczne ponieważ odnoszą się do zdobywania, przekazywania i wykorzystywania wiedzy. Ben Kotzee twierdzi, że dyskusja na temat edukacji powinna skupić się na kwestiach odnoszących się do tworzenia programów nauczania, czyli „co powinno być nauczane” i aspektów dydaktycznych, czyli „jak powinno być nauczane” (2019, s. 216). Struktura programów nauczania stanowi istotną kwestię w odniesieniu do generowania niesprawiedliwości epistemicznej w edukacji. Ten wątek będzie szczegółowo poruszony w dalszej części artykułu.

Czynniki generujące niesprawiedliwość epistemiczną w kontekście edukacji

Czynniki prowadzące do niesprawiedliwości epistemicznej w edukacji mogą obejmować przypisywanie uczniom zróżnicowanego poziomu wiarygodności (por. Fricker, 2007 – nadmiar lub „deficyt” wiarygodności) oraz obecność w programach na-

uczania tendencji do stronniczości w wyborze treści edukacyjnych (zob. Omodan, 2023). Krassimir Stojanov (2016) w kontekście niesprawiedliwości epistemicznej omawia takie problemy jak: nierówności w dostępie do edukacji, różnice w poziomie nauczania, a także wpływ warunków społeczno-ekonomicznych na jakość edukacji. Warto podkreślić, że zarówno w odniesieniu do niesprawiedliwości świadczenia jaki i hermeneutycznej w edukacji zdaniem autora „chodzi o lekceważące praktyki, które utrudniają dostęp do dóbr i (...) stanowią mieszaninę braku empatii, dyskryminacji i społecznej pogardy (Stojanov, 2016, s. 197).

Nadmiar/ deficyt kredytu epistemicznego

Według Kotzeego niesprawiedliwość epistemiczna zachodzi wówczas, gdy nauczyciel systematycznie obdarza uczniów mniejszym *kredytem epistemicznym* (kredytem wiarygodności) kierując się negatywnym stereotypem tożsamości „odnoszącym się do uczniów w konkretnym środowisku (lub ogólnie do dzieci)”. Czynniki charakteryzujące taką postawę mogą:

wynikać z faktu, że nauczyciele traktują wypowiedzi uczniów mniej poważnie, niż one na to zasługują, lub może być tak, że dominująca kultura lub sposób, w jaki instytucje edukacyjne są zorganizowane, mogą uprzywilejowywać „dorosłe” sposoby myślenia i mówienia, pozostawiając dzieci w niesprawiedliwej i niekorzystnej sytuacji epistemicznej (Kotzee, 2017, s. 326).

Kiedy w środowisku edukacyjnym występują grupy, które posiadają przewagę epistemiczną, a nauczyciele przypisują im większą wiarygodność (dając im wyższy kredyt zaufania) w porównaniu do grup mniej uprzywilejowanych (np. pochodzących z niższych warstw społecznych; por. Stojanov, 2016), dochodzi do zjawiska epistemicznej niesprawiedliwości. Zjawisko to obejmuje zarówno niesprawiedliwość świadczenia, hermeneutyczną:

Nauczyciele mogą dawać większy kredyt zaufania poglądom uczniów z epistemicznie uprzywilejowanych grup. Na poziomie świadectwa mogą częściej wierzyć lub chwalić takich uczniów ze względu na ich tożsamość jako członków grupy epistemicznie uprzywilejowanej. Na poziomie hermeneutycznym nauczyciele, ale przede wszystkim kultura, język i etos szkoły mogą dawać większą wiarę perspektywom takich uczniów, bardziej naturalnie angażować się w te perspektywy i nie rozumieć perspektyw mniej uprzywilejowanych uczniów (Kotzee, 2017, s. 327).

Programy nauczania a niesprawiedliwość epistemiczna

Kotzee omawia, w jaki sposób nauczyciele mogą nadawać priorytet pracom, dziełom i osiągnięciom naukowym osób z grup uprzywilejowanych w stosunku do osób z grup mniej uprzywilejowanych. Choć można to postrzegać jako przyznawanie przez nauczycieli większej wiarygodności podmiotom z kultur dominujących, ma to głębsze znaczenie w kontekście edukacji, ponieważ wybór tego, co jest nauczane staje się częścią programu nauczania i kształtuje dostęp uczniów do różnych tradycji kulturowych. Skupienie się na pewnych tradycjach kulturowych umożliwia uczniom zaangażowanie się w nie, podczas gdy zaniedbanie lub marginalizowanie innych ogranicza ich zrozumienie. Należy zatem poddać refleksji kwestię, w jaki sposób decyzje dotyczące programu nauczania promują lub utrudniają uczniom zrozumienie różnych doświadczeń społecznych i wyrażanie ich perspektyw kulturowych (Kotzee, 2017). Bunmi Isaiah Omodan (2023) wskazuje na fakt, iż programy nauczania mogą być tak ustrukturyzowane, aby narzucić pewną dominującą interpretację rzeczywistości; kluczowym przykładem niesprawiedliwości epistemicznej jest tendencyjne projektowanie programów nauczania, które prezentują dominujący punkt postrzegania rzeczywistości (kultury, historii, tradycji) poprzez wykluczanie lub błędne przedstawianie wiedzy i perspektyw marginalizowanych grup. Wykluczanie to wzmacnia dominujące narracje kulturowe i marginalizuje niektóre społeczności, sprawiając, że uczniowie z tych grup czują się niezaangażowani i izolowani od swoich tożsamości.

Studium przypadku z australijskiego systemu edukacji ilustruje tę kwestię, gdzie wiedza, historia i kultura rdzennej ludności były w przeszłości wykluczane lub błędnie reprezentowane. Główny nurt programu nauczania koncentrował się na europocentrycznych perspektywach, zaniedbując doświadczenia rdzennych Australijczyków, takie jak „Skradzione Pokolenia” i „Australijskie Wojny Graniczne”. Rdzenni mieszkańcy byli również przedstawiani negatywnie, wzmacniając szkodliwe stereotypy. Choć podjęto wysiłki w celu rozwiązania tych kwestii, dziedzictwo stronniczego projektowania programów nauczania nadal wpływa na doświadczenia i wyniki edukacyjne rdzennych uczniów, przyczyniając się do systemowych nierówności (Omodan, 2023).

Warto w tym miejscu podkreślić potrzebę reform edukacyjnych, które rzucają wyzwanie dominującym narracjom i uwzględniają różnorodne systemy wiedzy, aby zaradzić niesprawiedliwości epistemicznej. „Przeciwdziałanie takiemu tendencyjne-

mu projektowaniu programów nauczania wymaga świadomego wysiłku, aby rzucić wyzwanie dominującym narracjom i uwzględnić różnorodne systemy wiedzy i perspektywy” (Omodan, 2023, s. 4).

Reasumując: niesprawiedliwość epistemiczna w środowisku edukacyjnym, jak podkreśla Omodan przejawia się m.in. w tendencyjnych programach nauczania. Zmarginalizowane społeczności często spotykają się z wykluczeniem w głównym nurcie edukacji, gdzie dominujące narracje kulturowe przyćmiewają ich systemy wiedzy. Na przykład w Republice Południowej Afryki oraz Stanach Zjednoczonych systemy edukacyjne często koncentrują się na zachodnich punktach widzenia, marginalizując doświadczenia ludów tubylczych i mniejszości, co prowadzi do utrwalania nierówności społecznych (Omodan, 2023, s. 1-2); stronniczy program nauczania wyklucza lub błędnie przedstawia wiedzę i doświadczenia marginalizowanych grup, wzmacniając dominujące narracje kulturowe i struktury władzy. Jak wspomniano powyżej, w Australii program nauczania historycznie marginalizował wiedzę, perspektywy i doświadczenia rdzennej ludności, często przedstawiając europocentryczny punkt widzenia.

Proces selekcji kandydatów w instytucjach oświatowych

Polityka wybiórczego przyjmowania do placówek edukacyjnych może negatywnie wpływać na uczniów pochodzących z mniej uprzywilejowanych rodzin. Kotzee argumentuje, że wykluczenie tych uczniów jako „niezdolnych” do edukacji może skutkować niesprawiedliwością świadczenia, w której ich zdolność do zdobywania wiedzy jest niedoceniana: „Wykluczenie osób z mniej uprzywilejowanych środowisk z danej instytucji edukacyjnej jako «niezdolnych» do edukacji jest, jeśli nie niesprawiedliwe, to stanowi niesprawiedliwość świadczenia” (2017, s. 327). Stwarza to nierówną sytuację, w której uczniowie z uprzywilejowanych środowisk korzystają z omówionego wcześniej *kredytu wiarygodności*. Ponadto Kotzee również podkreśla kwestię hermeneutyczną: gdy uprzywilejowane grupy są częściej reprezentowane w pewnych dziedzinach, dziedziny te mogą być postrzegane jako przeznaczone dla nich, co dodatkowo wyklucza osoby z mniej uprzywilejowanych środowisk:

Jeśli cechą systemu edukacji jest to, że więcej członków uprzywilejowanych grup społecznych jest przyjmowanych na określone kierunki studiów w pierwszej kolejności, może to oznaczać, że niektóre przedsięwzięcia są „dla” członków tych grup, a nie „dla” innych (porównaj nadreprezentację mężczyzn w dziedzinach takich jak matematyka i filozofia) (2017, s. 327).

Niesprawiedliwość językowa w kontekście edukacji

Niesprawiedliwość językowa (która została przedstawiona w rozdziale dotyczącym form niesprawiedliwości hermeneutycznej) ma miejsce, gdy jednostki lub grupy są wykluczane, uciszane lub marginalizowane w interakcjach społecznych z powodu braku biegłości w języku dominującym (często zachodnim). Jest to powszechne w krajach globalnego Południa, gdzie języki kolonialne nadal mają pierwszeństwo przed językami rdzennymi, często w kontekście akademickim i naukowym (zob. Mayambala, 2024).

Pomimo znaczących zmian historycznych, niesprawiedliwość językowa, jak podkreśla Mayambala, pozostaje aktualnym problemem w wielu krajach globalnego Południa. Autor dzieli się własnym doświadczeniem z Ugandy, gdzie mówienie w lokalnym języku (luganda) w szkole było karane. Rdzenne języki są nadal uważane za gorsze od języków zachodnich w systemach edukacyjnych, co utrzuca nierówność i marginalizację. Praktyka ta prowadzi do poczucia dehumanizacji i negatywnych konsekwencji epistemicznych dla dzieci, które są karane za używanie swoich rodzimych języków. Takie praktyki przyczyniają się również do wczesnego porzucania nauki i wzmacniają rasistowską dewaluację języków tubylczych (Mayambala, 2024).

Co więcej, Mayambala porównuje swoje doświadczenia z doświadczeniami dzieci europejskich, które są zachęcane do mówienia w szkołach w swoich językach ojczystych bez obawy przed marginalizacją. Kontrast ten podkreśla ciągle uprzywilejowanie zachodnich języków i kultur w globalnych systemach edukacyjnych, stawiając pytania o historyczne i współczesne niesprawiedliwości związane z narzucaniem języka i kultury; ugandyjski program nauczania, jak podkreśla Mayambala, jeszcze nadal pozwala na zabranianie używania języków lokalnych, ponadto „w rzeczywistości języki tubylcze w Ugandzie i w całej Afryce są uważane za niestandardowe języki akademickie” (2024, s. 116).

Minimalizacja epistemicznej niesprawiedliwości w kontekście edukacji: krytyczne myślenie i koncepcja „uczciwego” słuchacza

Poniżej zostaną przedstawione dwie rekomendacje, które zdaniem autora tego artykułu mogą przyczynić się do redukcji epistemicznej niesprawiedliwości w kontekście edukacji.

Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia w kontekście pragmadialektycznego modelu krytycznej dyskusji

Celem rozwijania umiejętności krytycznego myślenia jest dążenie do sprawiedliwości epistemicznej. Krytyczny myśliciel, aby mógł dokonać oceny wypowiedzi innych interlokutorów, powinien „zwrócić swoje krytyczne myślenie na własne oceny, aby uchronić się przed uprzedzeniami i nieuzasadnionymi założeniami, które mogłyby je wypaczyć” (Norris, 2014, s. 198). W tym kontekście krytyczny myśliciel może dokonać bezstronnej, tj. pozbawionej uprzedzeń oceny wiarygodności komunikatu. Stephen P. Norris dodaje, że „obowiązkiem krytycznego myśliciela jest bycie samoświadomym i staranie się w jak największym stopniu wyeliminować lub zrekompensować zagrożenia dla uczciwości osądu” (2014, s. 198).

Nabywanie dyspozycji i skłonności do krytycznego myślenia powinno być głównym celem edukacyjnym; jednak Norris podkreśla, że „wspieranie dyspozycji jest czymś zupełnie innym niż nauczanie wiedzy i umiejętności. Dana osoba może posiadać całą wiedzę i umiejętności potrzebne do bycia krytycznym myślicielem, ale może zdecydować się nie myśleć krytycznie lub nie robić tego tak często, jak jest to właściwe” (2014, s. 198).

Badanie krytycznego myślenia zazębia się z obszarami logiki nieformalnej i argumentacji; pierwsza dziedzina:

koncentruje się przede wszystkim na argumentach (liniach rozumowania przedstawianych w celu poparcia wniosków), czyli na tym jak analizować ich strukturę, jak identyfikować w nich ukryte stwierdzenia, jak je oceniać i jak im przeciwdziałać. Jako taka, logika nieformalna jest ściśle związana z krytycznym myśleniem, ale różni się węższym zakresem (Norris, 2014, s. 199).

Powiązanie pojęcia niesprawiedliwości epistemicznej ze sferą argumentacji wpisuje się w ogólne ramy pragmadialektyki. Punktem odniesienia w pragmadialektyce jest tzw. *Idealny Model Krytycznej Dyskusji* (Eemeren i Grootendorst, 1987, 1992, 2004; Będkowski i in., 2023). Należy zaznaczyć, że argumentacja - w tym pragmadialektyka - należy do wspomnianej wcześniej logiki nieformalnej. Model Krytycznej Dyskusji ujęty w zbiór dziesięciu reguł generuje sprawiedliwie epistemiczny dyskurs (zob. Eemeren i Grootendorst, 2004, s. 190-196). Innymi słowy, przestrzeganie zasad konstruktywnej dyskusji powinno prowadzić do stworzenia sprawiedliwego i równego środowiska, w którym wymiana argumentów uwzględnia różnorod-

ne punkty widzenia i doświadczenia. Kluczowymi elementami w tym przypadku są równość wszystkich uczestników, przejrzystość przedstawianych argumentów, otwartość na zmianę opinii, empatia, aktywne słuchanie rozmówców oraz ocenianie argumentów na podstawie ich merytorycznej wartości, a nie z powodu uprzedzeń wobec osób, które je przedstawiają.

Naruszenie reguł krytycznej dyskusji może prowadzić między innymi do pogorszenia jakości dyskursu - w miarę intensyfikowania się błędów logicznych dyskusja staje się mniej racjonalna i bardziej zmierza w kierunku debaty na temat osobistych uprzedzeń, co uniemożliwia stronie przeciwnej merytoryczne zaprezentowanie swoich podglądów. Przykładem łamania reguł krytycznej dyskusji jest użycie różnych chwytów erystycznych. Przykładowo wykorzystanie *argumentum ad personam* prowadzi do personalnego ataku na oponenta przede wszystkim w celu zdyskredytowania go lub podważenia wiarygodności jego wypowiedzi. W tym kontekście zachodzi zjawisko niesprawiedliwości świadczenia. Przykład zastosowania tego rodzaju dyskredytacji oponenta stanowić może następująca wypowiedź: „Twoje poglądy są tak odrażające, jak twój wygląd” (Szymanek, 2001, s. 52).

Przestrzeganie zasad krytycznej dyskusji ma zasadnicze znaczenie dla wspierania pełnego szacunku wobec interlokutorów - tolerancji alternatywnych poglądów, racjonalnego podejścia do omawianego problemu, a przede wszystkim kształtuje postawę zachowania etyki w dyskursie.

W odniesieniu do minimalizacji niesprawiedliwości epistemicznej w kontekście edukacji proponuję rozważenie następującej refleksji: edukacja argumentacyjna oparta na pragmadialektyce mogłaby przyczynić się do zmniejszenia niesprawiedliwości epistemicznej.

W polskim systemie edukacji brakuje przedmiotów, które koncentrowałyby się na nauce krytycznego myślenia i argumentacji w kontekście krytycznej dyskusji (zob. Federowicz i. in. 2018; Hołówka, 2012; Kwiatkowski, 1962; Pruś, 2022, 2023)⁸. Wprowadzenie edukacji argumentacyjnej, która obejmowałaby również

⁸ Hołówka w książce *Kultura logiczna w przykładach* (2012) przedstawia szereg rzeczywistych wypowiedzi z różnych dziedzin dyskursu, analizując takie aspekty jak poprawność logiczna, umiejętność definiowania, ocenę argumentów, identyfikację błędów logicznych oraz zasady racjonalnej dyskusji, odnosząc się do modelu krytycznej dyskusji (Eemeren i Grootendorst, 2004). „Kultura logiczna” obejmuje zdolność do prowadzenia racjonalnej dyskusji, oceniania argumentów i unikania błędów logicznych, co jest istotnym elementem edukacji w zakresie argumentacji (por. Kwiatkowski, 1962; Pruś, 2022).

elementy krytycznego myślenia, mogłoby skutecznie uzupełnić te braki w programach nauczania. Choć odrębny przedmiot, jak edukacja argumentacyjna, mógłby dostarczyć niezbędnych umiejętności, kluczowe jest, aby umiejętności argumentacyjne były rozwijane w całym programie nauczania, a nie ograniczały się do jednego, specjalistycznego przedmiotu.

Minimalizacja niesprawiedliwości epistemicznej w edukacji w odniesieniu do koncepcji „uczciwego słuchacza”

„Uczciwy słuchacz” to słuchacz, który zdaje sobie sprawę, że oceniając wiarygodność wypowiedzi nadawcy kierował się stereotypowymi uprzedzeniami wobec niego. Aby zminimalizować wpływ negatywnych uprzedzeń wobec nadawcy dokonuje on samokorekty oceny wiarygodności wypowiedzi nadawcy bez kierowania się uprzedzeniami (por. Daukas, 2020, s. 331-333; Fricker, 2007). Umiejętność dokonania takiej samokorekty w ocenie wiarygodności komunikatu ze strony interlokutora stanowi formę sprawiedliwości epistemicznej.

Stereotypy (w tym negatywne) są nieodłączną częścią kategoryzacji społecznej – w procesie socjalizacji są przyswajane przez ludzi. Ze względu na powszechne występowanie stereotypów należy rozważyć kwestię, jak można wyrobić postawę „uczciwego słuchacza”, który będzie rozpoznawał stereotypy w życiu społecznym i nie będzie się nimi kierował oceniając wiarygodność wypowiedzi innych osób.

Wykształcenie takiej postawy u uczniów wymagałoby, tak jak w przypadku edukacji argumentacyjnej (przedmiotów, które zajmowałyby się nauką i rozwijaniem umiejętności krytycznego myślenia) modyfikacji w programach nauczania, w których nie kładzie się wystarczającego nacisku na edukację w zakresie tolerancji czy akceptacji i różnorodności kultur. Wprawdzie podstawy wiedzy o krajach nauczanego głównego języka obcego są wpisane w podstawę programową, jednak w praktyce są to tylko elementy realizowane dość powierzchownie. W edukacji należałoby kłaść znaczny nacisk na zajęcia (np. w formie warsztatów, szkoleń dla uczniów) z zakresu: tolerancji - w tym języka tolerancji (w opozycji do języka agresji), wiedzy na temat innych kultur i obyczajów - w tym także akceptacji dla różnorodności kulturowych, wyjaśnienia powszechnie występujących stereotypów, jakie są przypisywane poszczególnym narodom czy kulturom. Istotnym celem tych zajęć powinno być kreowanie u uczniów postawy polegającej na odrzuceniu stereotypowego myślenia przy dokonywaniu oceny wiarygodności wypowiedzi innych interlokutorów (por. Daukas 2020, s. 333; Łagoda, 2015, s. 184).

Zajęcia z wyżej wymienionej tematyki pozwoliłyby uczniom wykształcić cechy uwrażliwienia na występowanie stereotypów w dyskursie i nie kierowanie się nimi wobec innych oraz kreowałyby postawę tolerancji różnorodności kulturowych. Zdobytą przez uczniów wiedza w praktyce mogłaby przełożyć się na redukcję poziomu epistemicznej niesprawiedliwości – zapobiegając marginalizowaniu, deprecjonowaniu czy wykluczaniu innych interlokutorów z dyskursu z pobudek uprzedzeniowych.

Podsumowanie

Artykuł rozszerza rozważania na temat *epistemicznej niesprawiedliwości*, pojęcia wprowadzonego przez Fricker (2007) oraz omawia różne formy tej niesprawiedliwości, takie jak *niesprawiedliwość transakcyjna*, *strukturalna*, *zdrada* i *śmierć świadczenia* (Medina, 2018; Wanderer, 2017). Opisuje także różnorodne formy *niesprawiedliwości hermeneutycznej*, takie jak *semantyczna*, *performatywna* oraz *śmierć hermeneutyczna*, wyróżniane głównie przez Medinę (2017, 2018). Kwestia przeciwdziałania niesprawiedliwościom epistemicznym wiąże się z badaniami nad *epistemologią oporu* i *protestu* (Medina, 2013, 2023). W kontekście dominujących narracji artykuł także porusza kwestię językowej *niesprawiedliwości* (Mayambala, 2024).

Artykuł, oprócz ogólnego przedstawienia pojęcia *epistemicznej niesprawiedliwości*, porusza również zagadnienie jej występowania w kontekście edukacji. Autor przedstawia dwie refleksje dotyczące minimalizacji epistemicznej niesprawiedliwości w edukacji, które jego zdaniem wymagają pewnych modyfikacji w programach nauczania. Mianowicie: włączenie do programów nauczania przedmiotów, które kształciłyby u uczniów umiejętność krytycznego myślenia oraz przedmiotów kreujących postawę otwartości wobec różnorodności kulturowych – w tym postawy *anty-uprzedzeniowej* polegającej na odrzuceniu kierowania się stereotypowym myśleniem przy dokonywaniu oceny wiarygodności wypowiedzi innych osób.

Wykorzystanie umiejętności krytycznego myślenia, np. podczas dyskusji, oraz świadome rozpoznawanie negatywnego wpływu stereotypowych uprzedzeń w dokonywaniu oceny wiarygodności wypowiedzi innych interlokutorów mogłoby przyczynić się do redukcji niesprawiedliwości epistemicznej w dyskursie społecznym.

Bibliografia

- Battaly, H. (2017). Testimonial injustice, epistemic vice, and vice epistemology. W: I. J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhaus Jr. (red.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (s. 223–233). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>

- Będkowski, M., Kieszkowska, D., Klimczak-Uzdowska, M., Okła, Ż., Rogowska, K. J., Wiśniewska, P. (2023). Argumentacja jako akt mowy i strategia konwersacyjna. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 79(79), 385–403. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.2637>
- Błasińska, K., Pasikowski, S., Piekarski, G., Ratkowska-Pasikowska, J. (red.). (2015). *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji*. Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej. https://irse.pl/wp-content/uploads/2018/05/14526102320_Nierownosci-spo%C5%82eczne.-W-trosce-o-otwarcia-horyzont%C3%B3w-edukacji.pdf
- Carter, J. A., Meehan, D. (2023). Trust, Distrust, and Testimonial Injustice. W: M. Altanian, M. Baghrarian (red.), *Testimonial Injustice and Trust* (s. 140-150). Routledge EBooks., <https://doi.org/10.4324/9781003396789-11>
- Coady, D., Chase, J. (2019). *The Routledge Handbook of Applied Epistemology*. Routledge. <https://inquiresabound.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/the-routledge-handbook-of-applied-epistemology.pdf>
- Cukor, J. (reżyser). (1944). *Luz que Agoniza* [DVD]. Turner Entertainment Co.
- Daukas, N. (2020). Epistemic Justice and injustice. W: M. Fricker, P. J. Graham, D. Henderson, N. Pedersen (red.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology* (s. 327-333). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717937>
- Domańska, E. (2017). Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej. *Teksty Drugie*, (1), 41-59. <https://doi.org/10.18318/td.2017.1.3>
- Dunne, G. (2020). Epistemic Injustice. W: Peters, M. (red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (s. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_697-1
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst R. (1987). Teaching Argumentation Analysis and Critical Thinking in the Netherlands. *Informal Logic*, 9(2), 57-69. <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2662>
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren F. H. van, Grootendorst R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: the Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge University Press.
- Federowicz, M., Koszowy, M., Bendrat, A., Białek, i. in. (2018). Argumentacja w edukacji: Postulaty badań edukacyjnych w polskiej szkole argumentacji. *Studia Semiotyczne*, 32(1), 131–137. <https://doi.org/10.26333/sts.xxxii.1.07>
- Fiske, S. T., Taylor, S. E. (2017). *Social cognition: From brains to culture*. SAGE Publications.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Fricker, M. (2017). Evolving Concepts of Epistemic Injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhose (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 53-59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Fricker, M., Graham, P. J., Henderson, D., Pedersen, N. (red.). (2020). *The Routledge Handbook of Social Epistemology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717937>

- Hołówka, T. (2012). *Kultura logiczna w przykładach*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kidd, J., Medina, J., Pohlhouse, G. (red.). (2017). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Kotzee B. (2017). Education and Epistemic Injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 324-335). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Kotzee, B. (2019). Applied epistemology of education. W: Coady, D., Chase, J., *The Routledge Handbook of Applied Epistemology* (s. 211-229). Routledge. <https://inquiresabound.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/the-routledge-handbook-of-applied-epistemology.pdf>
- Kwiatkowski, T. (1962). Pojęcie kultury logicznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Nauki Filozoficzne i Humanistyczne*, 17, 1-16. https://bazhum.muzhp.pl/simple_search_results?search_phrase=Poj%C4%99cie+kultury+logicznej&x=0&y=0
- Lipski, P. (2022, 7 września). Slumdog. *Filozofuj!*, (2(44)), 50-51. <https://filozofuj.eu/piotr-lipski-slumdog/>
- Łagoda, A. (2015). Edukacja równościowa jako niezbędny element edukacji obywatelskiej i wychowania do tolerancji – szanse / możliwości / wyzwania w dobie kryzysu migracyjnego. W: K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.), *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji* (s. 177-194). Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej. https://irse.pl/wp-content/uploads/2018/05/14526102320_Nierownosci-spo%C5%82eczne.-W-trosce-o-otwarcia-horyzont%C3%B3w-edukacji.pdf
- Majbroda, K. (2019). *W relacjach, sieciach, splotach asamblaży. Wyobrażenia antropologii społeczno-kulturowej wobec aktualnego*. Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Mayambala, C. (2024). Conceptualising Linguistic Injustice as a Form of Epistemic Injustice. W: L. Schützle, B. Schellhammer, A. Yadav, C. Kather, L. Thomine (red.), *Epistemic Injustice and Violence: Exploring Knowledge, Power, and Participation in Philosophy and Beyond* (s. 113-122). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839474389-013>
- McKinnon, R. (2017). Allies behaving badly: gaslighting as epistemic injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 167-174). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Medina, J. (2012). Hermeneutical Injustice and Polyphonic Contextualism: Social Silences and Shared Hermeneutical Responsibilities. *Social Epistemology*, 26(2), 201-220. <https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652214>
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Medina, J. (2017). Varieties of Hermeneutical Injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 41-50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>

- Medina, J. (2018). Epistemic Injustice and Epistemologies of Ignorance. W: P. Taylor, L. Alcoff, L. Anderson (red.), *The Routledge companion to philosophy of race* (s. 247-259). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315884424>
- Medina, J. (2023). *Epistemology of protest: Silencing, epistemic activism, and the communicative life of resistance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197660904.001.0001>
- Mills, Ch. W. (2017). Ideology. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 100-110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Mordente, T. (reżyser). (1987). *Jake and the Fatman: Brother, Can You Spare a Dime?* [CBS DVD Jake and the Fatman. The Complete Collection. All 5 Seasons. 2017]. CBS Studios Inc. VEI.
- Neumann-Karpińska, A. (2023). Niesprawiedliwość epistemiczna a możliwość śledzenia trajektorii cierpienia w wywiadzie autobiograficznym. Etyczny namysł nad metodą. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 24(2), 321-335. <https://doi.org/10.14746/kse.2023.24.2.18>
- Norris, S. P. (2014). Critical Thinking. W: D. C. Phillips (red.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (s. 197-200). SAGE Publications.
- Omodan, B. I. (2023). Unveiling Epistemic Injustice in Education: A critical analysis of alternative approaches. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100699. <https://doi.org/10.1016/j.ssha-ho.2023.100699>
- Phillips, D. C. (red.). (2014). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE Publications.
- Posey, K. (2021). *Centering Epistemic Injustice*. Rowman & Littlefield.
- Pruś, J. (2022, 28 października). Krytyczne myślenie – a może kultura logiczna? [Myślenie krytyczne]. *Filozofuj!*. <https://filozofuj.eu/jakub-prus-13-krytyczne-myslenie-a-moze-kultura-logiczna-myslenie-krytyczne>.
- Pruś, J. (2023). *Argumenty Semantyczne. Pojęcie, Podział i Kryteria Oceny*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum. https://www.researchgate.net/publication/378373491_Argumenty_semantyczne_-_pojecie_podzial_i_kryteria_oceny
- Samaržija, H. (2019). Ian James Kidd, Jose Medina, and Gaile Pohlhaus Jr. (eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Book Reviews. *Croatian Journal of Philosophy*, 19(57), 618-627. <https://hrcak.srce.hr/en/253631>
- Saul, J. (2017). Implicit Bias, Stereotype, Threat, and Epistemic Injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 235-241). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Schützle, L., Schellhammer, B., Yadav, A., Kather, C. J., Thomine, L. (red.). (2024). *Epistemic Injustice and Violence*. Transcript Verlag.
- Skowronek, B. (2022). The Linguistic Image of the World. *ACADEMIA. The Magazine of the Polish Academy of Sciences*, (4(76), 18-20. <https://doi.org/10.24425/academiapas.2022.144673>
- Spear, A. D. (2023). Epistemic dimensions of gaslighting: peer-disagreement, self-trust, and epistemic injustice. *Inquiry*, 66(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/0020174x.2019.1610051>

- Stojanov, K. (2016). Sprawiedliwość edukacyjna jako kategoria filozofii kształcenia (D. Stępkowski, tłum.). *Forum Pedagogiczne*, 6(2/2), 187–201. <https://doi.org/10.21697/fp.2016.2.37>
- Szymanek, K. (2001). *Sztuka Argumentacji. Słownik Terminologiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor, J. R. (2003). *Linguistic Categorization*. OUP Oxford.
- Taylor, P. C., Alcoff, L. M., Anderson, L. (red.). (2018). *The Routledge companion to philosophy of race*. Routledge.
- Tremain, S. (2017). Knowing disability, differently. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 175-185). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Twaróg, T. (2018). The Images of Scotsmen and Englishmen: Prototypes and Stereotypes in Jokes and Anecdotes. W: M. Walczynski, P. Czajka, M. Szawerna (red.), *On the Verge Between Language and Translation* (s. 75-110). Peter Lang.
- Wanderer, J. (2013). Testimony and the Interpersonal. *International Journal of Philosophical Studies*, 21(1), 92-110. <https://doi.org/10.1080/09672559.2013.767508>.
- Wanderer, J. (2017). Varieties of testimonial injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 27-39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Zarębski, T. (2019). Does Language Have an Essence? From Wittgenstein via Rhees to Brandom. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 8(9), 259-278. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3242090>
- Ziemińska, R. (2020). Epistemiczna niesprawiedliwość i chirurgia normalizacyjna u dzieci z cechami interpleciowymi. *Filozofia w Praktyce*, 6, artykuł 10, 1-4. <https://www.doi.org/10.26106/k474-vv10>