

Maria Czerepaniak-Walczak

*Uniwersytet Szczeciński*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-765-5904>

## Nauczycielskie upełnomocnienie jako konstrukt pedagogiczny: katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji?

**ABSTRAKT:** W tekście podjęta jest próba przedstawienia istoty i specyfiki pojęcia upełnomocnienie/empowerment oraz jego związków z nauczycielskimi emancypacjami. Pojęcie to na dobre zagościło w języku nauk społecznych, w tym w pedagogice i pedeutologii. Pozytywne konotacje tego terminu w tekstach pedagogicznych zawężają jego ontologię, co prowadzi do uproszczeń w praktykach edukacyjnych i oświatowych. Przedstawione są dwa typy nauczycielskiego upełnomocnienia: instytucjonalne i krytyczne, i na tym tle analizowany jest jego potencjał emancypacyjny.

**SŁOWA KLUCZOWE:** empowerment, upełnomocnienie, władza, autonomia, proces upełnomocniania, nauczyciele/nauczycielki, emancypacja, potencjał emancypacyjny

---

Kontakt:	Maria Czerepaniak-Walczak e-mail: malwa_1@interia.eu
Jak cytować:	Czerepaniak-Walczak, M. (2025). Nauczycielskie upewnomo- czenie jako konstrukt pedagogiczny: katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji? <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 11–22. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.1">https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.1</a>
How to cite:	Czerepaniak-Walczak, M. (2025). Nauczycielskie upewnomo- czenie jako konstrukt pedagogiczny: katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji? <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 11–22. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.1">https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.1</a>

---

## WPROWADZENIE

Nauczycielska autonomia jest jednym z kluczowych elementów profesjonalizmu. Dynamika tego, co dzieje się w klasie szkolnej i jest związane w procesami edukacyjnymi nie poddaje się formalnemu regulowaniu ani algorytmom. Nauczyciel/nauczycielka nieustannie staje wobec niespodziewanych sytuacji i zdarzeń, które wymagają jego/jej decyzji i działania, których wzorów i przepisów nie znajdzie w podręcznikach, przewodnikach i poradnikach. Nierzadko nie może odwołać się nawet do własnych doświadczeń. Niektóre decyzje i działania nie mogą być odrzucone, czekać na późniejsze rozstrzygnięcie, na odwołanie się do wyższej instancji. Ponadto, praca nauczycielska podlega formalnym regulacjom, które nie zawsze, mimo założeń i dobrych intencji, dają się stosować w praktyce. Bywa, że budzą opór osób uczestników/uczestniczek interakcji edukacyjnych. Dlatego tak ważna jest autonomia, świadomość własnej odpowiedzialności za wybory i podejmowane decyzje oraz odwaga w wyrażaniu i praktykowaniu sprzeciwu oraz innowacyjność w sposobach wypełniania zawodowych zadań i zobowiązań. Te immanentne właściwości nauczycielskiego zawodu mogą mieć swoje źródła w upewnomo-  
czeniu lub w emancypacji.

Utożsamianie trzech pojęć: upewnomo-  
czenia, 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. Często są one synonimami doświadczania wolności, gdy w istocie są to terminy oznaczające specyficzne, różniące się zjawiska, a autonomia jako ich atrybut ma znaczące, acz różne ograniczenia w każdym z nich. Dlatego do rozważań o nauczycielskim profesjonalizmie włączam ich rozróżnianie. W tym tekście przedstawiam nauczycielskie upewnomo-  
czenie, jego specyfikę, źródła i następstwa oraz specyfikę nauczycielskich emancypacji. Odpowiedź na tytułowe pytanie jest zaproszeniem do dyskusji nad konsekwencjami upewnomo-  
czenia w edukacji i poprzez edukację, w tym poprzez upewnomo-  
czenie nauczycieli. W dyskusji tej niezbędne jest ustalenie czym jest *empowerment*/upewnomo-  
czenie, jakie są praktyczne jego przejawy i następstwa dla rozwoju osoby i zmiany społecznej. Ze względu na moje osobiste zainteresowania problematyką nauczycielskich autonomii, w dyskusji tej upatruję szanse na krytyczne rozumienie podobieństw, a raczej różnic pomiędzy upewnomo-  
czeniem i emancypacją. Utożsamianie tych dwu terminów (emancypacji

i uppełnomocnienia) jest swoistym błędem semantycznym prowadzącym do nieporozumień i uproszczeń logicznych w rozumowaniu, a 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. *Empowerment* jako pojęcie i kategoria analityczna zakorzeniony w języku nauk społecznych, w tym w pedagogice, ma pozytywne konotacje. Jest to jednak zwodnicze. Z jednej strony w edukacji upatrywane są mechanizmy generujące samodzielne osiągnięcie dorosłości, rozumienie własnej sytuacji historycznej i podejmowanie działań na rzecz jego zmiany. Z drugiej zaś rozumienie specyfiki uppełnomocnienia pozwala dostrzec jego moc ograniczającą wyzwoleniczy potencjał edukacji. Wprowadzenie tych terminów do pedagogiki bez uprzedniego ustalenia ich zakresów znaczeniowych wprowadza zamęt. Odnosi się to nie tylko do emancypacji, która w potocznym rozumieniu wciąż utożsamiana jest z wyzwoleniem kobiet i nadaniem im praw obywatelskich, ale także do uppełnomocnienia. Uważam to za ważne, gdyż retoryka z użyciem tych słów wciąż się rozprzestrzenia w sposób „w najlepszym razie naiwny, w najgorszym, kłamliwy” (Troyna, 1994).

Treść tego tekstu składa się z dwu części. W pierwszej z nich przedstawiam istotę i specyfikę uppełnomocnienia nauczycieli/nauczycielek, wskazuję jego pozytywne i negatywne konsekwencje dla nauczycielskiej pracy. W drugiej części przybliżyłam nauczycielskie emancypacje, ich przejawy i pola. W końcowych konkluzjach wskazuję znaczenie nauczycielskiego uppełnomocnienia dla krytycznego zmieniania nauczycielskiej codzienności.

#### CZYM JEST (NIE TYLKO NAUCZYCIELSKIE) UPEŁNOMOCNIENIE/ EMPOWERMENT?

W tekstach i rozmowach akademickich znajdujemy wiele sposobów rozumienia pojęcia *empowerment*, a także wiele sposobów jego stosowania. Pojęcie to używane jest w naukach społecznych zwykle jako sposób/środek przeciwdziałania dyskryminacji (np. w naukach o polityce, polityce socjalnej, psychiatrii) i w zarządzaniu. Pojęcie uppełnomocnienia (*empowermentu*) jest też związane z feminizmem i pedagogiką emancypacyjną. Nie zawsze wskazywane jest odróżnianie *empowermentu* (uppełnomocnienia) jako procesu od aktu. To rozróżnienie jest ważne ze względu na udział podmiotu (indywidualnego i/lub zbiorowego) w uzyskiwaniu pola autonomii. Akt uppełnomocnienia jest jednorazowym (nierzadko ceremonialnym) wydarzeniem nadania uprawnień, władzy do autonomicznego wypełniania określonych zadań w wyznaczonym polu. Może to być akt wręczenia dyplomu, certyfikatu uprawniającego do wykonywania zawodu, funkcji społecznej, pełnienia roli itp. Proces uppełnomocnienia odbywa się natomiast poprzez stopniowe nadawanie osobie lub grupie władzy i statusu w określonych sferach działania, poprzez poszerzanie pola autonomii i odpowiedzialności. Zarówno akt, jak i proces oznacza zmianę doświadczeń w korzystaniu z autonomii na poziomie indywidualnym i strukturalnym, i jest wynikiem działania sił zewnętrznych w stosunku do uppełnomocnionego/uppełnomocnianego

podmiotu. Jest nadaniem osobie/grupie władzy lub mocy do autonomicznego wykonywania zdefiniowanych zadań.

W znaczeniu socjologicznym *empowerment* odnosi się przede wszystkim do członków/członkiń grup dyskryminowanych, mniejszościowych i marginalizowanych, które są/zostały wykluczone z procesów podejmowania decyzji, możliwości wpływu, posiadania szeroko rozumianej władzy (na poziomie osobistym, rodziny, społeczności, państwa i in.). W pedagogice słowo *empowerment* jest oswojone między innymi dzięki tekstom z zakresu pedagogiki krytycznej, jednakże nie zawsze jest słowem, które pozwala widzieć nowe problemy i nowe zjawiska w taki sposób, by zobaczyć jego ontologię. Owszem, może stać się wyzwaniem „efektu wybuchowego” w czytaniu rzeczywistości (Witkowski, 2021), ale może stać się słowem magicznym, zaklęciem lub modnym ozdobnikiem, a nawet przysłaniać czytana rzeczywistość. Na to zwracał uwagę Barry Kanpol (1999, s. 52): „konceptcja *empowerment* dołączyła do grona żargonu edukacyjnego. (...) Słowo *empowerment* weszło do leksykonu nauczycielskiego z pełną mocą”. I funkcjonuje jako swoisty wytrych. Jego stosowanie wykracza poza krąg krytycznych nauk społecznych.

Rozważania nad upełnomocnieniem rozpocznę od rozróżnienia wolności i uwolnienia. Sugestywną ilustracją tej rocznicy jest opis zachowania w Platońskiej jaskini. W wielkim skrócie można to przedstawić następująco: uwolnienie następuje, gdy „wyzwolenie z kajdan i leczenie z nieświadomości” (Platon, 2003) dokonywane jest przez kogoś z zewnątrz. Nowe doświadczenie może być bolesne. Może wywołać chęć powrotu do poprzedniego stanu, powodowaną lękiem przed nowym, nieznanym, by użyć platońskiej metafory: „patrzenia w światło”. Wolność natomiast wyraża się w decyzji wyjścia z jaskini, a co najmniej skorzystania z wyprowadzenia z niej, z uwolnienia i, mimo bólu, samodzielnie odkrywać świat i doświadczać własny potencjał. Tak pojmowania wolność, autonomia w decydowaniu o własnym położeniu i realizacji własnych preferencji może być osiągnięta samodzielnym wysiłkiem albo otrzymana z zewnątrz. W tym drugim przypadku granice autonomii wyznaczone są decyzją sił zewnętrznych. Jest właśnie upełnomocnieniem, uprawomocnieniem, *empowermentem* do doświadczenia sprawczości w ustalonych granicach, na przykład wypełnianiu roli zawodowej.

Liczba definicji tego pojęcia 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*. Powtórzyłam ich badanie i w marcu 2019 roku ta liczba wynosiła 152 tysiące, a w lipcu 2025 roku – 713 tys. Oznacza to wykładniczy wzrost użycia tego terminu w tekstach z zakresu nauk społecznych. Wpisanie w lipcu 2025 roku do wyszukiwarki google frazy „nauczycielskie upełnomocnienie” przynosi 7 010 wyników w czasie 0,33 s., a „*teachers empowerment*” – 224 mln. wyników w czasie 0,19 s. Oznacza to, że użycie tej pary pojęć jest oswojone w dyskusjach i rozprawach z zakresu pedagogiki. Jak pisał Barry Kanpol (1999, s. 52) zwiększyło się użycie, termin ten wszedł do leksykonu zarówno nauczycieli praktyków, kandydatów na nauczycieli, jak i badaczy. Podkreślał przy tym mniej lub

bardziej świadome używanie tego terminu bez uwzględniania jego wieloznaczności. W aneksie internetowym do książki *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego czytelnik/czytelniczka znajdzie następującą definicję: uppełnomocnienie to „uczenie aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego”<sup>1</sup>. W słowie „uczenie” wskazane jest zewnętrzne źródło działania. Poza tym, uppełnomocnienie nie zawsze obejmuje uprawnienie do podejmowania działań wobec nieakceptowanych cech i/lub zjawisk życia społecznego. Może być wszak nadaniem uprawnień do rozwijania, wzmacniania tego, co jest pozytywne albo podejmowania nieznanych wcześniej działań i inicjatyw.

Kluczowym elementem **empowermentu/uppełnomocniania** jest kategoria władzy (*power/moc*). Jego znaczenie zawiera bowiem w sobie pojęcie władzy (nadanie mocy, *power*). Najogólniej, oznacza ono udzielenie komuś pełnomocnictwa, mocy, kompetencji, prawa do działania w imieniu osoby/grupy delegującej własne uprawnienia. Zwykle dookreślane jest wskazaniem obszaru, treści i/lub formy działania. Uppełnomocnienie odbywa się więc poprzez nadanie komuś przez kogoś władzy/mocy 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 imieniu uprzywilejowanej, silnej pozycji „eksperta”. Może to być wykorzystaniem pozycji władzy, której celem jest paternalistyczne wzmocnienie pozycji innych. Jest wyrazem przyzwolenia na wyznaczone zakresy autonomii i zgody na opór w wyznaczonych granicach. (Nowicka, 2011). I w obrębie tego uprawnienia możliwe jest wypełnianie zadań zleconych, zdefiniowanych, wyznaczonych treścią kredencjału, korzystanie z praw nadanych, ale także innowacyjne, twórcze, krytyczne podejście do nich (Kanpol, 1999, s. 53). Wyróżnione przez Kanpoła krytyczne uppełnomocnienie wykracza poza proste udzielanie uprawnień. Uppełnomocnione osoby/grupy dysponują mocą tworzenia środowiska, które pielęgnuje i wzbogaca indywidualny potencjał, wzmacnia podmiotową pewność siebie oraz zasoby niezbędne do pełnego i autentycznego zaangażowania. Takie uppełnomocnienie sprzyja przekraczaniu barier ograniczających uczestnictwo i użycie własnego głosu. Jest czynnikiem energizującym praktyki społeczne w nadanym polu.

Proponowane przeze mnie pojmowanie pojęcia *empowerment/uppełnomocnienie* odnosi się do udzielania mocy sprawczej osobie/grupie niezależnie od statusu oraz usytuowania w strukturze społecznej i w systemie. W odniesieniu do edukacji dotyczy każdego z jej podmiotów: nauczycieli, uczniów, administracji oświatowej i rodziców. Jednocześnie podkreślam zagrożenie uproszczeniami i naiwnym stosowaniem w dyskusjach i praktykach edukacyjnych. Uppełnomocnienie jako obda-

1 PWN aneksy internetowe podręczników. *Pedagogika*. [http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=228&szukaj\\_slownik=upe%3Bnemocnienie](http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=228&szukaj_slownik=upe%3Bnemocnienie)

rowanie prawami i polami wolności sprzyja bowiem kształtowaniu posłuszeństwa wobec władzy, dostosowywaniu się do ustalonych odgórnie norm. Jest przejawem postępowania według praw, które zostały sformułowane poza podmiotem/podmiotami. Jest to wyraźnie widoczne w edukacji, która jako element systemu funkcjonuje tak, by go podtrzymać bez uwzględniania rzeczywistych interesów jej podmiotów. Jednym osobom przyznawana jest moc decyzyjna. Mają one prawo, posiadają instytucjonalne, formalne uprawnienia do podejmowania decyzji. Mogą je udzielać innym, stosownie do zakresu swojego władztwa – upęłnomocnić innych. Upęłnomocnianie jest zatem przywilejem hierarchicznym: od administracji oświatowej, poprzez dyrektora szkoły, nauczyciela do ucznia, który spełnia określone kryteria, który „zasługuje” na obdarzenie innymi prawami i zadaniami. Ten typ upęłnomocnienia jest związany ze strukturą władzy w instytucji. Jest to uwidocznione między innymi w następującym opisie: nauczycielka, dając uczniowi zgodę na własną wersję rozwiązania zadania, na dała mu prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy (Czerepaniak-Walczak, 2020, s. 134 i n.)

#### UPEŁNOMOCNIENIE NAUCZYCIELI/NAUCZYCIELEK – KOMU I CZEMU MOŻE SŁUżyć ALBO ZAGRAŻAĆ?

Dzielenie się refleksją nad nauczycielskim upęłnomocnieniem/upęłnomocnianiem rozpocznę od powtórzenia za Kanpołem dwu znaczeń tego pojęcia. Nie tylko odmienności semantycznej, ale dwu odmiennych ontologii. Skupiam się na istocie i specyfice tego pojęcia wyłącznie w odniesieniu do upęłnomocnienia/upęłnomocniania nauczycieli/nauczycielek w ich profesjonalnym polu. Pomijam zagadnienie upęłnomocniającej roli nauczycieli i nauczycielek wobec innych podmiotów edukacji, jakkolwiek zasługuje ono również na baczną uwagę. Jak piszą Donaldo Macedo i Ana Maria Araújo Freire we Wstępie do książki Paulo Freire’a pt: *Teachers as Cultural Workers* refleksyjnego/refleksyjną, krytycznego/krytyczną nauczyciela/nauczycielkę cechuje unikanie paternalistycznego podejścia do uczniów/uczennic, wzmocnienia własnej uprzywilejowanej pozycji (2005, s. xvii).

Według Kanpola (1999, s. 52) upęłnomocnienie instytucjonalne (tradycyjne) jest aktem nadania nauczycielom i nauczycielkom uprawnień do autonomicznej realizacji zadań zawodowych. Jest to delegowanie formalnych uprawnień do autonomicznego organizowania interakcji edukacyjnych i świadome oraz odpowiedzialne przyjmowanie ich przez osobę/grupę realizującą te uprawnienia. Podstawą tego aktu może być formalna podstawa (dyplom, certyfikat) albo subiektywne uznanie kompetencji osoby/grupy upęłnomocnianej przez osobę upęłnomocniającą. Na podkreślenie zasługuje to, że instytucjonalne, formalne upęłnomocnienie sprzyja podtrzymywaniu systemu, doświadczeniu autonomii w wyznaczonych zewnętrznie granicach (dotyczy to zarówno treści edukacji, jak i jej form), ułudzie wolności w wykonywaniu zadań wyznaczonych regułami upęłnomocnienia. „Chociaż idea tradycyjnego *empowermentu* jest dobra i szlachetna, istnieje ona w ramach tradycji hierarchicznej. Władza w tym modelu jest nierówna. Innymi słowy, nauczyciele są włączani

w nierówne relacje społeczne, w których ktoś inny decyduje za nich, kto zostanie upewnomoeniony” (Kanpol, 1999, s. 52–53) oraz co i jak ma robić, jak podążać za gotowymi materiałami edukacyjnymi, przygotowywanymi przez ekspertów. W istocie jest to „kontynuacja autorytaryzmu ekspertów, ich braku wiary w możliwość, że nauczyciele mogą wiedzieć, a także tworzyć.” (Freire, 2005, s. 16). Na podkreślenie zasługuje to, że jakkolwiek formalny, instytucjonalny akt profesjonalnego upewnomoenia może odbyć się w efekcie autorytarnej decyzji osoby/instytucji posiadającej władzę, proces upewnomoenia, mimo pozostawania w ramach systemu, dokonuje się w relacjach dialogicznych.

Upewnomoenie jako obdarowanie prawami i polami wolności sprzyja kształtowaniu posłuszeństwa wobec władzy, dostosowywaniu się do ustalonych odgórnie norm. Jest przejawem 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. Jednym osobom przyznawana jest moc decyzyjna. Mają one prawo, posiadają instytucjonalne, formalne uprawnienia do podejmowania decyzji. Mogą je udzielać innym, stosownie do zakresu swojego władztwa – upewnomoeniać innych. Upewnomoenie jest zatem przywilejem hierarchicznym: od administracji oświatowej, poprzez dyrekcję szkoły, nauczyciela do ucznia, który spełnia określone kryteria, który „zasługuje” na obdarzenie innymi prawami i zadaniami. Ten typ upewnomoenia jest związany ze strukturą władzy w instytucji. Jest to uwidocznione między innymi w następującym opisie: nauczycielka, dając uczniowi zgodę na własną wersję rozwiązania zadania, nadała mu prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy.

Drugim rodzajem upewnomoenia według Barry’ego Kanpola (1999) jest upewnomoenie krytyczne, natomiast może stać początkiem procesu osobowego emancypowania się oraz emancypacji edukacji, systemowych zmian w systemie powszechnej oświaty. Jakkolwiek jest to wciąż „dawanie głosu” i prawa do autonomicznego „decydowania”, odbywa się to w warunkach dwustronnej relacji. Umożliwia więc nie tylko korzystanie z nadanych uprawnień, ale też kwestionowanie systemowych rozwiązań, podejmowanie działań związanych z ich zmienianiem, usuwaniem. To umożliwia intencjonalne oddziaływanie nauczycieli/nauczycielek na realne życie szkoły, na jej kulturę.

Konkludując ten fragment rozważań nad nauczycielskim upewnomoeniem widzę jego potencjał we wzmacnianiu profesjonalnej pozycji, kompetencji i autonomii nauczycieli/nauczycielek w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i dydaktycznych. W procesie szkolnej edukacji może sprzyjać dzieleniu się władzą (*power-sharing*). Jest to przejaw takiego krytycznego upewnomoenia, które jest szansą na doświadczanie wzajemnego zaufania dawcy i biorcy uprawnień. Ponadto może **być sposobnością**, czynnikiem **emancypowania się nauczycieli/nauczycielek**, doświadczania autonomii, odwagi i podmiotowej odpowiedzialności (jeśli jest dobrze zarządzane i wsparte odpowiednimi strukturami organizacyjnymi). Jednakże atrakcyjność słowa *upewnomoenie/empowerment* w odniesieniu do nauczycielskiej autonomii, jego

wręcz magia, a nawet fetyszyzowanie, bez wnikania w jego semantykę może przyczynić się do utrudniania rozumienia jego roli, co może ograniczyć jego intelektualny i emancypacyjny potencjał. Takie magiczne, naiwne pojmowanie upelnomocnienia, poprzez dawanie głosu i zezwalanie na autonomię może prowadzić do utrwalania „gramatyki edukacji” (Tyack i Tobin, 1994). Ponadto może utrwalac hierarchiczność relacji w edukacji. Upelnomocniony nauczyciel/nauczycielka działa w wyznaczonych granicach jako **wykonawca zadań zleconych** określonych w podstawie programowej i innych dokumentach formalnych. Profesjonalna refleksyjność może być ograniczona do ram określonych wykonywanymi zadaniami. Nadany przez hierarchiczną władzę zakres uprawnień może skutkować przeciążeniem obowiązkami – nadana autonomia często wiąże się z dodatkowymi zadaniami i odpowiedzialnością, co może prowadzić do wypalenia zawodowego.

#### O NAUCZYCIELSKICH EMANCYPACJACH – KOMU CZEMU SŁUŻĄ LUB ZAGRAŻAJĄ

Instytucjonalne, formalne upelnomocnienie sprzyja podtrzymywaniu systemu, doświadczeniu autonomii w wyznaczonych zewnętrznie granicach (dotyczy to zarówno treści edukacji, jak i jej form), ułudzie wolności w wykonywaniu zadań wyznaczonych regułami upelnomocnienia. Upelnomocnienie krytyczne natomiast może być początkiem procesu osobowego emancypowania się oraz emancypacji edukacji, systemowych zmian w systemie powszechnej oświaty. Nie może być jednak utożsamiane z emancypowaniem się. Ten proces, podobnie jak *empowerment*, należy do tych, które nie tylko w potocznych rozmowach mają wiele dowolnych znaczeń. Pozytywnych i negatywnych. Można zaobserwować posługiwanie się nim jako obietnicą i/albo jako „straszakiem” używanym w opisywaniu przejawów i/albo przyczyn zaniku tradycyjnych wartości. W tym kontekście podkreślam, że emancypowanie się jest procesem podejmowanym przez osoby/grupy w celu takiej zmiany własnego położenia, która zapewnia równe i odpowiedzialne korzystanie z osiągniętych praw i pół wolności oraz z własnego głosu w celu zmiany istniejących struktur podtrzymujących niesprawiedliwość, opresję i ograniczenia. Na tym właśnie polega nauczycielska emancypacja. Jest możliwa wówczas, gdy nauczyciel/nauczycielka rozumie własne miejsce w systemie i własną sytuację historyczną, zna i rozumie źródła i mechanizmy doświadczanej opresji i władzy, ma zaufanie do siebie i swojej mocy oraz odwagę cywilną (intelektualną i emocjonalną) a także fizyczną. Podkreślanie takiego pojmowania emancypacji – jako procesu osiągnięcia samodzielności i równego dostępu do praw służy odróżnianiu tego procesu od sposobów poszerzania podmiotowej autonomii, które mają swoje źródła w porządkach patriarchalnych.

Nauczycielskie emancypacje są jednocześnie celem i warunkiem aktywności podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) nastawionej na autonomiczne uczestniczenie w zmianie edukacji. Zmiana wynika z własnych, nauczycielskich doświadczeń związanych z odczuwaniem i przewyżczeniem ograniczeń w specyficznych warunkach społecznych i historycznych. Podmiotowa emancypacja jest bowiem nieroz-

rwalnie związana z odczuwaniem opresji i przymusu. Podstawą decyzji o zmianie swojego położenia jest doświadczenie braku, braku akceptacji swojej sytuacji społecznej, ekonomicznej, historycznej. To doświadczenie nie może być okazjonalne, jednorazowe, ale musi trwać jakiś czas i być dotkliwe. Wówczas podejmowany jest wysiłek poznania i zrozumienia źródeł uciążliwego położenia, odkrycie ich postaci i rozpoznanie, które z nich poddają się usunięciu i jakich nakładów (pracy, czasu, emocji...) wymagają.

Nauczycielskie emancypacje nie dzieją się w próżni społecznej. Mają długą tradycję (Piotrowska-Marchewa, 2023). Są ściśle powiązane z procesami społecznymi, relacjami i warunkami życia nie tylko najbliższego środowiska, ale też szerokiego kontekstu życia i pracy nauczycielek/nauczycieli. Te procesy wzmacniane lub hamowane przez to, co dzieje się w klasie szkolnej, w pokoju nauczycielskim, w strukturze społecznej i strukturze władzy w bezpośrednim i pośrednim kręgu funkcjonowania nauczycielki/nauczyciela.

Nauczycielskie emancypacje są siłą sprawczą, czynnikiem generującym demokryzującą systemów społecznych, osobową i zbiorową odwagę cywilną i obywatelskie zaangażowanie osób i grup, z którymi nauczyciele i nauczycielki wchodziły w interakcje. Odnosi się to nie tylko do interakcji edukacyjnych, tych dziejących się w środowisku szkolnym (uczennice/uczniowie, rodzice, administracja oświatowa), ale także tych, które odbywają się w bliskim i dalszym otoczeniu społecznym, w tym między innymi z politykami, zwłaszcza z tymi centralnie zarządzającymi oświatą. Jedną z cech wyróżniających emancypację nauczycieli i nauczycielek jest zasięg konsekwencji nauczycielskiego wyzwolenia z ograniczeń, zarówno systemowych, jak i z „gramatyki edukacji”, wyjścia poza tradycyjne schematy, mury klasy szkolnej i utrwalone wzorów oceniania. Następstwa nauczycielskich emancypacji sięgają daleko, w czasie i przestrzeni, poza interakcje edukacyjne. Odzwierciedlają się w kondycji osobistej podmiotów edukacji oraz w położeniu historycznym stanu nauczycielskiego. Służą samym nauczycielom/nauczycielkom. Mimo napięć intelektualnych i emocjonalnych wywoływanych niepewnością efektów zmiany oraz trudów w osiągnięciu zamierzeń są źródłem satysfakcji z doświadczanej autonomii, równości, podmiotowego sprawstwa i podmiotowej odpowiedzialności.

Są potrzebne także uczniom i uczennicom. Emancypujący się nauczyciele/nauczycielki tworzą im warunki krytycznego rozumienia ich własnej sytuacji i zasad funkcjonowania systemu oraz dostarczanie wzorów zachowania osoby wyzwalającej się z doświadczanych opresji.

Emancypujący się nauczyciele i nauczycielki zmieniają „gramatykę edukacji” (regularne struktury i reguły, które organizują pracę dydaktyczną) poprzez racjonalną, innowacyjną, odważną i odpowiedzialną partycypację w procesach decyzyjnych dotyczących polityki edukacyjnej i zarządzania placówką. Mają swój udział w zmieniaaniu systemu społecznego, relacji władzy i wiedzy w skali państwa oraz we wdrażaniu i realizacji zasad zrównoważonego rozwoju.

Oznacza to, że emancypowanie się nauczycieli/nauczycielek odbywa się w wielu polach (Cybort-Zioło, 2021, s. 85–132), jakkolwiek największą uwagę zwraca pole za-

wodowe (Czerepaniak-Walczak, 2024). W tym polu emancypacji można wyróżnić trzy obszary, a mianowicie: krytyczne rozumienie własnej profesjonalnej sytuacji historycznej, użycie własnego głosu oraz wyzwolenie z edukacji bankowej.

Nauczycielskie emancypacje mają znaczenie nie tylko ze względu na zmiany systemu oświatowego (jakkolwiek to jest pierwsze pole dążeń i aktywności emancypacyjnej nauczycielek i nauczycieli) ale też szerokiego kontekstu jednostkowego i zbiorowego życia. Są siłą sprawczą, czynnikiem generującym demokratyzację systemów społecznych, osobową i zbiorową odwagę cywilną, i obywatelskie zaangażowanie osób i grup, z którymi nauczyciele i nauczycielki wchodzi w interakcje. Odnosi się to nie tylko do interakcji edukacyjnych, tych dziejących się w środowisku szkolnym (uczennice/uczniowie, rodzice, administracja oświatowa), ale także tych, które odbywają się w bliskim i dalszym otoczeniu społecznym, w tym między innymi z politykami, zwłaszcza z tymi centralnie zarządzającymi oświatą. Zagrożają natomiast autorytarnym łodom oraz centralistycznemu zarządzaniu w oświacie. Dlatego mniej lub bardziej świadomie częściej i z większym entuzjazmem dyskutuje się i pisze o nauczycielskim upełnomocnieniu utrwalając potoczne rozumienie emancypacji jako ruchu wyzwolenia kobiet dziejących się poza szkołą.

#### UWAGI KOŃCOWE

Odpowiedź na pytanie postawione w tytule nie jest jednoznaczna. Jak piszą Archibald i Wilson (2011): „nie można przeliterować słowa *em- powerment* bez użycia słowa *power*”. Również w języku polskim w słowie *upełnomocnienie* zawiera się częśćka *moc*, czyli władza. I właśnie źródło władzy, źródło mocy decyzyjnej oraz kontroli różni emancypację od upełnomocnienia. W procesie emancypacji użycie głosu, moc decyzyjna i kontrola osiągnięć (władza) należy do emancypującego się podmiotu. Jest však reakcją na doświadczane ograniczenia i opresje. Natomiast akty upełnomocnienia są podejmowane przez osoby drugie, które udzielają głosu oraz wyznaczają albo w dialogicznej relacji z podmiotem ustalają pola sprawstwa. W istocie tradycyjny *empowerment* utrwala posłuszeństwo w ramach systemu. Korzystanie z nadanego zakresu autonomii i prawa użycia głosu stwarza pozory równości i samodzielnego decydowania o treściach i formach interakcji edukacyjnych.

Przedstawione opisy dwu źródeł nauczycielskiej autonomii służą odróżnianiu semantycznemu i ontologicznemu upełnomocnienia i emancypacji, uwrażliwieniu na konsekwencje ich magicznego i naiwnego utożsamiania. Utożsamianiu sprzyjają niektóre podobieństwa między nimi. Zarówno emancypacja, jak i upełnomocnienie wymaga odwagi i odpowiedzialności, ale te właściwości przybierają inne postaci w każdym z tych doświadczeń. Upełnomocnienie innych wymaga odpowiedzialności i odwagi ze względu na konsekwencje zachowań tych, którzy są upełnomocniani. Może się bowiem okazać, że nie wszystkie działania upełnomocnionych są zgodne z oczekiwaniem upełnomocniających.

Starałam się wyrazić różnicę między tymi zjawiskami. Upełnomocnienie jest przywilejem, darem komuś za coś lub w imię czegoś, ze względu na uznawanie war-

tości wolności, samostanowienia w wyznaczonych granicach, podczas gdy emancypowanie się jest prawem człowieka, jest zachowaniem ukierunkowanym na transgresję, zmianę osobistej sytuacji i zmianę systemu.

Uppełnomocnienie **MOŻE ALE NIE MUSI** być drogą do emancypacji. Wprost przeciwnie. Może stać się jej barierą, być podstawą podporządkowania, choroby kolonialnej wyrażającej się w poruszaniu się w wyznaczonych granicach i zaufaniu do nadawcy pełnomocnictwa (osoby/institucji uppełnomocniającej, nadającej prawa i autonomię). Otrzymana moc może wprawdzie wyzwolić dążenie do jej wykorzystania w celu poszerzania pól wolności i osiągnięcia nowych praw, ale może być wykorzystana.

Nauczycielskie uppełnomocnienie jest podstawą działania w ramach systemu i zgodnie z jego regułami, natomiast nauczycielska emancypacja jest działaniem ukierunkowanym na zmianę ram systemu i tych obowiązujących w nim reguł, które są źródłem podtrzymywania niesprawiedliwości, opresji i ograniczeń.

#### BIBLIOGRAFIA

- Archibald, T., Wilson, A.L. (2011). Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis. W: *Adult Education Research Conference, Toronto* (s. 21–28). <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3>
- Cybort-Zioło, N. (2021). *Nie tylko siłą rzeczy. Doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). Iluzja uppełnomocnienia jako środka emancypacji w edukacji i poprzez edukację. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (t. IV, s. 127–142). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. <https://doi.org/10.34616/22.20.406>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2024). Nauczycielskie emancypacje. Komu i czemu służą? *Refleksje. Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli*, (4), 23–31. <https://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2024/10/Refleksje-4-2024.pdf>
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder Westview Press.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: an introduction* (Wyd. 2.). Bergin & Garvey.
- Nowicka, M. (2011). Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych. *Studia Pedagogiczne*, 64, 203–224. <https://bibliotekanauki.pl/articles/1201701>
- Piotrowska-Marchewa, M. (2023). *Potrzebne państwu polskiemu. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Platon. (2003). *Państwo* (t. 2). „Antyk”
- Troyna, B. (1994). Critical social research and education policy. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 70–84. <https://doi.org/10.1080/00071005.1994.9973984>

- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The „Grammar of Schooling”: Why Has it Been so Hard to Change, *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Witkowski, L. (2021). Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego. *Orbis Idearum*, 9(1), 123–143. <https://www.doi.org/10.26106/8ge6-2r57>

#### TEACHER EMPOWERMENT AS A PEDAGOGICAL CONSTRUCT: A CATALYST OR CONSTRAINT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EMANCIPATION?

**ABSTRACT:** This article attempts to present the essence and specificity of the concept of empowerment and its connections to teacher emancipation. This concept has become well-established in the language of the social sciences, including pedagogy and pedeutology. The positive connotations of this term in pedagogical texts narrow its ontology, leading to simplifications in educational practices. Two types of teacher empowerment are presented: institutional and critical, and its emancipatory potential is analyzed on this background.

**KEYWORDS:** empowerment, power, autonomy, empowerment process, teachers, emancipation, emancipatory potential