

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

Uniwersytet Szczeciński

ILUZJA UPEŁNOMOCNIENIA JAKO ŚRODKA EMANCYPACJI W EDUKACJI I POPRZEZ EDUKACJĘ

ABSTRAKT: Na gruncie pedagogiki krytycznej wciąż zadane i drążone są pytania dotyczące możliwości wykorzystania potencjału emancypacyjnego, umożliwiającego uczestnikom interakcji i procesów edukacyjnych doświadczenie ich wolności i odpowiedzialności. Zarówno emancypacja, jak i upełnomocnienie/*empowerment* są modnymi słowami żargonu w edukacji (nie tylko krytycznej). Tekst koncentruje uwagę i argumentację na uproszczonej, czasem naiwnej identyfikacji tych dwóch pojęć, co prowadzi do nieporozumień i logicznych uproszczeń w rozumowaniu, a jeszcze gorzej w praktyce. Każdy z tych terminów odnosi się do różnych zjawisk, różnych praktyk społecznych i edukacyjnych, z różnymi źródłami, procesami i konsekwencjami. Wprowadzenie tych terminów do pedagogiki bez uprzedniego zdefiniowania ich znaczenia powoduje zamieszanie. Odnosi się to nie tylko do emancypacji, która w powszechnym rozumieniu jest (niepoprawnie) utożsamiana z wyzwoleniem kobiet, ale także do upełnomocnienia, zwykle rozumianego w pedagogice jako obietnica zarządzania przez uczestników interakcji edukacyjnych ich własnymi działaniami. W argumentacji nieutożsamiania tych dwóch zjawisk wykorzystane są specyficzne cechy każdego z nich ze wskazaniem różnic między nimi. Centralną kategorią różnicującą oba doświadczenia (emancypowania się i upełnomocnienia) jest źródło wolności, mianowicie wewnętrznej w procesie emancypacji i zewnętrznej w upełnomocnieniu. Wskazana jest iluzja wyzwolenia poprzez upełnomocnienie w procesie edukacji. Jako przykłady wskazane są pułapki izonomii rozwojowej.

SŁOWA KLUCZOWE: utopia, edukacja, emancypacja, upełnomocnienie, pułapki izonomii rozwojowej

WPROWADZENIE

Wśród utopii edukacyjnych zarówno na poziomie teleologicznym, jak i realizacyjnym centralne miejsce zajmują projekty zorientowane na takie wartości, jak sukces, sprawiedliwość i wolność, będące udziałem osób i zbiorowości. W edukacji upatruje się mocy kamienia filozoficznego, który niemal wszystko zamienia w złoto, „zwykłych zjadaczy chleba w aniołów przerobi”¹. Fetyszyzacja roli edukacji w osiągnięciu jednostkowego i zbiorowego dobrostanu generuje wiele, nierzadko opozycyjnych koncepcji i programów. Ich wspólną cechą jest obietnica osiągnięcia tego, czego ludzie pragną najbardziej, a więc szczęścia, zdrowia i pomyślności, poprzez doświadczanie wolności, równości i braterstwa. Mieszają się w nich cele i środki, wartości autoteliczne i instrumentalne, roszczenia i dążenia, utopie i realności. Używane są przy tym terminy i określenia, które niekiedy są wręcz zaklęciami. Używa się przy tym słów i określeń, których polisemiczność sprawia, że w mowie potocznej nabierają niekiedy znaczeń odmiennych od naukowych. Do takich pojęć należą między innymi upelnomocnienie i emancypacja. Często są one synonimami doświadczania wolności, gdy w istocie są to terminy oznaczające specyficzne, różniące się zjawiska, a wolność i władza jako ich atrybuty mają odmienne źródła.

Utożsamianie trzech pojęć: upelnomocnienia, emancypacji i doświadczania wolności, oraz uproszczone, by nie rzec – naiwne – ich pojmowanie jest widoczne w rozmowach o edukacji, w których pojęcia te pełnią nierzadko funkcję ozdobników lub wytrychów. Na marginesie dodam, że nie są to jedyne pojęcia o takich funkcjach.

Wprawdzie są to słowa, które komunikują afirmację wolności i sprawiedliwego dostępu do dóbr, ale ich utożsamianie, traktowanie jako synonimy ma daleko idące konsekwencje dla codziennych praktyk społecznych i edukacyjnych. Komunikacja jest bowiem procesem produk-

¹ J. Słowacki, *Testament mój*, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/testament-moj> [12.06.2019].

wania i reprodukowania znaczeń, które są podstawą rozumienia świata i własnego położenia, a w efekcie – form relacji społecznych.

W tym kontekście podkreślam, że utożsamianie tych dwu terminów: emancypacji i upełnomocnienia, jest błędem semantycznym, prowadzącym do nieporozumień i uproszczeń logicznych w rozumowaniu, i co gorsza, w praktyce. Każdy z tych terminów odnosi się do innych zjawisk, do innych praktyk społecznych i edukacyjnych, o odmiennych źródłach, przebiegu i konsekwencjach. Wprowadzenie tych terminów do pedagogiki bez uprzedniego ustalenia ich zakresów znaczeniowych wprowadza zamęt. Odnosi się to nie tylko do emancypacji, która w potocznym rozumieniu (niestety wciąż) utożsamiana jest z wyzwoleniem kobiet, a raczej nadaniem im praw obywatelskich, ale także do upełnomocnienia, zadomowionego w pedagogice jako obietnica zarządzania przez uczestników interakcji edukacyjnych swoimi działaniami.

Na gruncie pedagogiki emancypacyjnej wciąż drażnione są pytania o możliwości wykorzystania emancypacyjnego potencjału upełnomocnienia. Zarówno emancypacja, jak i upełnomocnienie/*empowerment* wymaga odwagi i odpowiedzialności, ale te właściwości przybierają inne postaci w każdym z tych doświadczeń. Upełnomocnienie innych wymaga odpowiedzialności i odwagi ze względu na dojrzałość tych, którzy są upełnomocniani, zaś emancypacja wymaga odwagi i odpowiedzialności za siebie.

Pokrótkę przedstawię różnice między tymi dwoma pojęciami oraz konsekwencje tych różnic dla edukacji i w edukacji.

PEDAGOGICZNE OBIETNICE EMANCYPACJI

Wprawdzie o emancypacji w pedagogice powiedziano i napisano już bardzo dużo, niemniej jednak o osiąganiu jej poprzez edukację wciąż jest wiele mitów i uproszczeń. Pozytywne wartościowanie tego pojęcia, a wręcz jego swoista magia sprawia, że emancypacja jest jednym z celów edukacji. Z tym jednak wiąże się wiele aporii. Jedną z nich jest relacja emancypacji i potrzeb, a zwłaszcza to, w imię czyich potrzeb emancypacja jest celem edukacji. I jakich potrzeb. Jeśli wziąć pod

uwagę tezę o rozdzielaniu potrzeb w ramach podziału społecznego na podstawie wyznacznika jakościowego, czyli członkowie różnych warstw społecznych, w tym także grup wiekowych „mają – niejako z definicji – przypisane różne potrzeby”², nasuwa się pytanie o to, kto podejmuje decyzję o uznaniu emancypacji za cel edukacji.

Podstawową obietnicą emancypacji jest osiągnięcie dorosłości, wyzwolenie się z podporządkowania, uzależnienia od innych, od doświadczanej opresji i dominacji mentalnej, emocjonalnej i fizycznej. Do tego wiedzie długi proces, nierzadko obciążony wieloma trudnościami, przeszkodami. Jednakże podmiotowe dążenia do samodzielnego decydowania o własnym położeniu sprawiają, że proces ten jest konsekwentnie realizowany. Każdy etap, każdy czynnik i każdy środek jest wynikiem osobistej decyzji podmiotu (indywidualnego/zbiorowego, osoby/grupy). Jest to suwerenny podmiotowy proces, będący reakcją na doświadczane i rozumiane ograniczenia w korzystaniu z praw i pół wolności. Podstawą decyzji o zmianie swojego położenia jest doświadczenie braku, braku akceptacji swojego położenia, swojej sytuacji historycznej. To doświadczenie nie może być okazjonalne, jednorazowe, ale musi trwać jakiś czas i być dotkliwe.

Kolejnym etapem w tym procesie jest poznanie i zrozumienie źródeł własnego uciążliwego położenia, odkrycie ich postaci i rozpoznanie, które z nich poddają się usunięciu, zmianie w pierwszej kolejności, a które wymagają dodatkowych nakładów (pracy, emocji...). Jednakże świadomość własnego położenia i zrozumienie źródeł opresji oraz intencja doświadczania autonomii to za mało, by zmienić własne położenie. Nie wystarczą roszczenia ani aspiracje emancypacyjne³. Potrzebne jest działanie, a raczej ciąg działań oraz wysiłek przyjęcia odpowiedzialności za własne myślenie i działanie. Emancypacja jest bowiem procesem trudzenia się. Wymaga odwagi i odporności na pokusy, zwłaszcza pokusy ułatwień.

² W. Bulira, *Teoria krytyczna szkoły budapesztańskiej. Od totalitaryzmu do postmodernizmu*, Toruń 2018, s. 119.

³ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, Gdańsk 2006, s. 145–147.

Jakkolwiek emancypacja jest procesem nieliniarnym, przebiega dwuetapowo. Nieliniarność polega na tym, że proces osiągnięcia dorosłości mentalnej, emocjonalnej i społecznej nie przebiega jednocześnie. Mimo że kompetencje emancypacyjne cechuje transpozycyjność, to znaczy możliwości przenoszenia przez podmiot własnych doświadczeń emancypacyjnych z jednych sytuacji na inne, osiągnięcie nowych praw i pól wolności nie odbywa się równolegle, a tym bardziej równocześnie. Każde dążenie emancypacyjne do osiągnięcia poszczególnych praw i pól wolności jest realizowane w oddzielnych, acz nieodseparowanych, trajektoriach. Za każdym razem zachowana jest dwuetapowość procesu emancypowania się. W pierwszym etapie aktywność podmiotu (indywidualnego lub zbiorowego) jest ukierunkowana na łagodzenie skutków zmasowanego uspołecznienia, które zaczyna się w domu i hamuje rozwój świadomości i sumienia⁴. W drugim, wysiłek emancypacyjny jest ukierunkowany na kształtowanie nieistniejących wcześniej podmiotowych dyspozycji umożliwiających autonomiczne uczestniczenie w systematycznie poszerzanym polu aktywności. Kształtowane i aktualizowane na tym etapie kompetencje emancypacyjne, to znaczy racjonalność emancypacyjna, innowacyjność oraz odwaga i odpowiedzialność, cechuje transpozycyjność, to znaczy uwidocznione są w mówieniu i działaniu w nowych polach podmiotowych doświadczeń. Ta cecha emancypacji jest istotnym czynnikiem systematycznego aktualizowania podmiotowej wolności poprzez wykorzystywanie osiągniętych umiejętności w przekraczaniu ograniczeń.

Zarówno opresje, jak i drogi ich przekraczania tworzą dynamiczną mapę podmiotowych doświadczeń. Kluczową rolę w tym procesie pełni korzystanie z własnego głosu do wyrażania sprzeciwu, upominania się o prawa i pola wolności w celu konstytuowania własnego miejsca w świecie ludzi, rzeczy i zjawisk, w celu wyzwolenia się od dogmatyzmu, ale też złudzeń i osiągnięcia krytycznej świadomości, wyrażającej się w odważnym i odpowiedzialnym korzystaniu z własnej mocy sprawczej. Według Paulo Freire świadomość krytyczna jest motorem emancypa-

⁴ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, Warszawa 1991, s. 300.

cji, umożliwia bowiem odkrywanie nowych związków między różnymi czynnikami i typami opresji oraz procesami wyzwala się. Ponadto prowadzi do efektywnych zmian społecznych w wielu obszarach jednostkowego i zbiorowego życia. Ten typ świadomości umożliwia adekwatne rozpoznawanie mechanizmów rządzących funkcjonowaniem układu sił i władzy. Upewnia, że ani pojedynczy człowiek, ani grupa nie są bytami izolowanymi, niezależnymi od świata, w którym żyją, ale też świat nie jest bytem abstrakcyjnym, niedosiężnym, niepoddającym się wpływowi. Emancypacja jest bowiem procesem zmiany położenia podmiotu poprzez zmianę systemu, w którym żyje osoba/grupa. Odbywa się to, jak pisze Paulo Freire, w „konfrontacji z doświadczanymi problemami podejmowania decyzji w sprawach wielkich lub małych, oddziałujących na interesy, które różnią się od własnych, ale w odniesieniu do których podmiot odczuwa osobistą troskę”⁵.

Ważnym czynnikiem emancypacji jest zaufanie do siebie, do własnego potencjału. Podstawą podjęcia wysiłku emancypacyjnego jest odwaga, zarówno cywilna, jak i fizyczna. Zmiana własnego położenia wiąże się bowiem z oporem wobec doświadczanych ograniczeń, co wymaga odwagi, by wyrazić sprzeciw wobec opresjonującej sił(y), wobec władzy oraz odwagi wchodzenia w nowe położenie, wykraczania poza to, co znane, oswojone, udomowione, poza to, co daje poczucie bezpieczeństwa. Jest to podejmowanie nowych, nieznanych wcześniej ról, nowych zadań, wchodzenia w nowe interakcje z materialnymi i symbolicznymi elementami świata życia oraz radzenia sobie z różnymi formami ich oporu. Zaufanie do własnej mocy sprawczej, przekonanie o słuszności własnych wyborów oraz poleganie na sobie w trudnych nowych sytuacjach są kluczowymi czynnikami emancypowania się. Ich kształtowanie i doświadczanie może odbywać się w procesach edukacyjnych zorientowanych na rozwój świadomości krytycznej, afirmację wolności i odwagi oraz odpowiedzialności. Tak pojmowana emancypacja osoby/grupy nie jest utopią, nie jest marzeniem, ale realną zmianą układu sił w celu osiągnięcia praw i pół wolności.

⁵ P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, London – New York 2005, s. 12.

Istotne przy tym jest to, że poszerzanie własnych pól wolności i repertuaru własnych praw odbywa się z poszanowaniem praw i wolności innych. Jest procesem adekwatnym do potrzeb i potencjału osoby/grupy, to znaczy nie uniwersalnym⁶. Nie poddaje się dekretowaniu.

Zmiana systemu relacji w świecie życia poprzez racjonalną, krytyczną, odważną i odpowiedzialną otwartość na konflikt i porozumiewanie ma szansę rozpoczynać się w interakcjach edukacyjnych. Warunkiem jest rozumienie istoty i specyfiki procesu emancypacji. Przede wszystkim zdawania sobie sprawy z tego, że cechą szczególną emancypacji jest jej istnienie w naturalnych warunkach życia codziennego. Wprawdzie edukacja szkolna jest jednym z elementów świata życia, jednakże ze względu na fakt bycia również elementem systemu zawiera w sobie formalne wyznaczniki indywidualnych i zbiorowych doświadczeń. Zatem emancypacja w edukacji i poprzez edukację nie jest jednak naturalnym, oczywistym zjawiskiem, prostą reakcją na doświadczany ucisk. Odnosi się to zwłaszcza do doświadczeń codziennych, które niejako z natury swej są źródłem fatalistycznego przeświadczenia o nieuchronności i niezmienności losu albo rutynowego akceptowania, „udomowienia” uciążliwości i przymusu. W odniesieniu do codziennych doświadczeń szkolnych, które związane są z treściami, formami, metodami i środkami kształcenia i wychowania, ważne jest zdawanie sobie sprawy ze skali oderwania ich od realnych warunków codziennego (pozaszkolnego) życia nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ze skali alienacji formalnej edukacji szkolnej. Oznacza to, że to, co się dzieje w formalnych relacjach edukacyjnych, co jest przedmiotem treści kształcenia i jakie źródła informacji są wykorzystywane, jest tak dalece oderwane od tego, „co dzieje się za oknem klasy”, że czyni szkolną edukację oporną i odporną na wysiłki ukierunkowane na autonomię w korzystaniu z praw.

⁶ R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 97.

UPEŁNOMOCNIENIE W EDUKACJI I POPRZEZ EDUKACJĘ

Odwieczne marzenie ludzi o (wy)emancypowaniu się od doświadczalnych ograniczeń i osiągnięciu nowych pól wolności jest źródłem poszukiwania dróg i warunków osiągnięcia tego położenia. Poza rzeczywistymi, realnymi są także drogi złudne, prowadzące do podtrzymywania istniejącego podporządkowania.

Rozważania nad upełnomocnieniem rozpoczną od rozróżnienia wolności i uwolnienia. Sugestywną ilustracją tej różnicy jest opis zachowania w Platońskiej jaskini. W wielkim skrócie można to przedstawić następująco: uwolnienie następuje, gdy „wyzwolenie z kajdan i leczenie z nieświadomości”⁷ dokonywane jest przez kogoś z zewnątrz. Niekiedy wywołuje ono chęć powrotu do poprzedniego stanu, powodowaną lękiem przed nowym, nieznanym i doświadczanym bólem, by użyć platońskiej metafory: „patrzenia w światło”. Wolność natomiast wyraża się w decyzji, by mimo bólu, samodzielnie odkrywać świat i doświadczać własny potencjał.

Czym zatem jest upełnomocnienie, *empowerment*? Najogólniej, jest udzieleniem komuś pełnomocnictwa, mocy, kompetencji, prawa do działania w imieniu osoby/grupy delegującej własne uprawnienia. Zwykle dookreślane jest wskazaniem obszaru, treści i/lub formy działania. Inaczej mówiąc, jest używane w kontekście wyznaczającym zakres jego pojmowania. Jednakże nierzadko jest swoistym „wytrychem”, ze względu na nadawane mu uproszczone znaczenie, pomijające kluczowe atrybuty tego pojęcia, a zwłaszcza pomijanie kategorii władzy w jego definiowaniu. A liczba definicji systematycznie rośnie. Także w wykorzystywaniu tego terminu w dyskusjach i tekstach o edukacji. Jak w 2011 roku pisali Thomas Archibald i Arthur L. Wilson, indeks cytowań w bazie Web of Science wskazywał na 2521 artykułów zawierających terminy edukacja i *empowerment*⁸. Powtórzyłam ich bada-

⁷ Platon, *Państwo*, t. 2, księga VII, 514a–516c, Kęty 2003, s. 63–66.

⁸ T. Archibald, A. L. Wilson, *Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis*, Toronto 2011, <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3> [5.07.2019].

nie i w marcu 2019 roku ta liczba wynosiła 152 tysiące. Oznacza to, że użycie tej pary pojęć rośnie wykładniczo. Jak pisze Barry Kanpol, obserwuje się użycie tego terminu w leksykonie zarówno nauczycieli praktyków, kandydatów na nauczycieli, jak i badaczy. Podkreśla przy tym mniej lub bardziej świadome używanie tego terminu bez uwzględniania jego wieloznaczności⁹. W aneksie internetowym do książki *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego czytelnik/czytelniczka znajdzie następującą definicję: upełnomocnienie to „uczenie aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego”¹⁰. W słowie „uczenie” wskazane jest zewnętrzne źródło działania.

Zarówno w języku polskim, jak i w angielskim oraz francuskim jest wiele definicji kontekstowych użycia tego pojęcia. Jednakże, jakkolwiek ich wspólnym elementem jest władza udzielana, nadawana komuś przez kogoś, zdumiewa fakt, że słowo „władza” jest często pomijane w dyskusjach o upodmiotowieniu. A w istocie jest ono kluczowe w relacji upełnomocniania i doświadczania podmiotowości. Upełnomocnienie odbywa się bowiem poprzez nadanie komuś przez kogoś władzy uprawniającej do wykonywania czynności, gospodarowania dobrami (obiektami, czasem, przestrzenią) w ustalonych przez nadawcę władzy granicach (czasoprzestrzennych). Jest to delegowanie uprawnień, przywilej występowania w imieniu władzy. Jest nadaniem komuś określonych praw i zdefiniowanych pól wolności. Jest aktem nadawania mocy sprawczej i statusu w konkretnej sytuacji. Dzieje się to z woli (na) dawcy, który przekazuje część swoich uprawnień albo prawo do występowania w jego imieniu. Jest wyrazem przyzwolenia na wyznaczone zakresy autonomii i zgody na opór w wyznaczonych granicach¹¹.

Jako niedookreślony teoretycznie, ale atrakcyjny termin, niesie w sobie ryzyko uwiedzenia, a nawet fetyszyzowania, utrudniając odkrywanie

⁹ B. Kanpol, *Critical Pedagogy. An Introduction*, Westport–London 1999, s. 52.

¹⁰ *Najważniejsze terminy*, <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=822> [15.06.2019].

¹¹ M. Nowicka, *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*, „*Studia Pedagogiczne*” 2011, t. LXIV, s. 203–224.

jego intelektualnego i emancypacyjnego potencjału¹². Wysiłki kierowane na odróżnianie uppełnomocnienia od emancypacji w celu dookreślenia teoretycznego tego pojęcia są obecne w pracach pedagogów emancypacyjnych. Między innymi Tom Inglis stwierdza, że „uppełnomocnienie angażuje ludzi do skutecznego działania w ramach istniejącego systemu i struktur władzy, podczas gdy emancypacja dotyczy krytycznej analizy, przeciwstawiania się i kwestionowania struktur władzy”¹³. Prowadzi do rebelii, burzenia systemu i specyficznych dla niego struktur.

Na aspekt upatrywania w uppełnomocnianiu drogi emancypacji w edukacji i poprzez edukację zwraca uwagę Barry Kanpol, który wyróżnia dwa jego typy, a mianowicie: tradycyjne i krytyczne¹⁴. Tradycyjne uppełnomocnianie (*traditional empowerment*) odnosi on do uczestników życia szkolnego, którym przyznawana jest moc decyzyjna, którzy mają prawo/mogą przyznawać ją innym innym lub posiadają instytucjonalne, formalne uprawnienia do podejmowania decyzji. Uppełnomocnianie innych jest zatem przywilejem hierarchicznym: od administracji oświatowej, poprzez dyrekcję szkoły, nauczyciela do ucznia, który spełnia określone kryteria, który „zasługuje” na obdarzanie innych prawami i zadaniami¹⁵. Ten typ uppełnomocnienia jest związany ze strukturą władzy w instytucji. Jest to uwidocznione między innymi w następującym opisie: „Nauczycielka, dając uczniowi zgodę na własną wersję rozwiązania zadania, zaakceptowała tym samym sytuację niewykorzystywania jej propozycji. Doszło przez to do legitymizowania nowego układu sił w klasie – dziecku zostało przyznane prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy”¹⁶ (wy różnienia w tekście: M. Cz.-W.).

¹² T. Archibald, A. L. Wilson, *Rethinking Empowerment*, dz. cyt., s. 22.

¹³ T. Inglis, *Empowerment and Emancipation*, „Adult Education Quarterly” 1997, vol. 48, nr 1, s. 4.

¹⁴ B. Kanpol, *Critical Pedagogy*, dz. cyt., s. 52–54.

¹⁵ Tamże, s. 52.

¹⁶ M. Nowicka, *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*, dz. cyt., s. 219.

Upełnomocnienie jako obdarowanie prawami i polami wolności sprzyja kształtowaniu posłuszeństwa wobec władzy, dostosowywaniu się do ustalonych ogólnie norm. Jest przejawem egzonomii, to znaczy postępowania według praw, które zostały sformułowane poza podmiotem/podmiotami. Jest to wyraźnie widoczne w edukacji, która jako element systemu funkcjonuje tak, by go podtrzymywać bez uwzględniania rzeczywistych interesów jej podmiotów.

Efektom tradycyjnegopełnomocnienia jest świadomość magiczna lub naiwna. Obydwa te rodzaje świadomości wyróżnione przez Paulo Freire wyrażają się w paternalistycznym zaufaniu do tego, kto nadał prawa, co do których ma pewność, że będą respektowane, i który ochroni w sytuacji zagrożenia¹⁷.

Tradycyjnepełnomocnienie może być źródłem pułapek izonomii rozwojowej.

Drugim typempełnomocnienia wyróżnionym przez Barry'ego Kanpola jestpełnomocnienie krytyczne (*critical empowerment*). W odniesieniu do edukacji jest ono efektem krytycznej refleksji nad celempełnomocnienia poszczególnych uczestników życia szkolnego, świadomej decyzji komu i dlaczego przysługują określone uprawnienia, zdawania sobie przez poszczególne osoby i grupy w szkolnej hierarchii sprawy z własnych możliwości zaszczepiania, inicjowania zmiany w systemie.¹⁸ W cytowanym tekście Marzenny Nowickiej znajduje się przykład takiego właśnie podejścia dopełnomocniania uczniów poprzez danie im prawa do wyrażania oporu.

Jednym z przykładówpełnomocniania w procesie szkolnej edukacji wskazywane jest dzielenie się władzą (*power-sharing*). Jest to przejaw takiego krytycznegopełnomocniania, które jest szansą na doświadczanie wzajemnego zaufania dawcy i biorcy uprawnień. Ale jest to wciąż pozostawanie w ramach zewnątrz sterownego systemu, z zachowaniem tradycyjnych zasad wyrażających się w metaforycz-

¹⁷ P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, London – New York 2005, s. 39.

¹⁸ B. Kanpol, *Critical Pedagogy*, dz. cyt., s. 53–54.

nym określeniu „gramatyki szkolnictwa”¹⁹. Przykładem tego jest między innymi użycie głosu, które odbywa się za zgodą, za przyzwoleniem, a czasem pod przymusem władzy, na przykład nauczyciela, który wzywa do odpowiedzi. Treść i siła głosu podlegają kontroli.

Otrzymana moc może wprawdzie wyzwolić dążenie do jej wykorzystania w celu poszerzania pól wolności i osiągnięcia nowych praw, ale może stać się podstawą zadomowienia w tym, co jest. Satysfakcja z możliwości uczestniczenia w sprawowaniu władzy, w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania grupy, struktury powierzonego zadania, tempa pracy itp. nawet w wyznaczonych granicach zwiększa wprawdzie poczucie odpowiedzialności, ale te uprawnienia wciąż służą osiągnięciu zdefiniowanych zewnętrznie efektów.

Innym efektem upelnomocniania mogą być pułapki izonomii rozwojowej²⁰. Mianem tym określam sytuacje, jakie są następstwem formalnego, odgórnego nadania praw bez uwzględniania kondycji i potrzeb tych, którzy są tymi prawami „obdarowywani”. Nazywam je pułapkami w celu uwypuklenia zagrożeń, jakie mogą w nich tkwić. Są one kuszące, zwabiające, a jednocześnie przepowiadają bolesne przebudzenie. Mogą w nie wpadać także ci, którzy są darczyńcami autonomii, praw i przywilejów. Wśród nich uwagę zwracają takie pułapki, jak: syndrom Ikara, przejawiający się w zachłystnięciu się możliwością korzystania z praw, syndrom Elpenora, będący wrogą reakcją na nadane prawa i pola wolności, roszczenia w sytuacji ograniczenia raz nadanych praw. Upelnomocnienie jest aktem w określonej sytuacji. W innych, nawet podobnych warunkach, upelnomocniającego może wyznaczyć inne pola wolności, nadać inne przywileje z pominięciem tych, które były nadane wcześniej. To właśnie może rodzić roszczenia upelnomocnianych.

Nie mniej groźną pułapką izonomii rozwojowej w interakcjach edukacyjnych jest ufność wobec nadawców praw i zakresów władzy. Prowadzi to do osłabienia własnej czujności i przenoszenia odpowie-

¹⁹ D. Tyack, W. Tobin, *The „Grammar of Schooling”: Why Has it Been so Hard to Change*, „American Educational Research Journal” 1994, vol. 31, nr 3, s. 453–479.

²⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, dz. cyt., s. 211 n.

działności na nadawców praw. Może się też zdarzyć, że upoważnieni unikają sytuacji korzystania z nadanych im praw i pól wolności. Przyczyną tego może być brak zaufania do własnego potencjału, własnych możliwości albo wcześniejsze doświadczenia z „kapryśnego” przyznawania przywilejów i praw.

Nie są to wszystkie zagrożenia, jakie niesie tradycyjne upoważnianie. Nie oznacza to jednak, że nie sprzyja ono wzbudzaniu aspiracji do samodzielności, odwagi i pragnienia posiadania praw. Zwracam uwagę na pułapki ze względu na uwrażliwianie na pojęcia i terminy będące swoistymi wytrychami, elementami populistycznego żargonu w debatach w edukacji i nad edukacją.

KOŃCOWE KONKLUZJE

Wskazana w tytule tekstu iluzja upoważniania/upoważnienia jako środka emancypacji w interakcjach i procesach edukacyjnych jest uwidaczniana w swoistych właściwościach emancypacji i upoważnienia. Skupię się na trzech dystynktywnych właściwościach, a mianowicie: źródle władzy, źródle i strukturze głosu oraz transformującym doświadczeniu każdego z tych działań. Na wstępie jednak wskażę podstawową różnicę między nimi, a mianowicie fakt, że emancypacja jest zawsze procesem a upoważnienie jest jednorazowym albo okazjonalnie, okolicznościowo powtarzaniem.

Jak piszą Archibald i Wilson: „nie można przeliterować słowa *empowerment* bez użycia słowa *power*”²¹. Również w języku polskim w słowie *upoważnienie* zawiera się częśćka *moc*, czyli władza. I właśnie źródło władzy, źródło mocy decyzyjnej oraz kontroli różni emancypację od upoważnienia. W procesie emancypacji moc decyzyjna i kontrola osiągnięć (władza) jest własnością emancypującego się podmiotu. Jest wszak reakcją na doświadczane ograniczenia i opresje. Natomiast akty upoważnienia są podejmowane przez osoby drugie,

²¹ T. Archibald, A. L. Wilson, *Rethinking Empowerment*, dz. cyt., s. 25.

które kierują się własnym oglądem sytuacji oraz własnymi ocenami. Oznacza to zewnętrzne źródło władzy. Wprawdzie „posmakowanie” nadanej autonomii, doświadczenie satysfakcji z jej posiadania może, ale nie musi wyzwolić dążenie do samodzielnego osiągania praw i pól wolności. Jednakże ta potencjalna możliwość może nie zostać wykorzystana, a otrzymywane beneficja autonomii oraz odkrycie mechanizmów rządzących ich uzyskiwaniem może wzbudzić tendencję do podporządkowania w zastanych strukturach władzy i wyzwać postawy konformizmu.

Drugą właściwością różniącą emancypację i uppełnomocnienie jest źródło i struktura głosu. Dotyczy to zarówno mówienia, jak i słuchania, czyli użycia głosu. W procesie emancypacji użycie głosu jest wyborem podmiotu. To podmiot MA głos, własny głos z jego słownikiem, składnią, fleksją i wokalizacją. Używa go, by być wysłuchanym, zatem odważnie i odpowiedzialnie dobiera jego elementy. W sytuacjach uppełnomocnienia głos jest dawany, udzielany przez kogoś z zewnątrz. Słuchanie dotyczy tego, co jest zadane do słuchania. Zarówno rozumienie przekazu/komunikatu, jak i sposób reagowania nań, sposób korzystania z głosu podlega kontroli i ocenie zgodności z intencją tych, którzy go udzielają. Zatem słownik, składnia, fleksja i wokalizacja muszą spełniać ustalone zewnętrznie standardy.

Trzecia różnica między emancypacją i uppełnomocnieniem jest dostarczalna w doświadczeniu transformującym. Centralnym elementem tego doświadczenia jest zaufanie. Proces emancypacji jest źródłem zaufania do siebie, doświadczenia odwagi w przekraczaniu ograniczeń, czerpania z tego satysfakcji i gotowości podejmowania nowych wyzwań. Niepowodzenie nie zniechęca, lecz wyzwala poszukiwanie nowych rozwiązań. Uppełnomocnienie wyzwala zaufanie do nadawcy praw i pól wolności oraz gotowość podporządkowania się mu w sytuacji otrzymywania atrakcyjnych, satysfakcjonujących dóbr, bądź unikania korzystania z nadanych praw, gdy one nie spełniają oczekiwań.

Sumując przedstawione argumenty stwierdzam, że szkolna edukacja, w której podmioty doświadczają nadanej im mocy w granicach ustalonych przez dawcę sprzyja ich zadomowieniu w dotychczasowych sytuacjach. Sprzyja konformizmowi, bez wysiłku uświadamiania

sobie rzeczywistych i potencjalnych opresji i deprywacji. Interakcje edukacyjne projektowane i organizowane przez nauczyciela jako sprzyjające upełnomocnieniu w istocie mogą być barierami emancypowania się. Doświadczenie upełnomocnienia może wyzwalać rozszczenia, a nawet aspiracje emancypacyjne, ale posmakowanie władzy i poczucia bezpieczeństwa w posługiwaniu się nią wywołuje gotowość do funkcjonowania w ramach systemu bez konieczności naruszania, bez potrzeby przerwania barier i form ucisku. Upełnomocnienie jest przejawem „brania spraw w swoje ręce”, ale tych spraw, które do rąk zostaną włożone. Wyjątek stanowi samoupełnomocnianie, ale to jest właśnie emancypowanie się. I dopiero to może znieść iluzoryczność autonomii w korzystaniu z praw w edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Archibald T., Wilson A. L., *Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis*, Proceedings of the 52nd Annual Adult Education Research Conference, Toronto 2011, <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3> [5.07.2019].
- Bulira W., *Teoria krytyczna szkoły budapesztańskiej. Od totalitaryzmu do postmodernizmu*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Nauk. UMK, Toruń 2018.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Freire P., *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London – New York 2005.
- Inglis T., *Empowerment and Emancipation*, „Adult Education Quarterly” 1997, vol. 48.
- Kanpol B., *Critical Pedagogy. An Introduction*, 2nd Edition, Bergin & Garvey, Westport - London 1999.
- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy*, przekł. S. Konopacki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Najważniejsze terminy*, <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=822> [15.06.2019].

- Nowicka M., *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*, „*Studia Pedagogiczne*” 2011, t. LXIV.
- Platon, *Państwo*, t. 2, księga VII, 514a-516c, przekł. W. Witwicki, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2003.
- Słowacki J., *Testament mój*, Fundacja Nowoczesna Polska, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/testament-moj> [12.06.2019].
- Tyack D., Tobin W., *The „Grammar of Schooling”: Why Has it Been so Hard to Change*, „*American Educational Research Journal*” 1994, vol. 31, nr 3.
- Włodarczyk R., *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.

THE ILLUSION OF EMPOWERMENT AS THE MEANS OF EMANCIPATION IN EDUCATION AND THROUGH EDUCATION

ABSTRACT: Critical pedagogy still keeps asking, drills down questions about the possibility of using the emancipatory potential of empowering participants in interactions and educational processes to experience their freedom and responsibility. Both emancipation and empowerment are bandwagons of jargon words in (not only critical) education. The text focuses attention and argumentation on the simplified, sometimes naive, identification of these two concepts leading to misunderstandings and logical simplifications in reasoning, and even worse, in practice. Each of these terms refers to different phenomena, different social and educational practices, with different sources, processes, and consequences. The introduction of these terms into pedagogy without the prior definition of their meaning generates confuses. This refers not only to emancipation, which in common understanding is (incorrectly) identified with the liberation of women but also to empowerment, usually understood in pedagogy as a promise of management by participants of educational interactions of their own actions. In argumentation are using the specific features of these two phenomena with an indication of the differences between them. The central category differentiating the two experiences is the source of freedom, namely internal in the process of emancipation and external in empowerment. The illusion of liberation through empowerment in the educational process is indicated. The traps of developmental isonomy are presented as examples of it.

KEYWORDS: utopia, education, emancipation, empowerment, traps of developmental isonomy