

Agata Łopatkiewicz\*

ORCID: 0000-0003-0831-8817

Kraków, Polska

## O prawach epistemicznych z punktu widzenia edukacji

### On Epistemic Rights from the Educational Viewpoint

**Abstract:** This paper aims to answer four questions concerning epistemic rights and how they function in the context of education: (1) *What are epistemic rights and how can they be characterised?* (2) *What is the status of the young generation in the context of entitlement to epistemic rights?* (3) *How and to what extent do epistemic rights function in the educational system?* (4) *What tasks for education are derived from the recognition of epistemic rights?* The characterisation of epistemic rights presented in the paper is based on the findings of Lani Watson, an expert on this subject. It has been supplemented by the views of selected philosophers and researchers who represent different scientific disciplines and are interested in this concept and the issues revolving around it.

**Keywords:** epistemic rights; education; education system; young generation; knowledge.

**Abstrakt:** Celem artykułu jest próba udzielenia odpowiedzi na cztery pytania postawione w związku z problematyką praw epistemicznych i ich funkcjonowaniem w sferze edukacji: (1) czym są prawa epistemiczne i jak można je scharakteryzować? (2) jaki jest status młodego pokolenia w kontekście przysługiwania praw epistemicznych? (3) w jaki sposób i w jakim zakresie prawa epistemiczne funkcjonują w systemie edukacji? (4) jakie zadania dla edukacji wynikają z uznania ważności praw epistemicznych? Przedstawiona w tekście charakterystyka praw epistemicznych opiera się na ustaleniach znawcy tego zagadnienia, Lani Watson, uzupełnionych o poglądy

---

\* Dr Agata Łopatkiewicz, Instytut Pedagogiki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie; e-mail: [agata.lopatkiewicz@uj.edu.pl](mailto:agata.lopatkiewicz@uj.edu.pl).

wybranych filozofów oraz badaczy reprezentujących inne dyscypliny naukowe, zainteresowanych tym obszarem problemowym.

**Słowa kluczowe:** prawa epistemiczne; edukacja; system edukacji; młode pokolenie; wiedza.

## 1. Wprowadzenie

Można wskazać kilka powodów podjęcia tematyki praw epistemicznych. Prawa te, definiowane w najbardziej ogólnym sensie jako dotyczące takich dóbr jak: wiedza, informacja czy prawda<sup>1</sup>, wydają się stanowić istotny, jeśli nie kluczowy komponent funkcjonowania człowieka we współczesnym „informacyjno-centrycznym świecie” (sformułowanie za: Watson, 2021, s. vii). Uczynienie informacji pojęciem-kluczem, niezbędnym do zrozumienia fundamentalnych zagadnień współczesnej cywilizacji (Krztoń, 2015), aktualizuje szereg problemów związanych nie tylko z jej tworzeniem, przesyłaniem i przetwarzaniem, ale także dostępnością oraz ochroną. Uzasadnia również podjęcie refleksji nad prawami epistemicznymi. Tymczasem, pomimo wyraźnych konotacji zarówno do epistemologii, jak i teorii prawa, problematyka ta nie doczekała się należytego rozwinięcia w tych obszarach nauki (Watson, 2021), zarówno na niwie międzynarodowej, jak i krajowej. Obok niedostatków w zakresie teoretycznego opracowania zagadnienia praw epistemicznych uwagę zwracają niekorzystne zjawiska towarzyszące praktycznej realizacji tych praw, polegające na zapewnieniu ich niewystarczającej ochrony, niezauważaniu czy wręcz lekceważeniu (tamże). Mając na uwadze funkcjonowanie praw epistemicznych w obu wskazanych wymiarach – teoretycznym i praktycznym – pozostaje przyłączyć się do wyrażanego przez niektórych badaczy (tamże) przekonania o potrzebie prowadzenia szeroko zakrojonych badań nad specyfiką praw epistemicznych i ich funkcjonowaniem w różnych aspektach życia współczesnych społeczeństw, grup i jednostek.

---

<sup>1</sup> Na przykład: prawo do poznania informacji o stanie zdrowia, prawo do uzyskania rzetelnej informacji na temat działania produktów leczniczych, prawo do informacji o działaniach osób i podmiotów publicznych, ochrona czytelników, słuchaczy i widzów przed fałszywymi informacjami, prawo dostępu do przepisów prawnych regulujących sytuację jednostek i grup (Watson, 2021).

W literaturze prawa epistemiczne są przywoływane w kontekście zagadnień związanych np. z korzystaniem z mediów i nowych technologii (np. Risse, 2021; Watson, 2018), dostępem do świadczeń medycznych i usług prawnych (Watson, 2021) czy uzyskiwaniem informacji na tematy związane z polityką, ekologią czy gospodarką (tamże). Prawa epistemiczne bywają wzmiankowane tam, gdzie opisuje się nadużycia władzy publicznej, niedozwolone działania wielkich koncernów i instytucji, naruszenia praw podstawowych mniejszości, a także inne zjawiska społeczne niosące lub mogące nieść ujemne skutki dla jednostek i grup społecznych (tamże). Co ciekawe, w literaturze stosunkowo niewiele uwagi poświęca się analizie związków między prawami epistemicznymi i sferą edukacji, co może zastanawiać, zwłaszcza zważywszy na doniosłe zadania systemu edukacji w kształtowaniu wiedzy, umiejętności i postaw ludzi. Niniejszy artykuł stanowi próbę uzupełnienia tej luki poprzez wstępną refleksję nad rolą i miejscem edukacji we współczesnym „ekosystemie epistemicznym” (sformułowanie za: Watson, 2021, s. 73).

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na cztery pytania postawione w związku z problematyką praw epistemicznych i ich funkcjonowaniem w sferze edukacji:

1. Czym są prawa epistemiczne i jak można je scharakteryzować?
2. Jaki jest status młodych ludzi w kontekście przysługiwania praw epistemicznych?
3. W jaki sposób i w jakim zakresie prawa epistemiczne funkcjonują w systemie edukacji?
4. Jakie zadania dla edukacji wynikają z uznania ważności problematyki praw epistemicznych?

Właściwą analizę należy poprzedzić kilkoma uwagami o charakterze porządkującym. Pierwsza dotyczy pojęcia edukacji. Termin ten funkcjonuje w literaturze w różnych znaczeniach, w tym m.in. na określenie pokoleniowej transmisji dziedzictwa kulturowego i moralnego, kształcenia realizowanego w ramach instytucji oświatowych czy procesu rozbudzania zainteresowań jednostki, zapotrzebowania na wiedzę i kształtowania postawy krytycznej (np. Scheffler, 1966; O'Connor, 1957; Peters, 1967). W niniejszym tekście termin *edukacja* występuje w dwóch głównych sensach. Po pierwsze, w odniesieniu do zorganizowanego systemu oświaty realizującego prawo do nauki poprzez zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki (*edukacja jako system* lub *system oświaty*). Po drugie, na oznaczenie procesu nabywania wiedzy, umiejętności

i postaw niezbędnych do prowadzenia pomyślnego i wartościowego życia w wymiarze indywidualnym i społecznym (*edukacja jako proces*). Oba te ujęcia pozostają względem siebie w zależności tego rodzaju, że w modelowym stanie rzeczy centralnym zadaniem systemu edukacji jest realizacja procesu edukacji (przez) jej uczestników<sup>2</sup>.

Druga uwaga jest związana z określeniem uczestników procesu edukacji mającego miejsce w ramach systemu oświaty, realizujących prawnie ustanowiony obowiązek szkolny. W literaturze naukowej można odnaleźć wiele propozycji systematyzacji okresów ludzkiego życia. W zależności od wieku wyróżnia się następujące kategorie: *dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (ang. *elementary school*, 7–13 lat), *adolescenci* (ang. *adolescents*, 13–17 lat) oraz *młodzież* (ang. *youth*, 17–21 lat) (Dyussenbayev, 2017). Zbiorczym terminem, który obejmuje swoim zakresem znaczeniowym wszystkie te grupy, jest termin *uczniowie*. Alternatywnie można rozważyć użycie terminów *młodzi ludzie* lub *młode pokolenie*. Jakkolwiek mają one charakter bardziej potoczny niż naukowy, a ich zakres znaczeniowy jest nieostry, to przy zastrzeżeniu, że w omawianym kontekście, analogicznie do terminu *uczniowie*, funkcjonują na określenie osób będących w wieku uprawniającym do pobierania nauki w ramach systemu oświaty, mogą być stosowane wymiennie. Własność bycia podmiotem praw epistemicznych można odnosić do tej kategorii na dwa sposoby – jako do podmiotu zbiorowego rozumianego jako młoda generacja (*wymiar generacyjny*) lub indywidualnych podmiotów realizujących zbliżone zadania w sferze edukacji (*wymiar indywidualny*). O ile nie jest zaznaczone inaczej, w niniejszym tekście z pojęciem tym należy wiązać raczej drugi ze wskazanych sensów.

Trzecia uwaga jest związana z ustaleniami natury epistemologicznej. Pomimo powiązań problematyki praw epistemicznych z filozoficznymi konstrukcjami, takimi jak: prawda, wiedza czy przekonanie, rozważania przedstawione w tekście nie są ukierunkowane na formułowanie rozstrzygnięć dotyczących znaczenia tych pojęć. Postawione zadanie obejmuje analizę funkcjonowania praw epistemicznych w sferze edukacji, bez odwołań do sporów z zakresu epistemologii. Analogiczną uwagę należy poczynić w odniesieniu do ustaleń z obszaru kognitywistyki, psychologii i innych dyscyplin i dziedzin nauki zaangażowanych w refleksję nad szeroko pojętą wiedzą i poznaniem.

---

<sup>2</sup> Przy zastrzeżeniu, że proces edukacji nie odbywa się wyłącznie w ramach zorganizowanego systemu oświaty.

Zawarta w tekście charakterystyka praw epistemicznych opiera się na ustaleniach znawczyni tego zagadnienia, Lani Watson, uzupełnionych o poglądy wybranych teoretyków i filozofów prawa oraz badaczy reprezentujących inne dyscypliny naukowe, zainteresowanych tym obszarem problemowym.

## 2. Charakterystyka praw epistemicznych

Dobrym sposobem charakterystyki praw epistemicznych byłyby ich analiza poprzedzona enumeratywnym wyliczeniem. Realizacja tego zadania napotyka jednak kilka trudności. Po pierwsze, przepisy regulujące poszczególne prawa epistemiczne nie są zawarte w jednym czy nawet kilku aktach prawa – z zależności od ustawodawstwa danego kraju należałoby mówić o setkach, a nawet tysiącach pojedynczych regulacji obejmujących takie zagadnienia jak: dostęp do informacji, ochrona danych osobowych, ochrona prywatności, ochrona przed zniesławieniem, prawo marketingu i reklamy, prawo własności intelektualnej oraz wiele innych (Watson, 2021). Po drugie, nie w każdym przypadku prawo stanowione chroni prawa epistemiczne w sposób bezpośredni. W pewnych przypadkach przewiduje ochronę pośrednią, zawartą w przepisach prawa karnego, bankowego i finansowego, podatkowego, handlowego i konsumenckiego czy rodzinnego (tamże). Po trzecie, według niektórych badaczy<sup>3</sup>, oprócz formy pozytywnej, wyrażonej w prawie stanowionym, prawa epistemiczne przybierają również postać praw moralnych, na straży których stoją nie tyle przepisy prawa, ile działania podejmowane w sferze społecznej, np. protesty czy oddolne naciski o charakterze zbiorowym lub indywidualnym (tamże).

Prawa epistemiczne są jednym z rodzajów praw podmiotowych, toteż punktem wyjścia ich charakterystyki należy uczynić najbardziej podstawowe ustalenia dotyczące tego, czym są prawa. Odchodząc od fundamentalnych sporów filozoficznych dotyczących natury prawa i praw<sup>4</sup>, których nawet najbardziej syntetyczne

---

<sup>3</sup> W sporze toczonym przez zwolenników pozytywizmu prawnego i ujęć niepozytywistycznych Lani Watson obok praw stanowionych dopuszcza istnienie klasy praw moralnych. Stanowisko to nie pozostaje bez wpływu na sposób definiowania praw epistemicznych i skalę ich ewentualnych naruszeń (w stosunku do węższego ujęcia prezentowanego przez pozytywistów prawnych). Więcej na ten temat: Watson, 2021.

<sup>4</sup> W celu uniknięcia kłopotów terminologicznych związanych z funkcjonowaniem terminu *prawo* w dwóch znaczeniach: (1) w sensie przedmiotowym, jako ogółu norm tworzących

omówienie znacząco przekraczałoby ramy niniejszego tekstu, za teoretykami praw epistemicznych należy powtórzyć, że prawa w analizowanym ujęciu stanowią złożone uprawnienia, które uzasadniają wykonywanie lub zaniechanie wykonywania określonych działań (Watson, 2021). Wpisując się w filozoficznoprawną tradycję myślenia o strukturze praw (Hohfeld, 1919, cyt. za: Watson, 2021), badacze praw epistemicznych definiują je jako prawa w najbardziej ścisłym sensie, będące uprawnieniami rodzącymi obowiązki po stronie innych podmiotów. Innymi słowy, „podmiot P posiada uprawnienie [...], jeżeli na innym podmiocie ciąży korelatywny obowiązek [...] określonego zachowania się względem P” (Błachut, 2002, s. 36). W zależności od treści roszczeń przysługujących posiadaczowi praw skorelowane z nimi obowiązki osoby zobowiązanej mogą polegać na działaniu określonego rodzaju (prawa pozytywne) lub bezczynności, a więc zaniechaniu podjęcia działania (prawa negatywne). W takiej interpretacji prawa określają to, co ludzie mogą lub czego nie mogą robić z uwagi na zjawiska takie jak prawo czy moralność, i jako takie mają na celu ochronę posiadaczy tych praw przed naruszeniami (Watson, 2021). Należy przy tym podkreślić, że pomimo konwencji terminologicznej w postaci formuły *prawo do X*, gdzie pod *X* można podstawić dowolne dobro, towar lub usługę, np. dostęp do opieki zdrowotnej czy nauki, realizacja tych praw wymaga działań lub zaniechań określonych podmiotów, np. aparatu państwowego (Raible, 2020, cyt. za: Watson, 2021). W tym sensie prawa nie odpowiadają określonym przedmiotom czy dobrom, ale działaniom i zaniechaniom zobowiązanych podmiotów, które to działania i zaniechania są przez te prawa określane (Watson, 2021).

Teoretycy i filozofowie prawa prezentują różne spojrzenia na problem funkcji praw oraz uzasadnienia ich przysługiwania. Wśród najbardziej rozpowszechnionych stanowisk wskazuje się tzw. teorię interesu (*Interest Theory*) głoszącą, że prawa chronią interesy posiadaczy praw oraz teorię woli (*Will Theory*), zgodnie z którą punktem odniesienia dla analizy praw powinna być wola, a nie interes, posiadacza praw<sup>5</sup> (tamże). W literaturze rozwijane są liczne

---

system prawa, wyrażonych w aktach normatywnych oraz (2) w sensie podmiotowym, jako uprawnienia podmiotu dostarczającego legitymacji do działania i chroniącego rozmaite dobra, dla pierwszego z ujęć zostanie zarezerwowany termin *prawo*, a dla drugiego – *prawa*. Na temat kłopotów terminologicznych związanych z wieloznacznością terminu *prawo* i jego przekładem na angielskie terminy *law* i *rights*: np. Raburski, 2017.

<sup>5</sup> Więcej na ten temat: Watson, 2021 oraz „Rights” w Stanford Encyclopedia of Philosophy, treść dostępna pod adresem <https://plato.stanford.edu/entries/rights/> (dostęp: 30.11.2022).

poglądy pochodne względem przywołanych, jak również takie, które prezentują odmienne założenia i konsekwencje. Zwolennicy analizowanego ujęcia praw epistemicznych prezentują nieinstrumentalne podejście zakładające, że prawa stanowią „niepochodny i podstawowy element moralności” i jako takie „uosiabiają formę uznania wartości każdego człowieka” (Nagel, 1995, s. 87, cyt. za: Watson, 2021, tłum. własne). W takim ujęciu fakt przysługiwania określonych praw uzasadnia „ostateczna wartość posiadaczy praw” (Watson, 2021). Wyraża ona szczególnie status moralny przysługujący posiadaczom praw polegający na tym, że są oni wartościowi sami w sobie (np. Thomson, 1990; Lomasky, 1987, cyt. za: Watson, 2021). W tym sensie można mówić o wartości końcowej czy krańcowej posiadaczy praw (Watson, 2021).

Odnosząc dotychczasowe ustalenia do praw epistemicznych, należałoby uznać, że są one uprawnieniami, które uzasadniają podejmowanie i zaniechanie podejmowania określonych działań dotyczących dóbr o charakterze epistemicznym i jako takie mają na celu ochronę posiadaczy tych praw (tamże). Ze świadomością sporów toczonych w epistemologii przez pojęcie *epistemiczny* rozumie się najczęściej stany lub dobra powiązane z wiedzą, takie jak: prawda, uzasadnienie, przekonanie, sąd, zrozumienie, mądrość czy informacja, ale również stany określane jako niekorzystne czy negatywne, np. dezinformacja lub ignorancja (tamże). Termin ten funkcjonuje także na określenie działań i doświadczeń związanych z tymi dobrami lub stanami, obejmujących m.in. zadawanie pytań, odkrywanie czy zdobywanie informacji (tamże). Powiązanie określonych praw z dobrami epistemicznymi uzasadnia wyodrębnienie osobnej klasy praw epistemicznych i traktowanie ich w sposób analogiczny jak innych kategorii praw, np. praw dotyczących własności (tamże). W takim ujęciu, pod względem funkcji i struktury, prawa epistemiczne są podobne do praw funkcjonujących w innych dziedzinach prawa i zabezpieczających inne dobra oraz są tak samo istotne jak inne prawa (tamże). Warto przy tym dodać, że pomimo akcentowania odrębności klasy praw epistemicznych od innych klas praw, wynikającego ze specyfiki dóbr, jakie zabezpieczają, w generalnej perspektywie prawa epistemiczne są traktowane jako element prawa stanowionego oraz praw moralnych (tamże). Znajduje to wyraz w możliwości ubiegania się przez posiadaczy praw epistemicznych o prawną i/lub moralną ochronę przed niekorzystnymi działaniami i zaniechaniami dotyczącymi dóbr epistemicznych (tamże).

### 3. Młodzi ludzie jako posiadacze praw epistemicznych

Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami prawa epistemiczne stanowią wydzieloną klasę praw, które zabezpieczają ich posiadaczy, np. prawo do poznania, prawo do bycia poinformowanym czy prawo dostępu do prawdy (tamże). Powstaje wątpliwość, kto może pretendować do miana posiadacza takiej grupy praw? Można zaproponować różne warianty odpowiedzi na tak postawione pytanie. Po pierwsze, można uznać, że przysługiwanie praw epistemicznych wymaga spełnienia jakichś warunków, np. posiadania określonych kwalifikacji lub umiejętności. Po drugie, można założyć, że skoro uzasadnienia dla praw epistemicznych dostarcza ostateczna moralna wartość ich posiadaczy, to przysługują one każdemu człowiekowi, bez konieczności spełnienia dodatkowych wymogów. Po trzecie, można się zastanawiać, czy do grona posiadaczy praw epistemicznych zaliczają się tylko ludzie, czy też należałoby rozważyć włączenie do niego również innych istnień czy nawet rzeczy.

Na pierwszy rzut oka ostatni z wariantów wydaje się mało prawdopodobny, a przynajmniej w odniesieniu do rzeczy. Jak argumentują niektórzy badacze (np. Feinberg, 2013, cyt. za: Watson, 2021), z uwagi na niezdolność do odczuwania stanów psychicznych, a w ich ramach do przeżywania takich stanów jak wiedza, wiara czy rozumienie, rzeczy nie kwalifikują się na posiadaczy praw epistemicznych, podobnie zresztą jak innych klas praw. W takim ujęciu, jeśli warunkiem posiadania praw epistemicznych jest bycie podmiotem epistemicznym, a więc posiadanie zdolności do poznawania, rozumienia czy interpretacji, to wszelkie obiekty lub istoty, które są tej zdolności pozbawione, nie mogą być brane pod uwagę jako kandydaci do posiadania analizowanej klasy praw (Watson, 2021). O ile taki wymóg pozwala na wyłączenie z uniwersum posiadaczy praw epistemicznych klasy rzeczy, o tyle generuje problem w przypadku istnień innych niż ludzie oraz ludzi w pewnych stanach lub na pewnych etapach rozwoju. Zważywszy na tematykę niniejszego tekstu, można pominąć rozważania poświęcone statusowi zwierząt w kontekście przysługiwania praw epistemicznych. Bardziej znacząca wydaje się druga z zasygnalizowanych wątpliwości, dotycząca możliwości uznania podmiotowości epistemicznej ludzi odznaczających się pewnymi cechami lub znajdujących się w określonych okolicznościach. Z uwagi na etap rozwojowy człowieka będącego noworodkiem należałoby uznać za niezdolnego do dysponowania

wiedzą czy posiadania wiary. W związku z tym, pomimo faktu bycia człowiekiem, nie byłby on posiadaczem praw epistemicznych (przykład za: tamże). Analogiczną uwagę należałoby poczynić w odniesieniu do ludzi znajdujących się w stanach ograniczających lub wyłączających zdolności epistemiczne, np. ze względu na śpiączkę, niektóre rodzaje niepełnosprawności lub choroby. Nietrudno zauważyć, że tego typu zawężająca interpretacja, uzależniająca możliwość przypisania praw epistemicznych od kondycji fizycznej, psychicznej czy władz poznawczych, niesie konsekwencje dla myślenia o młodym pokoleniu jako posiadaczu praw epistemicznych. Przyjęcie takiej propozycji odpowiedzi na pytanie, komu przysługują prawa epistemiczne, prowadziłoby do wniosku, że młodzi ludzie nie posiadają praw epistemicznych w równym stopniu w tym sensie, że (1) z uwagi na problemy zdrowotne niektóre dzieci mogą w ogóle nie posiadać zdolności epistemicznej, a (2) ze względu na etapy rozwoju fizycznego i psychospołecznego dzieci będących w różnym wieku przysługiwanie praw epistemicznych może być zróżnicowane czy niepełne, inna jest bowiem zdolność epistemiczna kilkulatka, a inna osoby tuż przed osiągnięciem pełnoletności.

Warunek dysponowania przez posiadacza praw odpowiednim poziomem zdolności epistemicznej jest w literaturze odpierany argumentem z istoty praw epistemicznych. Podkreśla się, że odpowiadają one nie tyle określonym dobrom czy usługom, ale działaniom lub zaniechaniom zobowiązanych podmiotów. Posiadanie prawa do wiedzy jest zatem posiadaniem prawa do działań i zaniechań, które będą skutkowały wiedzą dla jej posiadacza (tamże). Fakt, że dziecko może nie mieć możliwości osiąść tej wiedzy, nie ma znaczenia dla samego faktu przysługiwania mu praw epistemicznych. Przeniesienie punktu ciężkości z dysponowania zdolnością epistemiczną na wartość moralną człowieka pozwala uznać, że prawa epistemiczne przysługują niezależnie od możliwości ich realizacji. Nie ma zatem znaczenia, czy człowiek znajduje się w stanie ograniczającym lub wyłączającym władze poznawcze, czy też z uwagi na wiek jego zdolność epistemiczna nie osiągnęła jeszcze pełni rozwoju. W obu przypadkach należy go uznać za posiadacza praw epistemicznych. Taką interpretację uzasadnia krańcowa wartość człowieka, niezależna od cech i dyspozycji konkretnej jednostki czy okoliczności życia, w których się znalazła, i nie pochodna względem innych wartości. Przyjęcie, że człowiek jest wartością samą w sobie, pociąga uznanie, że jest podmiotem praw. W takim

ujęciu wszyscy obecnie żyjący ludzie, jako istoty o końcowej wartości, tworzą uniwersum posiadaczy praw epistemicznych<sup>6</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że z punktu widzenia interesów młodych ludzi oddzielenie kwestii zdolności epistemicznej i przysługiwania praw epistemicznych jest korzystne. Niezależnie bowiem od wieku, stopnia rozwoju fizycznego i psychospołecznego, indywidualnych predyspozycji lub przejawianych trudności każde dziecko jest posiadaczem praw epistemicznych. Przyjęcie wariantu zawężającego przysługiwanie praw do grupy osób dysponujących określonym progiem zdolności epistemicznej, a więc *prima facie* wykluczającego jakąś grupę młodych ludzi z grona posiadaczy praw epistemicznych, wydaje się popadać w sprzeczność z podstawowymi intuicjami dotyczącymi edukacji. Gdyby było tak, że przysługiwanie praw epistemicznych zależy od pewnego stopnia rozwoju pozwalającego na posiadanie wiedzy, przekonań, sądów czy wierzeń, to być może szeroko pojęte działania edukacyjne należałoby odroczyć w czasie, a nie wdrażać już w odniesieniu do najmłodszych dzieci? *A contrario* – skoro podmiotami procesu kształcenia są kilkuletnie dzieci, które – z perspektywy zdolności epistemicznych osób dorosłych – znajdują się na bardzo wczesnym etapie rozwoju – to dlaczego odmawiać im statusu posiadacza praw epistemicznych, zwłaszcza że proces edukacji przesycony jest takimi dobrami epistemicznymi jak: wiedza, prawda, przekonanie czy interpretacja? Argument ten można wzmocnić, twierdząc, że ze względu na wskazane czynniki, a więc (1) uczestnictwo w procesie edukacji oraz (2) bycie na takim etapie rozwoju, na którym zdolności poznawcze podlegają kształtowaniu i doskonaleniu, tym większą uwagę należy obdarzyć młode pokolenie jako dysponentów praw epistemicznych. Podobne intuicje można odnaleźć w literaturze poświęconej problematyce praw epistemicznych, wskazującej na konieczność zapewnienia dzieciom odpowiedniego wsparcia w realizacji przysługujących im praw (tamże). Niemożność egzekwowania uprawnień przez młode pokolenie nakłada na opiekunów prawnych, instytucje edukacyjne i inne podmioty wspierające rozwój dzieci i młodzieży obowiązek realizacji funkcji pełnomocników epistemicznych (ang. *epistemic proxies*, Watson, 2021, s. 29). Polega ona na wspieraniu w egzekwowaniu praw epistemicznych tych

---

<sup>6</sup> Grupa posiadaczy praw epistemicznych bywa rozszerzana również o osoby, które już nie żyją, oraz te, które jeszcze się nie urodziły. Jeśli zarówno przeszłe, jak i przyszłe pokolenia są rozpatrywane przez pryzmat ostatecznej wartości człowieka, to nie ma powodów, by odmawiać im praw epistemicznych (Watson, 2021).

podmiotów, które z różnych powodów nie są w stanie samodzielnie zadbać o swój interes w tym względzie<sup>7</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że stanowisko, zgodnie z którym dziecko jest posiadaczem praw epistemicznych, co wynika z faktu bycia istotą o ostatecznej wartości, dużo lepiej koresponduje z filozofią praw człowieka oraz wiodącymi pedagogicznymi koncepcjami wychowania i kształcenia niż pogląd odmawiający przysługiwania tychże praw z uwagi na brak lub nie w pełni rozwiniętą zdolność epistemiczną. Przyjęcie, że prawa wyrażają wartość moralną człowieka, a nie jego zdolności, gwarantuje równy osobom dorosłym status młodego pokolenia w ekosystemie epistemicznym. Trudności w egzekwowaniu praw mają rekompensować działania podejmowane przez pełnomocników epistemicznych. Wydaje się, że wsparcie rodziców, innych opiekunów prawnych oraz instytucji, ukierunkowane na zabezpieczenie interesów epistemicznych osób małoletnich, nie odbiega znacząco od starań o realizację praw dziecka w sferze cywilnej czy administracyjnej. Można je uznać za przejaw generalnej dbałości o dobro dziecka. W tym kontekście uznanie poglądu odmawiającego dzieciom statusu posiadaczy praw epistemicznych z uwagi na brak zdolności epistemicznej godziłoby w utrwaloną w prawie zasadę dbałości o interes prawny małoletniego przez osoby dorosłe, a przy tym rodziłoby zasadne wątpliwości co do racji, dla których pewne kategorie praw miałyby być wyłączone z pełnomocnictwa prawnego. Mając na uwadze rosnące znaczenie dóbr epistemicznych we współczesnym świecie, trudno o dobre powody dla przyjęcia takiego rozwiązania. Nie brakuje ich za to w przypadku stanowiska wywiedzonego z twierdzenia o ostatecznej wartości człowieka. Zamiast odmawiać praw, powołując się na przesłankę wieku, etap rozwoju czy szczególnych okoliczności życia, należy zadbać o zapewnienie należytego pełnomocnictwa epistemicznego zabezpieczającego wykonywanie praw młodego pokolenia do czasu, gdy będzie ono w stanie zadbać o swój interes w tym względzie (tamże). Rozważenia wymaga, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, system edukacji wpisuje się w tak nakreśloną perspektywę oraz jakie zadania wypełnia na rzecz posiadaczy tej kategorii praw.

---

<sup>7</sup> Należy przy tym zastrzec, że podobnie jak w przypadku instytucji pełnomocnictwa w prawie cywilnym, prawa epistemiczne nie podlegają przeniesieniu na pełnomocnika, pozostając przy pierwotnie uprawnionym podmiocie. Działanie pełnomocnika polega na działaniu w imieniu posiadacza praw celem zabezpieczenia jego interesów epistemicznych i niedopuszczenia do nadużyć i zaniedbań w tej sferze funkcjonowania osoby uprawnionej (tamże).

#### 4. Prawa epistemiczne w edukacji

Dotychczasowe rozważania prowadzą do wniosku, że pod względem posiadania praw epistemicznych pozycja osób małoletnich jest tożsama ze statusem osób dorosłych, a ewentualne różnice dotyczą potrzeby wsparcia w realizacji praw epistemicznych tej pierwszej grupy podmiotów. Zarazem można zaryzykować twierdzenie, że w przypadku młodych ludzi problematyka praw epistemicznych jest nawet bardziej doniosła pod względem znaczenia niż w przypadku osób pełnoletnich. Pogląd ten można wesprzeć dwoma argumentami. Po pierwsze, świadomość praw epistemicznych młodego pokolenia jest na etapie kształtowania się. Można przypuszczać, że od tego, w jakim zakresie zostanie rozwinięta, przynajmniej częściowo zależą gotowość oraz zdolność do egzekwowania praw epistemicznych w dorosłym życiu. Po drugie, pod względem związków z dobrami epistemicznymi proces edukacji wydaje się nim przesycony jak mało który w życiu człowieka. Należy zatem zastanowić się nad tym, w jaki sposób i w jakim zakresie prawa epistemiczne funkcjonują w systemie edukacji. Tak sformułowany problem skrywa w sobie dwa powiązane zagadnienia. Pierwsze dotyczy dóbr epistemicznych obecnych w procesie edukacji. Drugie odsyła do tego, w jaki sposób system edukacji zabezpiecza i realizuje prawa epistemiczne posiadaczy, jakimi są uczniowie.

W odniesieniu do pierwszego zagadnienia można stwierdzić, że szkoła, jako element systemu edukacji i miejsce, w którym realizuje się proces edukacji, sama w sobie może być traktowana jako odrębny ekosystem epistemiczny. Dochodzi w nim do przekazu wiedzy oraz kształtowania umiejętności i postaw. O ile twierdzenie, zgodnie z którym proces edukacji jest zapośredniczony o liczne dobra epistemiczne nie wydaje się sporne, o tyle wątpliwości budzi możliwość ich precyzyjnego nazwania i wyliczenia. Z uwagi na nieostre granice znaczeniowe niektórych pojęć stosowanych w epistemologii nie wydaje się możliwe stworzenie wyczerpującego katalogu dóbr epistemicznych obecnych w procesie edukacji. Co więcej, nawet gdyby taki zabieg był możliwy, najpewniej za cenę znacznych uproszczeń definicyjnych, to identyfikacja poszczególnych dóbr epistemicznych pozostaje w związku ze sposobami myślenia o edukacji i jej celach, a tych, jak pokazuje bogata literatura pedagogiczna i filozoficzna, jest niezwykle dużo. Nie wchodząc w detale poszczególnych ujęć i koncepcji, wystarczy nadmienić, że już w samych twierdzeniach formułowanych w przedmiocie celów edukacji często są wskazane konkretne dobra epistemiczne.

Gdyby przyjąć, że podstawowe cele edukacji obejmują<sup>8</sup> wzrost wiedzy (Kotzee, 2013, cyt. za: Watson, 2016), przekaz i poszukiwanie prawdy (Goldman, 1999, cyt. za: Watson, 2016), zdobywanie uzasadnionych przekonań (Schmitt, 2005, za: Watson, 2016) czy rozumienie (Zagzebski, 1996, cyt. za: Watson, 2016), za relewantne z punktu widzenia prowadzonych rozważań należałoby uznać dobra epistemiczne takie jak: wiedza, prawda, uzasadnione przekonanie czy rozumienie. Częściowe powtórzenie przywołanych dóbr można odnaleźć w przepisach prawa oświatowego. Zgodnie z polskim prawem każdy obywatel ma prawo do kształcenia, a dzieci i młodzież – również do wychowania i opieki – odpowiednich do wieku i etapu rozwojowego<sup>9</sup>. Realizując te zadania, system oświaty wspiera rozwój dziecka w sferach: fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, mając na względzie zasadę dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów<sup>10</sup>. Szczegółowy wykaz zadań realizowanych na poszczególnych etapach edukacji zawierają podstawy programowe przewidziane dla konkretnych typów i szczebli kształcenia<sup>11</sup>. Ich wspólnym mianownikiem wydaje się w zakresie dotyczącym dóbr epistemicznych, wyposażenie młodego pokolenia w taki zasób wiedzy i umiejętności, który pozwoli w bardziej dojrzały i uporządkowany sposób zrozumieć otaczający świat<sup>12</sup>.

Analizując prawne regulacje związane z dostępem do edukacji, nie sposób nie wspomnieć o klasie uprawnień funkcjonujących pod nazwą *praw uczniów*. Jakkolwiek prawa te nie zostały wyczerpująco zebrane ani skatalogowane

---

<sup>8</sup> Więcej na temat celów edukacji przez pryzmat rozmaitych dóbr epistemicznych: Watson, 2016.

<sup>9</sup> Art. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59 z późn. zm.).

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Wykaz podstaw programowych dla poszczególnych szczebli kształcenia dostępny na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Nauki: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6> (dostęp: 30.11.2022).

<sup>12</sup> Sformułowanie zaczerpnięte z Podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

w żadnym akcie normatywnym, w literaturze z pogranicza pedagogiki i prawa oświatowego można odnaleźć próby ich systematyzacji i charakterystyki (np. Wolanin, 2022; Śwital, 2020; Osuch, Bojarska, 2008). Do podstawowych praw uczniów zalicza się m.in. prawa do: nauki, rozwijania zainteresowań, informacji i sprawiedliwej oceny, bezpieczeństwa i uzyskania pomocy, swobody wypowiedzi, myśli, sumienia i wyznania, prywatności, czasu wolnego, ciepłego posiłku, zaangażowania w życie szkoły czy prawa wynikające z godności ludzkiej (wyliczenie za: Wolanin, 2022). Nie wszystkie spośród przywołanych praw pozostają w ścisłym związku z problematyką dóbr i praw epistemicznych. Niektóre sprzyjają zaspokajaniu potrzeb socjalnych, inne z kolei chronią autonomię osobistą ucznia. W kontekście praw epistemicznych za szczególnie doniosłe można uznać prawo do nauki oraz prawo do informacji. Prawo do nauki zabezpiecza takie dobra epistemiczne jak: wiedza, wyrażanie myśli i przekonań czy uzasadnianie, a przy tym zabezpiecza przed dezinformacją, manipulacją i przekazywaniem nieprawdziwych danych. Prawo do informacji obejmuje z kolei szereg szczegółowych uprawnień związanych np. z zapoznawaniem się przez uczniów z programami nauczania, ich treściami, celami i stawianymi wymaganiami (tamże), dostępem do jawnej i uzasadnionej oceny postępów w nauce, wglądem do aktów wewnętrznych szkoły w trybie dostępu do informacji publicznej, możliwością zapoznania się z prawami i obowiązkami uczniów czy informowaniem ucznia o wszystkich istotnych sprawach, które go dotyczą, w tym w zakresie postępowań, które toczą się w jego sprawie (wyliczenie za: tamże). Informacja jako dobro epistemiczne szeroko obecne w procesie i systemie edukacji, oprócz wymiaru pozytywnego, dotyczącego dostępu do określonych treści i danych, ma również wymiar negatywny, manifestujący się poprzez prawo do prywatności. Uczniowie mogą oczekiwać, że informacje dotyczące m.in. sfery życia prywatnego, sytuacji zdrowotnej, kondycji psychofizycznej, przekonań światopoglądowych i politycznych, orientacji seksualnej i innych wrażliwych kwestii nie będą udzielane osobom trzecim (tamże).

Problematyka dóbr epistemicznych pozostaje w ścisłym związku z zagadnieniem obowiązków epistemicznych. Są one definiowane jako te działania lub zaniechania podmiotów zobowiązanych, które dotyczą dóbr epistemicznych (Watson, 2021). W literaturze poświęconej prawom epistemicznym można odnaleźć propozycje systematyzacji obowiązków epistemicznych (tamże). Inspiracji do konstrukcji podstawowej taksonomii dostarcza art. 19 Powszech-

nej deklaracji praw człowieka<sup>13</sup> stanowiący, że „każdy człowiek ma prawo wolności opinii i wyrażania jej, a prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnej opinii, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkimi środkami, bez względu na granice”. Wymienione w treści tego artykułu działania polegające na poszukiwaniu, otrzymywaniu i przekazywaniu informacji stanowią, według niektórych badaczy (Watson, 2021), podstawowe prawa człowieka, a zarazem wyznaczają obowiązki epistemiczne w postaci obowiązku poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji (tamże). Należy podkreślić, że elementy te nie wyczerpują puli obowiązków epistemicznych możliwych do identyfikacji i jako takie służą raczej nakreśleniu ram brzegowych niezbędnych do konstrukcji bardziej szczegółowych systematyzacji (tamże). Warto zauważyć, że w przywołanej taksonomii wyróżnia się zarówno obowiązki pozytywne – poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji, jak i takie, które mają wymiar negatywny i polegają na nieszukaniu, nieotrzymywaniu i nieudzielaniu informacji w określonych sytuacjach (tamże).

Odnosząc te uwagi do sfery edukacji, należałoby uznać, że nałożone na system edukacji zadanie wyposażenia uczniów w wiedzę o otaczającej rzeczywistości pociąga obowiązki epistemiczne np. w postaci gromadzenia, porządkowania i przekazywania prawdziwych, aktualnych i istotnych informacji. Obok obowiązków określonych w sposób pozytywny można wskazać obowiązki negatywne, wyrażające się m.in. w zaniechaniu przekazywania informacji, które przybierają postać zniekształceń i manipulacji, stwarzają nieprawdziwy obraz świata czy w inny sposób wprowadzają w błąd. Należy zauważyć, że obowiązki epistemiczne systemu edukacji nie obejmują wyłącznie zadań związanych ze ściśle rozumianym przekazem treści kształcenia, ale informacje w ogóle, w tym również poboczne elementy towarzyszące organizacji edukacji, takie jak: gromadzenie danych osobowych uczniów, przekazywanie informacji dotyczących stanu zdrowia czy dysponowanie innymi danymi. Działania i zaniechania, których przedmiotem są tego rodzaju informacje, jakkolwiek wpisują się w administracyjną ośnowę systemu edukacji, to dotyczą dóbr epistemicznych, co nakazuje traktować je na równi z dobrami bezpośrednio towarzyszącymi procesowi kształcenia.

---

<sup>13</sup> Art. 19 Powszechnej deklaracji praw człowieka (rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A(III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r.).

W odniesieniu do drugiego zagadnienia, dotyczącego realizacji praw epistemicznych przez system edukacji, należy zauważyć, że z faktu posiadania praw epistemicznych oczywiście nie wynika roszczenie o ich realizację skierowane do dowolnego podmiotu. W odniesieniu do edukacji – choć każdy obywatel ma do niej prawo, nie czyni to dowolnego innego podmiotu zobowiązanym do przyjęcia roli nauczyciela. Badacze praw epistemicznych podkreślają, że roszczenie o realizację praw epistemicznych posiadacza musi być skorelowane z obowiązkiem ciężącym na innym podmiocie. W tym sensie alokacja praw do roszczeń epistemicznych jest powiązana z alokacją obowiązków epistemicznych. Na mocy przepisów prawa krajowego i międzynarodowego takie prawa jak prawo do nauki czy prawo do informacji są realizowane przez specjalnie powołane do tego podmioty, w tym te, które wchodzi w skład systemu oświaty. Uczniowie mogą zatem zasadnie domagać się realizacji tych praw co najmniej w zakresie uregulowanym w prawie oświatowym. Na marginesie warto podkreślić, że na mocy tych samych aktów prawa młodzi ludzie jako posiadacze praw epistemicznych są zarazem zobowiązani do realizacji obowiązku szkolnego. Można się zastanawiać, w jakiej relacji pozostają względem siebie, z jednej strony, prawa epistemiczne towarzyszące procesowi edukacji, a z drugiej – prawny nakaz pobierania nauki. Jakkolwiek, na mocy dotychczasowych rozważań, przysługiwanie praw epistemicznych uzasadnia ostateczna wartość moralna każdego człowieka, to człowiek ten, jako uczestnik procesu edukacji, ma prawnie ustanowiony obowiązek pobierania nauki, a więc co najmniej w jakiejś mierze realizowania swoich praw epistemicznych poprzez dostęp do dóbr takich jak wiedza czy prawda.

Mając na uwadze, że (1) młodzi ludzie są posiadaczami praw epistemicznych, (2) proces edukacji jest przesycony dobrami epistemicznymi, a (3) na system edukacji zostało nałożone zadanie w postaci kształcenia, należy wyprowadzić wniosek, zgodnie z którym uczniowie mogą domagać się realizacji obowiązków epistemicznych przez system edukacji. Warto przy tym zaznaczyć, że jakkolwiek roszczenie o egzekwowanie obowiązków ma w omawianym przypadku źródło w prawie, to może mieć także podstawę moralną (Watson, 2021). Badacze praw epistemicznych rozróżniają trzy warianty uzasadnienia roszczeń o realizację obowiązków epistemicznych (wyliczenie za: tamże). Po pierwsze, niektóre obowiązki epistemiczne są uznawane i chronione przez prawo. W takich przypadkach przepisy wprost gwarantują możliwość ubiegania się o ich realizację. Po drugie, prawo może nie chronić uprawnień epistemicznych

wprost, ale zapewniać ich pośrednią ochronę. W tych sytuacjach egzekwowanie obowiązków epistemicznych nie jest *explicite* przewidziane przez prawo, ale może być wywiedzione z przepisów niezwiązanych wprost ze sferą epistemiczną. Po trzecie, w pewnych okolicznościach można domagać się realizacji obowiązków epistemicznych na podstawie przesłanek o charakterze moralnym. W takich przypadkach egzekwowanie obowiązków jest dopuszczalne moralnie, ale nie ma uzasadnienia w prawie. Każdy z wariantów sytuacji pociąga inny rodzaj ochrony posiadaczy praw epistemicznych – w pierwszym przypadku przysługuje im bezpośrednia ochrona prawna, w drugim – ochrona prawna o charakterze pośrednim, a w trzecim – ochrona moralna, ale nie prawna<sup>14</sup>.

Posiadaczom praw epistemicznych w systemie edukacji w przeważającej mierze wydaje się przysługiwać bezpośrednia ochrona prawna, co wynika z przepisów prawa oświatowego. Przypadki, w których egzekwowanie praw ma źródło w moralności, wydają się rzadsze i najpewniej zależne od okoliczności konkretnego stanu faktycznego. Rozważając ochronę praw epistemicznych uczestników procesu edukacji, warto się zastanowić, czy z racji specyfiki relacji, jaka zachodzi między systemem edukacji a jej uczestnikami, nie powinna ona być realizowana z większą dbałością. Można sformułować dwa argumenty wspierające taki pogląd. Pierwszy odsyła do instytucji pełnomocnictwa epistemicznego. Skoro, z uwagi na takie czynniki jak wiek czy stopień rozwoju psychospołecznego, uczniowie mogą nie być w stanie w pełni korzystać z przysługujących im praw, to szkoła, działając jako pełnomocnik epistemiczny, powinna egzekwować prawa epistemiczne młodych ludzi, dokładając w tym względzie starań, np. o jakość przekazywanej wiedzy czy prawidłowe przetwarzanie informacji. Zgodnie z takim poglądem, z im większymi ograniczeniami i trudnościami borykają się posiadacze praw epistemicznych, tym większą wagę i dbałość należy przykładac do wsparcia ich w realizacji tychże praw.

Drugi argument dotyczy rangi i znaczenia szkoły jako elementu systemu edukacji. W literaturze poświęconej problematyce praw epistemicznych można odnaleźć wzmianki dotyczące tzw. autorytetu epistemicznego (tamże). Może nim być dowolna jednostka lub instytucja, która jest traktowana jako biegła, znacząca, profesjonalna czy posiadająca status eksperta w danej dziedzinie bądź sferze funkcjonowania. Taki podmiot jest postrzegany jako źródło dokładnych,

---

<sup>14</sup> Na temat przykładów obrazujących poszczególne warianty ochrony praw epistemicznych: Watson, 2021.

istotnych oraz rzetelnych informacji na dany temat lub w określonej sferze<sup>15</sup> (tamże). Wydaje się, że z racji doniosłych zadań wypełnianych przez system edukacji w związku z dobrami epistemicznymi, takimi jak: wiedza, prawda, informacja czy przekonanie, w opinii społecznej szkoła może być traktowana jako autorytet epistemiczny. Uznanie takiego jej statusu wydaje się pociągać dodatkowe zadania w kwestii realizacji praw epistemicznych. W takim ujęciu od systemu edukacji można wymagać nie tylko zwykłej staranności w postaci braku naruszania praw uczestników procesu edukacji, ale również podwyższonej staranności w identyfikowaniu, realizowaniu i zabezpieczaniu interesów epistemicznych uczniów. Powierzając szkole zadanie wszechstronnego rozwijania człowieka, rodzice i opiekunowie, a w szerszej perspektywie – społeczeństwo, pokładają zaufanie w profesjonalne przygotowanie i realizację procesu edukacji. Można sądzić, że nakłada to na szkołę dodatkowy, choć raczej bliższy sferze moralności niż prawa, obowiązek działania na rzecz dobra, w tym epistemicznego, młodego pokolenia i nienaruszania zaufania społecznego, jakim jest obdarzona.

## 5. Zadania edukacji w kontekście praw epistemicznych

Uznanie systemu edukacji za istotny element ekosystemu epistemicznego, w którym funkcjonują młodzi ludzie, nakazuje w bardziej szczegółowy sposób rozważyć zadania, jakie można postawić przed szkołą w związku z problematyką praw epistemicznych. Na to zagadnienie można spoglądać z różnych punktów widzenia, w zależności od przyjętego kryterium wyróżniania i porządkowania zadań oraz postrzeganej i projektowanej roli szkoły we wspieraniu rozwoju uczniów. Ze świadomością czynionych uproszczeń zadania szkoły można przyporządkować do dwóch podstawowych grup dotyczących (1) stosunku do dóbr epistemicznych obecnych w toku kształcenia oraz (2) włączenia w proces edukacji treści odnoszących się do problematyki praw epistemicznych. Każda z nich wymaga krótkiego omówienia.

Wyznacznikiem pierwszej grupy zadań jest realizacja praw epistemicznych młodych ludzi wyrażająca się w takiej organizacji procesu kształcenia, która

---

<sup>15</sup> Postrzegany autorytet nie zawsze pokrywa się z autorytetem faktycznym, co może prowadzić do nadużyć. Więcej na ten temat: Watson, 2021.

będzie gwarantowała należyty stosunek do dóbr epistemicznych obecnych w procesie edukacji. Mówiąc o dobrach epistemicznych, należy mieć na względzie wszelkie dobra niezależnie od ich specyfiki i nadawanego im znaczenia. Właściwy stosunek należy w tym kontekście definiować jako wywiązywanie się przez system edukacji z obowiązków epistemicznych związanych, w szczególności, z poszukiwaniem, przekazywaniem i przetwarzaniem informacji (zarówno w aspekcie pozytywnym, jak i negatywnym), ale również ich dystrybucją, jakością i dostępnością. Można wskazać szereg zadań wpisujących się w taki sposób myślenia o roli systemu edukacji. Obejmują one m.in. dbałość o prawdziwość, aktualność, rzetelność czy ważność treści przekazywanych młodemu pokoleniu w toku kształcenia. Dotyczą też zapewnienia dostępu do informacji, także w sferze kompetencji cyfrowych. Równie istotne, obok zadań związanych z przekazem wiedzy, wydają się te, które są ukierunkowane na kształtowanie w młodych ludziach takich postaw i umiejętności jak: otwartość intelektualna, ciekawość poznawcza, samodzielność w poszukiwaniu informacji oraz umiejętności właściwego nimi zarządzania. Jakkolwiek większość spośród wskazanych zadań ma swoje bezpośrednie lub pośrednie umocowanie w przepisach prawa oświatowego, rzadko kiedy rozważa się je w związku z kategorią dóbr epistemicznych. Tymczasem dokonujący się w szkole proces przekazywania wiedzy oraz kształtowania umiejętności i kompetencji młodego pokolenia jest w istocie dokonywaniem rozmaitych operacji na dobrach epistemicznych, takich jak: wiedza, prawda, wiara czy sąd. Należyty stosunek do tych dóbr wyraża się nie tylko poprzez zagwarantowanie dostępności i odpowiedniej selekcji treści kształcenia, ale również poprzez akcentowanie znaczenia takich elementów kształtujących stosunek do dóbr epistemicznych jak: subiektywność i obiektywność, rzetelność, poparcie w wynikach badań naukowych, aktualność, teoretyczność i praktyczność, prawo, autonomia, obowiązek czy odpowiedzialność.

Wspólnym mianownikiem drugiej grupy zadań stojących przed systemem edukacji jest wzbogacenie procesu kształcenia o treści bezpośrednio związane z problematyką praw epistemicznych. Podobnie jak w przypadku pierwszej grupy, ta kategoria zadań również ma na celu zabezpieczenie interesu epistemicznego uczestników procesu edukacji. Różnica polega na tym, że o ile dbałość o należyty stosunek systemu edukacji do dóbr epistemicznych nie musi skutkować wiedzą uczniów na temat problematyki praw epistemicznych, o tyle celowe i zaplanowane działania edukacyjne ukierunkowane na

ten obszar przedmiotowy mogą nieść wymierne korzyści w postaci wiedzy, umiejętności i postaw młodych ludzi. Pod względem treściowym edukacja w zakresie praw epistemicznych obejmuje szereg zagadnień, w tym specyfikę tej kategorii praw, obowiązki i uprawnienia podmiotów epistemicznych, istotę naruszeń praw epistemicznych czy sposoby egzekwowania praw. Co istotne, oddziaływania edukacyjne mogą być ukierunkowane nie tylko na przekaz wiedzy, ale również na kształtowanie świadomości prawnej młodego pokolenia, zdolność rozpoznawania przypadków naruszeń praw epistemicznych i adekwatnego reagowania na nie. Tego rodzaju umiejętności pozwalają na bardziej efektywne funkcjonowanie w wielu znaczących sferach życia. Jak podkreślają badacze praw epistemicznych, edukacja w tym obszarze poprawia zrozumienie złożonego obrazu współczesnego świata, stawiając jednostki w lepszej pozycji względem tych, które nie znając specyfiki praw epistemicznych, nie są w stanie zagwarantować sobie prawidłowej realizacji przysługujących im praw (tamże). Poszerzenie treści kształcenia o wątki dotyczące praw epistemicznych sprzyja ponadto przyswojeniu *języka praw* (ang. *language of rights*, tamże, s. 95). Wyraża się on w świadomości i umiejętności identyfikacji praw epistemicznych jako jednej z kategorii praw przysługujących człowiekowi, a w efekcie – traktowania siebie i innych jako podmiotów praw epistemicznych, którym przysługują uprawnienia i na których ciążyą określone obowiązki. Myślenie i działanie w języku praw wydają się nieść szereg korzyści. W szczególności pozwalają skuteczniej identyfikować, nazywać, opisywać i rozumieć elementy ekosystemu epistemicznego (tamże). W przypadku młodego pokolenia, które jest na etapie stawania się pełnoprawnym uczestnikiem życia społecznego, edukacja w zakresie praw epistemicznych wkomponowana w proces kształcenia wydaje się pełnić ważną funkcję profilaktyczną, zapobiegającą przyszłym naruszeniom praw epistemicznych – zarówno doznany, jak i poczynionym.

Nie ulega wątpliwości, że realizacja zadań przyporządkowanych do obu grup, zwłaszcza do drugiej, wiąże się z koniecznością wprowadzenia zmian o charakterze systemowym. W obecnym stanie rzeczy programy kształcenia realizowane w szkołach nie zawierają treści, które byłyby bezpośrednio i szeroko powiązane z problematyką praw epistemicznych. Można mieć również wątpliwości co do standardu ochrony dóbr epistemicznych obecnych w procesie edukacji, zwłaszcza pod kątem zapewnienia ich równomiernego i wystarczającego zabezpieczenia. Tymczasem, jak wskazują badacze praw epistemicznych, obok regulacji prawnych, właściwie zorganizowana edukacja stanowi ważne

narzędzie ochrony przed naruszeniami w sferze epistemicznej (tamże). Należałoby zatem uznać, że dostosowanie systemu edukacji w zakresie zadań związanych z problematyką praw epistemicznych stanowi nie tyle fakultatywny krok na rzecz unowocześnienia programów kształcenia, ile nagłą potrzebę wynikającą z realiów współczesnego życia. Wydaje się, że modyfikacje powinny dokonywać się równolegle na kilku płaszczyznach i obejmować wzbogacenie podstaw programowych o treści związane z problematyką praw epistemicznych, oddziaływania edukacyjne ukierunkowane na kadre nauczycielską i administracyjną w zakresie pozyskiwania, przekazywania i przetwarzania informacji, działania na rzecz zwiększenia równości w dostępie do dóbr epistemicznych pomiędzy większymi i mniejszymi ośrodkami edukacyjnymi czy uwzględnienie kategorii praw epistemicznych w ustawodawstwie oświatowym. Jakkolwiek wskazane zadania są formułowane pod adresem systemu edukacji, to w istocie można je rozpatrywać w szerszej perspektywie, jako działania państwa ukierunkowane na długofalową poprawę życia obywateli. Finalny cel projektowanych zmian – możliwość zapewnienia generacji młodych ludzi wejścia w dorosłe życie z wiedzą i umiejętnościami pozwalającymi na efektywne funkcjonowanie w domenie epistemicznej – wykracza poza ramy edukacji i obejmuje kontekst społeczny, w tym obywatelski, polityczny czy ekonomiczny. Oceniając działania systemu edukacji z uwzględnieniem kryterium pragmatycznego czy użytecznego, można sądzić, że edukacji zorientowanej na problematykę praw epistemicznych powinien zostać nadany wysoki priorytet.

## 6. Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych rozważań można wyprowadzić kilka wniosków o charakterze podsumowującym. W pierwszej kolejności należy stwierdzić, że sam fakt przysługiwania praw epistemicznych nie wydaje się mieć większego znaczenia, jeśli uprawnione podmioty – w rozważanym przypadku uczniowie – nie mają świadomości, po pierwsze, posiadania interesów epistemicznych, po drugie, istnienia praw służących ich realizacji, po trzecie, dostępności instrumentów przeciwdziałania ewentualnym naruszeniom. Z tego względu edukację w zakresie praw epistemicznych należy traktować jako warunek *sine qua non* możliwości efektywnego funkcjonowania we współczesnym, skoncentrowanym wokół informacji, świecie. Pomimo wieku, etapu rozwoju

psychospołecznego czy szczególnych okoliczności życia młodym ludziom przysługuje podmiotowość epistemiczna. Należy zatem traktować ich jako równoprawnych uczestników ekosystemu epistemicznego. Jeśli wiedza i informacja stanowią we współczesnym świecie kapitał, to dzięki należytej edukacji w zakresie praw epistemicznych młode pokolenie jeszcze przed wkroczeniem w dorosłość może nabyć umiejętności dysponowania tym kapitałem tak, by optymalizować swoje położenie i zwiększać tym samym szanse na satysfakcjonujące – przynajmniej w sferze epistemicznej – życie.

Znajomość problematyki praw epistemicznych wydaje się nieść korzyści w wielu sferach funkcjonowania człowieka. W wymiarze indywidualnym kształtuje procesy decyzyjne i modeluje relacje jednostki z podmiotami zajmującymi się tworzeniem, przetwarzaniem i dystrybucją informacji. W wymiarze zbiorowym edukacja w zakresie praw epistemicznych wyposaża w wiedzę i umiejętności całe generacje, sprzyjając tworzeniu nowych standardów dbałości o interesy epistemiczne jednostek i grup oraz umożliwiając oddziaływanie, co najmniej pośrednio, na aparat władzy, koncerny czy media. Prognozowane korzyści można również rozpatrywać z uwzględnieniem perspektywy czasowej. Podmioty wyedukowane w zakresie praw epistemicznych zyskują możliwość lepszego bieżącego egzekwowania przysługujących im uprawnień (samodzielnie lub ze wsparciem pełnomocników epistemicznych), w tym tak fundamentalnych jak: prawo do informacji, prawo do edukacji czy prawo do zachowania własnej tożsamości (np. dzięki danym o pochodzeniu). Edukacja pozwala również kształtować przyszłe stany rzeczy. W tym sensie pełni funkcję prewencyjną i profilaktyczną, zapobiegając ewentualnym naruszeniom wynikającym z braku świadomości istnienia klasy praw epistemicznych.

System edukacji wydaje się właściwym adresatem zadania w postaci wyposażenia młodych ludzi w wiedzę, umiejętności i postawy pozwalające na efektywne funkcjonowanie w sferze epistemicznej. Jeśli znajomość praw epistemicznych, z uwagi na doniosłe znaczenie tej klasy praw, rozpatrywać jako element podstawowego wykształcenia człowieka, nie ma powodu, dla którego system edukacji miałby pomijać ten obszar przedmiotowy w programach kształcenia. Problematyka praw epistemicznych wpisuje się w wizję edukacji wspierającej intelektualny i społeczny rozwój młodego pokolenia, a jej znajomość sprzyja dojrzałemu i bardziej uporządkowanemu rozumieniu otaczającej rzeczywistości. Ponadto uwzględnienie problematyki praw epistemicznych w programach kształcenia realizowanych w ramach powszechnego systemu

oświaty gwarantuje równy i bezpłatny dostęp do edukacji w tym zakresie, bez konieczności ponoszenia kosztów i różnicowania sytuacji poszczególnych podmiotów z uwagi na kryteria ekonomiczne, geograficzne czy społeczne.

Rozważając rolę szkoły w kontekście problematyki praw epistemicznych, należy zauważyć, że przed systemem edukacji, a w szerszej perspektywie – aparatem państwowym, który ten system organizuje, stoi ważne zadanie ukształtowania edukacji w taki sposób, by, wyposażając uczniów w wiedzę o świecie, uwzględniała również problematykę przysługujących im praw. Oczywiście szkoła nie jest w realizacji tego zadania osamotniona i podobnie jak w przypadku kształcenia w innych obszarach nie jest wyłącznym źródłem wiedzy. Nie zmienia to faktu, że system edukacji, z uwagi na założone cele i sposób organizacji, może i powinien stanowić centralne ogniwo dystrybucji wiedzy o prawach epistemicznych oraz kształtowania umiejętności ich egzekwowania i ochrony. Nie należy się spodziewać, że problematyka funkcjonowania człowieka w ekosystemie epistemicznym będzie chwilową modą, która w długofalowej perspektywie straci na znaczeniu. Również relatywna nowość zagadnienia, jakim są prawa epistemiczne, nie powinna stanowić przeszkody w jego podejmowaniu w kontekstach edukacyjnych. Przeciwnie, aktualność problematyki dostępu do wiedzy i informacji nakazuje decydującym państwowym kształtującym system oświaty zająć stanowisko w kwestii tego, jak w pełni realizować prawa epistemiczne uczniów – także w zakresie dobra, jakim jest dostęp do wiedzy o przysługujących młodym ludziom prawach.

## Bibliografia

- Błachut, M. (2002). Pojęcie prawa podmiotowego we współczesnej liberalnej filozofii prawa. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 64(1), 35–52.
- Dyussenbayev, A. (2017). Age Periods of Human Life. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(6), 258–263.
- Feinberg, J. (2013). The Rights of Animals and Unborn Generations. W: R. Shafer-Landau (red.), *Ethical Theory. An Anthology* (s. 372–380). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Goldman, A. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford: Oxford University Press.
- Hohfeld, W. N. (1919). *Fundamental Legal Conceptions as Applied in Judicial Reasoning*. New Haven: Yale University Press.

- Kotzee, B. (2013). Introduction: Education, Social Epistemology and Virtue Epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 157–167.
- Krztoń, M. (2015). XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego. *Modern Management Review*, 22(3), 101–112. <https://doi.org/10.7862/rz.2015.mmr.38>.
- Lomasky, L. (1987). *Persons, Rights, and the Moral Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Nagel, T. (1995). Personal Rights and Public Space. *Philosophy & Public Affairs*, 24(2), 83–107.
- O'Connor, D. J. (1957). *An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Osuch, M. i Bojarska, L. (2008). *Prawa człowieka w szkole. Niezbędnik Dyrektora*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Peters, R. S. (1967). What is an Educational Process? W: R. S. Peters (red.), *The Concept of Education* (s. 1–23). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Raburski, T. (2017). Filozofia praw podmiotowych. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Iuridica*, 78, 55–67. <http://dx.doi.org/10.18778/0208-6069.78.05>.
- Raible, L. (2020). *Human Rights Unbound: A Theory of Extraterritoriality*. Oxford: Oxford University Press.
- Risse, M. (2021). The Fourth Generation of Human Rights. Epistemic Rights in Digital Lifeworlds. *Moral Philosophy and Politics*, 8(2), 351–378. <https://doi.org/10.1515/mopp-2020-0039>.
- Scheffler, I. (1966). *Philosophy and Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schmitt, F. (2005). What Are the Aims of Education? *Episteme*, 1(3), 223–234. <https://doi.org/10.3366/epi.2004.1.3.223>.
- Śwital, P. (2020). Prawa i obowiązki ucznia we współczesnym systemie oświaty. Aktualizacja wiedzy prawnej. W: J. Borek (red.), *Świadomość edukacyjna rodziców i pedagogów dziecka w wieku szkolnym. Zagadnienia wybrane* (s. 67–78). Radom: Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”.
- Thomson, J. J. (1990). *The Realm of Rights*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Watson, L. (2016). The Epistemology of Education. *Philosophy Compass*, 11(3), 146–159. <https://doi.org/10.1111/phc3.12316>.
- Watson, L. (2018). Systematic Epistemic Rights Violations in the Media. A Brexit Case Study. *Social Epistemology*, 32(2), 88–102. <https://doi.org/10.1080/02691728.2018.1440022>.
- Watson, L. (2021). *The Right to Know. Epistemic Rights and Why We Need Them*. London–New York: Routledge.

- 
- Wenar, L. (2021). Rights. W: E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Pobrano 30 listopada 2022 z: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/rights/>.
  - Wolanin, M. (2022). *Prawa ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
  - Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind. An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Powszechna deklaracja praw człowieka (rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A(III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r.).
  - Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59 z późn. zm.).
  - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
  - <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6> (dostęp: 30.11.2022).