

**Monika Popow**

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

ORCID: 0000-0002-6763-7474

Lekcje osvajania lęku z Hannah Arendt

Współczesna edukacja coraz częściej staje się przestrzenią, w której lęk przenika wszystkie aspekty szkolnej rzeczywistości – od presji wynikającej z systemu oceniania, po niepewność związaną z gwałtownymi przemianami społecznymi i politycznymi. Zainspirowany myślą Hannah Arendt artykuł analizuje, w jaki sposób edukacja może zarówno podtrzymywać lęk poprzez mechanizmy kontroli i selekcji, jak i stanowić przestrzeń jego przezwyciężenia poprzez refleksję i działanie. Punktem wyjścia jest Arendtowskie pojęcie *natality* – zdolności do inicjowania nowego początku – oraz kontrast między edukacją jako przestrzenią *oikos* (przystosowania i przetrwania) a *polis* (wspólnoty i sprawczości). W świetle neoliberalnych reform i rosnącej instrumentalizacji edukacji artykuł wskazuje na konieczność przekształcenia szkoły w miejsce sprzyjające rozwojowi autonomii intelektualnej i aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym. Podkreślona zostaje także rola pedagogii emancypacyjnej Jacques’a Rancière’a oraz krytycznego myślenia jako narzędzia przeciwstawiania się mechanizmom lęku i podporządkowania. Analiza prowadzi do wniosku, że edukacja, jeśli ma być przestrzenią wolności, musi stać się miejscem, gdzie jednostki uczą się nie tylko adaptacji do rzeczywistości, ale również jej przekształcania w imię *amor mundi*.

Słowa kluczowe: edukacja, lęk, Hannah Arendt, *natality*, pedagogika emancypacyjna, Jacques Rancière, neoliberalizm

Lessons in taming fear with Hannah Arendt

Contemporary education increasingly becomes a space where anxiety permeates all aspects of school life—from the pressure of grading systems to uncertainty resulting from rapid social and political transformations. Drawing on Hannah Arendt’s thought, this article examines how education can either sustain fear through mechanisms of control and selection or serve as a space for overcoming it through reflection and action. The analysis is grounded in Arendt’s concept of *natality*—the ability to initiate new beginnings—and the contrast between education as a space of *oikos* (adaptation and survival) and *polis* (community and agency). In light

of neoliberal reforms and the increasing instrumentalization of education, the article highlights the need to transform schools into environments that foster intellectual autonomy and active participation in public life. Emphasis is also placed on the role of Jacques Rancière's emancipatory pedagogy and critical thinking as tools for resisting fear and submission. The analysis leads to the conclusion that education, if it is to be a space of freedom, must become a place where individuals learn not only to adapt to reality but also to transform it in the name of *amor mundi*.

Keywords: education, fear, Hannah Arendt, natality, emancipatory pedagogy, Jacques Rancière, neoliberalism

W rozważaniach nad strachem i lękiem Joanna Rutkowiak (Rutkowiak i in., 2021) zwraca uwagę na różnicę między tymi dwoma stanami emocjonalnymi, podkreśla, że strach wynika z realnego zagrożenia, podczas gdy lęk wiąże się z imaginacyjnymi, niedookreślonymi niebezpieczeństwami. Strach jest, jej zdaniem, takim właśnie nieobecny dyskursem, który choć wyczuwalny, nie jest nazywany:

Inaczej jest z dyskursami neo/nie/obecnyymi, jakie są wokół nas i w nas, z dyskursami, których dawniej nie zaznawaliśmy, a dziś nasycają atmosferę tak, że dotyka nas ich „nieobecna obecność”. Choć już obecne, występują one pulsująco: to zaznaczają się, to rozplývają, istnieją, nawet są wyraźne i zarazem nie ma ich, bywają uobecnianie na tyle powściągliwie, że aż wydają się nieistniejące, bywają też radykalnie negowane. Jest tak bodaj dlatego, że unikamy namysłu i mówienia o nich, gdyż albo uznajemy je za banalne, albo za niedookreślone, lub za zbyt nas obciążające, niekiedy wręcz bolesne. Wtedy odcinamy się od nich w imię własnego bezpieczeństwa (Rutkowiak i in., 2021, s. 46).

Kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia, zwłaszcza w kontekście edukacji, która dawniej postrzegana była jako przestrzeń względnej stabilności i bezpieczeństwa. Rutkowiak wskazuje, że strach stał się dominującym tematem dyskursu publicznego, sięgającym różnych obszarów życia, w tym systemu oświaty, który obejmuje nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli, rodziców i decydentów edukacyjnych. Kluczowa staje się jego artykulacja, ponieważ samo mówienie o strachu nie tylko go opisuje, ale również go konstytuuje jako rzeczywistość społeczną, która jest już przecież obecna (Rutkowiak i in., 2021).

W obliczu współczesnych kryzysów – militarnych, społecznych, politycznych, technologicznych i edukacyjnych – szkoła coraz częściej przestaje pełnić funkcję stabilnej przestrzeni rozwoju, a staje się obszarem, w którym ujawniają się zarówno zbiorowe, jak i indywidualne lęki. System edukacyjny nieustannie podlega zmianom, często wprowadzanym bez odpowiedniego przygotowania, co skutkuje rosnącą niepewnością i koniecznością adaptacji do ciągle zmieniających się warunków. Najbardziej wyrazistym przykładem są zmiany, którym

polaki system edukacji został poddany w 2020 roku podczas pandemii, a następnie w 2022 roku – po wybuchu wojny w Ukrainie. Dodatkowo reformy edukacyjne, których tempo bywa gwałtowne, wymagają od uczniów i pedagogów nieustannego dostosowywania się do nowych programów, metod oceniania i pracy oraz struktur organizacyjnych, co prowadzi do pogłębiającego się poczucia chaosu i braku ciągłości w procesie kształcenia. Powszechnym doświadczeniem staje się stres związany z nieprzewidywalnością i koniecznością stałego dostosowywania się do nowych reguł.

Kryzysy te nie tylko wpływają na ogólne funkcjonowanie systemu edukacji, ale przede wszystkim kształtują doświadczenia jednostkowe uczniów i nauczycieli, dla których szkolna codzienność staje się polem narastającej presji. Jak zauważa Zbyszko Melosik (2003), kultura oceniania i standaryzowanych testów sprawia, że szkoła funkcjonuje na zasadzie mechanizmu selekcji, w którym lęk przed porażką staje się dominującym doświadczeniem ucznia. Badania wskazują na wzrost poziomu zaburzeń lękowych wśród uczniów. Wynika to m.in. z presji edukacyjnej oraz niepewności co do przyszłości (Dykalska-Bieck i Szałkowska, 2024). W konsekwencji uczniowie zaczynają funkcjonować w permanentnym napięciu, a nauka przestaje być wartością samą w sobie, stając się jedynie narzędziem do spełnienia narzuconych oczekiwań. Uczniowie, którzy doświadczają przewlekłego stresu wynikającego z presji edukacyjnej, częściej przejawiają objawy zaburzeń lękowych, co prowadzi do obniżenia ich motywacji (Tomaszek i Muchacka-Cymerman, 2020). Problem ten nie ogranicza się jedynie do cech osobowościowych uczniów czy ich zdolności adaptacyjnych – jest efektem sposobu organizacji współczesnej edukacji, jej systemowych mechanizmów oceny i kontroli, które wytwarzają oraz podtrzymują atmosferę niepewności i rywalizacji.

Warto również pamiętać, że współczesna edukacja funkcjonuje w rzeczywistości postcyfrowej, w której dostęp do informacji jest niemal nieograniczony, ale jednocześnie wiedza staje się coraz trudniejsza do weryfikacji. Uczniowie muszą mierzyć się z natłokiem sprzecznych danych, fake newsami oraz dezinformacją, co utrudnia nie tylko krytyczne myślenie, lecz także podejmowanie świadomych decyzji. W obliczu rosnącej niepewności poznawczej, niejednoznacznych źródeł informacji oraz polaryzacji narracji medialnych tradycyjna rola szkoły jako instytucji przekazującej rzetelną wiedzę ulega osłabieniu. Erozja zaufania do tradycyjnych instytucji wiedzy, takich jak szkoły, uniwersytety czy media, sprawia, że przestrzeń edukacyjna coraz częściej przekształca się w arenę walki o interpretację rzeczywistości, zamiast być miejscem zdobywania rzetelnej wiedzy. W efekcie zarówno uczniowie, jak i nauczyciele doświadczają rosnącej niepewności co do tego, jak rozpoznawać prawdę w dynamicznie zmieniającym się świecie, co prowadzi do lęku przed podejmowaniem decyzji oraz trudności w kształtowaniu własnych, niezależnych sądów (Wineburg, 2018). Diagnostowana współcześnie

pedagogia lęku, o której piszą Helena Ostrowicka i Aleksandra Rzyska (2016), jest odwrotnością tego, co uważamy za istotę edukacji. Zamiast otwierać jednostkę na możliwość działania, redukuje ją do biernego obserwatora, który poddaje się mechanizmom kontroli i adaptacji. Lęk, który staje się fundamentem tej rzeczywistości, nie tylko ogranicza podmiotowość jednostki, lecz także prowadzi do zaniku zdolności krytycznego myślenia. Osoba funkcjonująca w stanie permanentnej niepewności nie podejmuje prób kwestionowania świata, lecz skupia się na przetrwaniu w jego ramach.

Niepewność i presja nie dotyczą jednak wyłącznie uczniów – w coraz trudniejszej sytuacji znajdują się również nauczyciele, funkcjonujący pod wpływem wielopoziomowej presji – nie tylko ze strony instytucji oświatowych, które narzucają standardy i wymagania, ale również ze strony rodziców, którzy mają niejednokrotnie odmienne niż nauczyciele oczekiwania wobec ich roli (Gawlik, 2021). Obciążenie administracyjne, presja wyników oraz trudności w utrzymaniu autorytetu wobec rosnących oczekiwań sprawiają, że praca nauczyciela staje się coraz bardziej emocjonalnie i psychicznie wyczerpująca (Komorowska, 2022). Dodatkowo sytuację pogłębiają: systemowe niedofinansowanie oświaty, niskie wynagrodzenia oraz brak stabilności zatrudnienia, co prowadzi do malejącej atrakcyjności zawodu nauczyciela i spadku jego społecznego prestiżu (Jagielska, 2022). Efektem tego jest odpływ wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, która rezygnuje z pracy w szkole na rzecz innych zawodów, oferujących lepsze warunki finansowe i mniejsze obciążenie emocjonalne, co w roku 2024 mogliśmy obserwować na przykładzie rozpoznawalnych medialnie nauczycieli (Olejniczak, 2024). W tym kontekście edukacja może być postrzegana nie tyle jako przestrzeń rozwoju intelektualnego i osobowego, lecz także jako obszar zarządzania ryzykiem, filtrowania informacji oraz adaptacji jednostki do rzeczywistości nacechowanej niepewnością (Przyborowska, 2006).

Szkoła coraz częściej pełni funkcję instytucji regulującej lęk – niekoniecznie poprzez jego redukcję, ale raczej przez jego kontrolowanie i kierowanie w stronę określonych celów edukacyjnych i społecznych, takich jak budowanie postaw odpowiedzialności czy też kształtowanie społecznej odporności (Łukowski, 2021). W przestrzeni publicznej pojawia się pytanie, jak wspierać odporność psychiczną i sprawczość uczniów oraz nauczycieli w warunkach ciągłej zmienności i nieprzewidywalności (Biedrzycki, 2019).

Problem ten nie dotyczy wyłącznie psychologii jednostki, ale ma wymiar strukturalny i społeczno-polityczny – sposób, w jaki funkcjonuje system edukacji, może zarówno wzmacniać lęk, jak i tworzyć warunki do jego przezwyciężania. Współczesne badania nad lękiem w edukacji koncentrują się głównie na jego psychologicznym wymiarze i wskazują na indywidualne predyspozycje uczniów oraz czynniki środowiskowe, które mogą go wzmacniać (Dykalska-Bieck i Szalkowska,

2024). Perspektywa strukturalna pozwala spojrzeć na lęk jako konsekwencję organizacji współczesnych systemów edukacyjnych, które kształtują relacje władzy, wiedzy i podmiotowości w szkole. Jak wskazuje Dorota Klus-Stańska (2012), polska szkoła wciąż opiera się na transmisyjnym modelu nauczania, który nie sprzyja aktywnemu uczestnictwu uczniów w procesie kształcenia, lecz wymaga od nich podporządkowania się określonym standardom. Wiedza nie jest w tym modelu rozwijana w dialogu, lecz przekazywana jako zamknięty, gotowy zbiór treści do przyswojenia i odtworzenia. Neoliberalne reformy edukacyjne wprowadzają do szkół mechanizmy rynkowej konkurencji, co nie tylko wpływa na indywidualne doświadczenie uczniów, ale także na funkcjonowanie całych instytucji edukacyjnych (Potulicka i Rutkowiak, 2010). Konsekwencje tych mechanizmów są dalekosiężne – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele podlegają stałej presji, która prowadzi do wypalenia (Syper-Jędrzejak, 2022) oraz pogłębia nierówności społeczne (Apple, 2006), zwłaszcza wśród tych, którzy nie wpisują się w systemowe wymagania – uczniów z trudnościami edukacyjnymi lub innym tempem nauki, czy migrantów (Popow, 2023).

Wobec zarysowanego powyżej kontekstu społeczno-politycznego, w którym edukacja w Polsce funkcjonuje jako przestrzeń kontroli i adaptacji, warto odnieść się do pism Hannah Arendt. Jej teorie, powstałe w czasach wielkiej niepewności XX wieku, stawiają fundamentalne pytania o naturę władzy, kontroli i wolności. Pozwalają one zwrócić uwagę na to, że edukacja może pełnić funkcję przestrzeni podporządkowania i odtwarzania hierarchicznych struktur społecznych, ale może być także miejscem, w którym jednostki uczą się myśleć, działać i wprowadzać zmiany w otaczającym je świecie.

W kontekście edukacji Arendtowskie pojęcie *natality* – zdolności jednostki do rozpoczynania czegoś nowego – staje się kluczowym punktem odniesienia. Jeśli edukacja ogranicza się do przetrwania, nie pozwala na rozwój tej zdolności i utrwała podporządkowanie jednostek wobec systemowych mechanizmów kontroli. Szkoła zamiast być przestrzenią przygotowania do życia publicznego, staje się miejscem, w którym jednostki uczą się przystosowywania do istniejących norm i struktur, zamiast je kwestionować i przekształcać. Rozważania Arendt pozwalają dostrzec, że edukacja nie jest neutralnym procesem – jest ona albo przestrzenią myślenia i działania, albo systemem zarządzania strachem i dostosowywania jednostek do istniejącego porządku. W tym kontekście pytanie o lęk w edukacji nie dotyczy jedynie jego redukcji czy przeciwdziałania jego skutkom, ale refleksji nad tym, jak edukacja może funkcjonować jako przestrzeń przezwyciężenia mechanizmów strachu poprzez kształtowanie autonomii i zdolności do działania w świecie.

Lęk jako punkt odniesienia w teorii Hannah Arendt

Rozważania nad lękiem jako społecznym konstruktorem władzy i kontroli znajdują szczególne odzwierciedlenie w myśli Arendt, zwłaszcza w kontekście jej analiz totalitaryzmu, kondycji ludzkiej i znaczenia edukacji. Lęk nie jest tutaj jedynie reakcją na zagrożenie fizyczne, ale narzędziem systemowego podporządkowania jednostek, mającym na celu paraliżowanie ich zdolności do działania i refleksji. W *Kondycji ludzkiej* (2010) Arendt podkreśla, że zdolność jednostki do działania i myślenia jest nie tylko fundamentem polityczności, lecz także warunkiem podmiotowości. Lęk, rozumiany jako wszechogarniający stan niepewności, może prowadzić do zaniku tych zdolności i zastępowania ich konformizmem i pasywnością. Arendt nie postrzega zatem lęku jedynie jako indywidualnej reakcji emocjonalnej, lecz jest to według niej narzędzie systemowego podporządkowania jednostek, szczególnie w warunkach reżimów totalitarnych. Jego skuteczność wynika z faktu, że nie tylko ogranicza on zewnętrzną wolność działania, ale również kształtuje wewnętrzną autocenzurę i czyni jednostkę posłuszną nawet w sytuacji braku bezpośredniego przymusu. Lęk nie tyle narzuca konkretne zachowania, co tworzy atmosferę niepewności, w której każdy akt niezależnego myślenia lub sprzeciwu staje się ryzykowny i potencjalnie niebezpieczny. Analiza przeprowadzona przez Arendt pozwala na głębsze zrozumienie, w jaki sposób lęk kształtuje struktury społeczne i wpływa na zdolność jednostek do krytycznego myślenia oraz działania.

Arendt w *Korzeniach totalitaryzmu* (2008) ukazuje, że totalitaryzm nie opiera się jedynie na fizycznym terrorze, ale także na wszechobecnym lęku, który przenika codzienność obywateli i prowadzi do autocenzury oraz rezygnacji z aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym. Lęk ten, jak zauważa Arendt, nie jest jednak naturalnym stanem egzystencjalnym, lecz wynikiem politycznego procesu, który instrumentalizuje niepewność i brak stabilności w celu podporządkowania jednostek. W konsekwencji ludzie nie tylko przestają się buntować, ale wręcz internalizują mechanizmy podporządkowania, co prowadzi do głębokiej atomizacji społecznej i destrukcji przestrzeni publicznej. Mechanizm ten staje się szczególnie skuteczny, gdy jednostki zaczynają nie tylko obawiać się władzy, lecz także siebie nawzajem – niepewność wobec intencji innych prowadzi do powszechnej atmosfery podejrzliwości i izolacji. W ten sposób społeczeństwo stopniowo traci zdolność do solidarnego oporu, a przestrzeń publiczna ulega erozji, gdyż ustępuje miejsca jednostkowemu przetrwaniu zamiast wspólnemu działaniu. Roger Berkowitz (2010) w *Thinking in Dark Times* rozwija tę koncepcję poprzez wskazanie na współczesne formy wykorzystania lęku w polityce i edukacji. Zauważa on, że dominujące narracje: medialne, polityczne i instytucjonalne, często celowo

podsycają atmosferę zagrożenia, by ograniczyć zdolność obywateli do refleksji i sprzeciwu. Analizując myśl Arendt, Berkowitz podkreśla, że najskuteczniejszą obroną przed takim mechanizmem jest świadoma praktyka myślenia – nie jako abstrakcyjnego aktu intelektualnego, ale jako politycznego działania (Berkowitz, 2010).

Edukacja to przestrzeni *natality*, czyli nowego początku, który pozwala jednostce wyjść poza narzucone schematy myślenia i działania (Arendt, 2010). Jednak systemy edukacyjne, szczególnie te, które promują standaryzację i mechaniczne przyswajanie wiedzy, mogą prowadzić do wytwarzania kultury konformizmu i podporządkowania i wzmacniać tym samym lęk przed niezależnym myśleniem. W takiej rzeczywistości edukacja przestaje być przestrzenią emancypacji, a staje się narzędziem replikowania istniejących struktur władzy, przez co eliminuje możliwość radykalnej zmiany społecznej. Gert Biesta (2010), kontynuując tę myśl, wskazuje, że edukacja powinna być nie tylko transmisją wiedzy, ale przede wszystkim przestrzenią krytycznego namysłu i refleksji, w której uczniowie uczą się podejmowania ryzyka intelektualnego oraz formułowania własnych sądów.

W tym ujęciu jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji jest właśnie przezwycięzenie lęku, który paraliżuje kreatywność i odwagę myślenia. Arendtowska koncepcja edukacji wiąże się z koniecznością kształcenia postaw otwartości, krytycznego myślenia i niezależności intelektualnej – cech niezbędnych do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie. Arendt podkreśla, że myślenie nie jest neutralnym procesem poznawczym, lecz formą politycznego oporu wobec mechanizmów władzy opartych na lęku. W tym kontekście zwraca uwagę na postać Adolfa Eichmanna, który – mimo że nie był fanatycznym nazistą – podporządkował się systemowi, ponieważ nie potrafił myśleć w sposób refleksyjny i moralny. Jego „banalność zła” polegała właśnie na tym, że nie zadawał pytań o konsekwencje swoich działań, lecz mechanicznie wykonywał rozkazy (Arendt, 1987). Brak zdolności do krytycznego namysłu sprawia, że jednostki stają się podatne na ideologie, nawet jeśli nie podzielają ich w sposób świadomy, ponieważ nie potrafią rozważyć innych możliwości działania poza narzucenymi schematami. Berkowitz (2010) rozwija tę analizę i wskazuje na paradoks współczesnych demokracji, w których pomimo formalnych gwarancji wolności myśli i słowa ludzie często rezygnują z aktywnego uczestnictwa w debacie publicznej z obawy przed społeczną stygmatyzacją, manipulacją medialną czy instytucjonalnym naciskiem (Berkowitz, 2010). Lęk nie jest więc jedynie psychologicznym doświadczeniem jednostki, lecz narzędziem politycznym, które może prowadzić do społecznej stagnacji i utraty podmiotowości. W kontekście edukacji oznacza to, że szkoła nie powinna być jedynie miejscem przekazywania wiedzy, ale przestrzenią, w której uczniowie uczą się odwagi myślenia i działania, a edukacja przestrzenią *natality*, czyli miejscem, w którym możliwe jest kreowanie nowych

form życia społecznego. Najskuteczniejszą formą walki z lękiem jest praktyka refleksyjnego myślenia, które umożliwia jednostkom zachowanie autonomii nawet w warunkach presji społecznej. W tym sensie edukacja nie może być jedynie technokratycznym systemem zarządzania wiedzą, lecz musi pełnić funkcję polityczną, polegającą na przygotowywaniu obywateli do odpowiedzialnego i świadomego uczestnictwa w życiu publicznym.

Współczesne wyzwania edukacyjne często są przedstawiane jako nieuniknione procesy, wobec których jednostka powinna jedynie dostosować się do narzuconych schematów i opracować strategie przetrwania. Myślenie w kategoriach zarządzania lękiem wzmaga się wraz postępowaniem technologicznym. W realiach algorytmicznego zarządzania szkołą oraz rosnącej roli sztucznej inteligencji obawiamy się, że edukacja stopniowo straci charakter przestrzeni swobodnej wymiany myśli i przekształci się w proces zorientowany na indywidualizację oraz szybkość wytwarzania treści. Nadmiar informacji tworzonych przez ludzi i sztuczną inteligencję, dopasowane algorytmy, systemy predykcyjne oceniające osiągnięcia uczniów, algorytmiczne ścieżki edukacyjne oraz cyfrowe technologie monitorowania postępów – mimo że zaprojektowane w celu zwiększenia efektywności – mogą ograniczać możliwość refleksyjnego namysłu nad rzeczywistością. Mechanizmy te przypominają koncepcję panoptyzmu Michela Foucaulta (2009), w której uczący się funkcjonują w warunkach stałej obserwacji, co prowadzi do wewnętrznej autocenzury i narzucenia sobie dyscypliny zgodnej z oczekiwaniami systemu. Dominacja logiki przewidywalności i standaryzacji eliminuje spontaniczność myślenia, a tym samym uniemożliwia jednostkom inicjowanie nowych idei i działań. W takim systemie uczeń nie jest już podmiotem uczącym się poprzez doświadczenie i dialog, lecz obiektem sterowanym przez algorytmy wyznaczające jego ścieżkę kształcenia. Taka wizja przyszłości rodzi uzasadniony lęk, który często przekształca się w lęk przed technologią, jej odrzucenie, czy też preferowanie tradycyjnych modeli nauczania oraz uczenia się, co widoczne może być w kulturze szkoły (Lee i Park, 2023; Warner, 2010). Lęk sprawia, że trudno jest zobaczyć technologię jako przestrzeń rozwoju krytycznego myślenia.

Z perspektywy Arendt jednym z najpoważniejszych zagrożeń dla edukacji jest instrumentalizacja lęku jako narzędzia kontroli społecznej. Mechanizmy strachu sprawiają, że jednostki zamiast podejmować aktywne działania i podważać istniejący porządek, podporządkowują się jego regułom, przez co stopniowo tracą zdolność do krytycznej refleksji i sprzeciwu. Współczesne neoliberalne reformy edukacyjne, skoncentrowane na rankingach szkół, testach standaryzowanych oraz systemach ewaluacji nauczycieli, przekształcają edukację w mechanizm optymalizacji, w którym wartość ucznia i nauczyciela definiowana jest na podstawie mierzalnych wyników. Szkoła może przejawiać mechanizmy kontroli i konformizacji, które ograniczają możliwości krytycznego myślenia i działania. Mechanizmy

te często nie są bezpośrednio narzucone przez autorytarne struktury, lecz wynikają z subtelnych procesów instytucjonalizacji, w których narzędzia oceny, hierarchia wiedzy oraz kulturowe oczekiwania kształtują uczniów jako pasywnych odbiorców zamiast aktywnych uczestników rzeczywistości społecznej. W szczególności systemy standaryzowanej edukacji, oparte na zunifikowanych testach i kontrolowanych ścieżkach kariery, mogą prowadzić do rezygnacji z eksperymentowania intelektualnego i obawy przed podejmowaniem błędów – elementów kluczowych dla procesu autentycznego myślenia i działania. Nieustanne porównywanie i presja osiągnięć sprawiają, że uczestnicy systemu edukacyjnego stopniowo tracą zdolność do podejmowania działań opartych na kreatywności i autonomicznej refleksji, a zamiast tego podporządkowują się wymogom efektywności i zgodności z normami. Obawa przed oceną, niepewność dotycząca przyszłości zawodowej oraz strach przed konsekwencjami przekształcają edukację w system, w którym funkcjonowanie uczniów i nauczycieli jest regulowane przez mechanizmy kontroli, a nie potrzebę poznawania i rozumienia świata. Jak podkreśla Arendt, systemy władzy celowo wykorzystują strach, aby ograniczyć zdolność jednostek do krytycznego myślenia i niezależnego działania.

W obliczu współczesnych wyzwań edukacyjnych warto zastanowić się nad alternatywnymi strategiami pedagogicznymi, które nie tylko pozwolą osławiać lęk, ale również uczynią edukację przestrzenią odwagi, refleksji i działania. Edukacja musi stać się przestrzenią, w której jednostka może konfrontować się z niepewnością i wieloznacznością świata, zamiast być szkolona do bezrefleksyjnego dostosowania się do jego wymagań. W tym kontekście Biesta (2010) zwraca uwagę na to, że kluczowym zadaniem pedagogiki powinno być nie tyle wyposażanie uczniów w zestaw gotowych kompetencji, ile kształtowanie ich jako osób zdolnych do uczestnictwa w procesach społecznych i politycznych, w których nie ma jednoznacznych odpowiedzi i gdzie konieczne jest podejmowanie odpowiedzialnych decyzji.

Jak zauważa Arendt (2010), jedyną drogą wyjścia z sytuacji społecznej stagnacji i podporządkowania jest przywrócenie edukacji jej politycznej roli – nie jako mechanizmu reprodukcji władzy, lecz jako przestrzeni, w której możliwe jest myślenie, a więc działanie i inicjowanie nowego początku. Oznacza to, że szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie uczą się nie tylko treści programowych, ale także zdolności do zadawania pytań, formułowania własnych sądów i angażowania się w rzeczywistość społeczną jako pełnoprawni uczestnicy jej kształtowania. W przeciwnym razie edukacja ryzykuje przekształcenie się w system zarządzania wiedzą i kompetencjami, który zamiast budować przestrzeń wolności, umacnia lęk i zależność od strukturalnych mechanizmów władzy.

Arendt pokazuje, że to myślenie i działanie, a nie konformizm, są podstawą ludzkiej wolności. W tym sensie edukacja zamiast być systemem selekcji i kontroli,

powinna być miejscem, w którym jednostki uczą się nie tylko rozpoznawania mechanizmów władzy i lęku, lecz także rozwijania zdolności do ich przełamania. To w edukacji tkwi potencjał zmiany – ale tylko wtedy, gdy zostanie ona przekształcona w przestrzeń nie tylko przystosowania do świata, ale jego świadomego współtworzenia. Arendt (2010) w *Kondycji ludzkiej* podkreśla, że jednym z najpoważniejszych zagrożeń współczesności jest stan, w którym człowiek przestaje zadawać pytania o własne działanie i zaczyna funkcjonować w sposób mechaniczny, powielając struktury narzucone przez społeczeństwo. Myślenie, zdaniem Arendt, jest formą sprzeciwu wobec automatyzmu, ponieważ umożliwia jednostce nie tylko zrozumienie rzeczywistości, ale także podjęcie świadomego działania. Jeśli edukacja nie prowokuje myślenia, staje się narzędziem dostosowania do istniejących warunków, a nie przestrzenią nowego początku, która pozwala jednostce inicjować zmiany i kreować przyszłość (Arendt, 2010). Ta perspektywa prowadzi do pytania, w jaki sposób współczesne modele edukacyjne mogą pozwolić jednostkom przezwyciężyć lęk i – jednocześnie – rozwijać sprawczość.

Edukacja wobec kryzysu – między lękiem a sprawczością

Refleksja nad edukacją w kontekście teorii Arendt ujawnia jej dwutorową rolę: z jednej strony jako przestrzeni przekazywania wiedzy o świecie, z drugiej – jako miejsca kształtowania jednostek zdolnych do samodzielnego działania. Arendt zwraca uwagę, że każda nowa generacja wchodzi w już ukształtowaną rzeczywistość, ale jednocześnie posiada potencjał jej modyfikacji. Edukacja nie powinna zatem ograniczać się do procesu adaptacji, lecz powinna stwarzać warunki do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym. Dylemat współczesnej edukacji polega na tym, czy ona kształtować jedynie jednostki dostosowane do wymogów społeczeństwa, czy też umożliwiać im rozwój sprawczości i zdolności do działania. Jeśli edukacja pozostanie podporządkowana neoliberalnej logice optymalizacji i selekcji, utraci swój polityczny wymiar i stanie się wyłącznie narzędziem zarządzania populacją. Arendt (2010) wskazuje, że jedynym sposobem na uniknięcie tej sytuacji jest przywrócenie edukacji jej pierwotnej funkcji – jako przestrzeni myślenia, działania i wspólnego konstruowania rzeczywistości.

Współczesne kryzysy, choć budzą lęk i poczucie niepewności, mogą stać się katalizatorem refleksji nad zmianą paradygmatu edukacyjnego. Jeśli spojrzymy przez ten pryzmat na kwestię wyrównywania szans edukacyjnych, włączania wiedzy uczniów, czy też integracji dzieci uchodźczych do systemów edukacyjnych, rodzi się pytanie, czy szkoła powinna jedynie dostosowywać je do istniejących struktur, czy raczej stanowić przestrzeń, w której mogą kształtować swoją podmiotowość. W tym kontekście kluczowe jest rozróżnienie, czy edukacja pozostanie

mechanizmem społecznej reprodukcji (Bourdieu i Passeron, 1990), czy też stanie się narzędziem emancypacji i kreowania nowych form wspólnotowości. Teoria Arendt pozwala rozważyć warunki dla powstania edukacji jako przestrzeni wspólnotowości.

Rozważania Piotra Zamojskiego (2015) nad podziałem na *oikos* i *polis* w kontekście myśli Arendt ukazują, że współczesna szkoła coraz częściej przybiera formę *oikos* – przestrzeni podporządkowania, przetrwania i konieczności – zamiast *polis*, które stanowiło obszar wolności, debaty i aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym. W starożytnej Grecji *oikos* oznaczało gospodarstwo domowe – zamkniętą przestrzeń hierarchii, w której każda jednostka miała ściśle przypisaną rolę, a jej działania podporządkowane były regułą konieczności i przetrwania. W przeciwieństwie do tego *polis* było sferą politycznej wolności, publicznej debaty i współtworzenia rzeczywistości. Współczesna edukacja, zamiast rozwijać zdolność do krytycznego myślenia i aktywnego udziału w społeczeństwie, coraz częściej pełni funkcję narzędzia zarządzania kapitałem ludzkim. Jednostki uczą się dostosowywania do istniejących struktur, lecz nie zdobywają kompetencji umożliwiających ich przekształcanie. W efekcie szkoła nie przygotowuje już obywateli do partycypacji w demokratycznym życiu publicznym, lecz kształtuje jednostki funkcjonujące w logice przetrwania, w której kluczowe staje się spełnianie oczekiwań systemowych zamiast inicjowania zmian. Edukacja przestaje być miejscem kształtowania autonomicznych jednostek zdolnych do działania w sferze politycznej i społecznej, a zamiast tego koncentruje się na zarządzaniu ich emocjami, w szczególności lękiem przed niepewnością, oceną i przyszłością. Lęk w edukacji nie jest zatem wyłącznie osobistym doświadczeniem jednostki, lecz pełni funkcję narzędzia społecznej inżynierii, które ogranicza zdolność do podejmowania intelektualnego ryzyka oraz kwestionowania zastanych struktur. Mechanizmy strachu i kontroli sprawiają, że szkoła może stać się przestrzenią utrwalania podporządkowania zamiast miejscem kształtowania wolnych, krytycznie myślących jednostek.

W celu rozważań nad zmianą potrzebne będzie jeszcze jedno pojęcie z teorii Arendt – *amor mundi* – miłość do świata, rozumiana nie jako bierna akceptacja istniejącej rzeczywistości, lecz jako poczucie odpowiedzialności za jej przyszłość. W tym kontekście szkoła nie powinna ograniczać się do przekazywania gotowych narracji, lecz stanowić przestrzeń, w której uczniowie uczą się poddawać je refleksji, kwestionować i aktywnie przekształcać dla dobra świata. Edukacja nie może sprowadzać się jedynie do przygotowywania jednostek do adaptacji w istniejącym porządku – jej rolą jest także wyposażanie ich w zdolność do jego modyfikowania w celu zmiany na lepsze, bo na tym właśnie polega miłość.

Lęk w edukacji nie jest więc jedynie indywidualnym doświadczeniem uczniów czy nauczycieli, lecz zjawiskiem strukturalnym, wynikającym z mechanizmów kontroli, standaryzacji i instytucjonalnej organizacji wiedzy. Analizy Arendt

pozwalają dostrzec, że edukacja nie może być przestrzenią podporządkowania i asymilacji, lecz musi stać się miejscem, w którym jednostki uczą się myśleć, działać i współtworzyć świat. Szkoła powinna pełnić funkcję *polis* – przestrzeni wolności, refleksji i wspólnej deliberacji. Wówczas ma szansę stać się również miejscem kształtowania odwagi.

Szkoła, zamiast funkcjonować jako przestrzeń podporządkowania i kontroli, powinna umożliwiać uczniom uczestnictwo we wspólnym świecie, w którym konfrontują własne myśli i przekonania z innymi. W tym kontekście relacje społeczne, dialog i współpraca stają się kluczowymi narzędziami pozwalającymi przeciwdziałać lękowi oraz wytwarzać możliwości emancypacji. Dla pełnego zrozumienia tego procesu niezbędne jest odwołanie do teorii Jacques'a Rancière'a. Wskazuje on, że dominujące systemy edukacyjne pełnią funkcję narzędzia reprodukcji nierówności, gdyż przypisują uczniom określone role społeczne i ograniczają ich możliwość rzeczywistej emancypacji (Rancière, 1991). Warunkiem podmiotowego działania jest zerwanie z narzuconymi sposobami bycia i myślenia, które utrwalają hierarchię i pozostawiają uczniów w pozycji „jeszcze niegotowych” podmiotów. Edukacja powinna traktować uczniów jako równoprawnych uczestników wspólnej przestrzeni intelektualnej (*scholé*), w której refleksja i wolność myślenia nie są jedynie odległym celem, lecz stają się rzeczywistością dostępną tu i teraz (Biesta, 2013).

W myśl teorii Rancière'a relacje między uczniami i nauczycielami powinny opierać się na zasadzie fundamentalnej równości – nie w sensie jednakowego poziomu kompetencji, lecz w uznaniu równej zdolności do rozumienia, dialogu i współtworzenia rzeczywistości (Rancière, 1991). Z perspektywy Rancière'a mechanizmy kontroli w edukacji nie tylko ograniczają autonomię jednostek, ale także konstruują nierówność jako naturalny element rzeczywistości społecznej. Tradycyjna pedagogika zakłada, że uczeń jeszcze nie jest w pełni podmiotem – jego rola polega na przechodzeniu przez kolejne etapy formacji, które mają doprowadzić go do „dojrzałości”. W takim modelu relacja władzy i podporządkowania staje się oczywista i niepodważalna, co sprawia, że uczniowie przyjmują swoją zależność od nauczyciela jako normę. W ten sposób edukacja nie tylko nie sprzyja przezwyciężaniu lęku, ale wręcz go wzmacnia poprzez podtrzymanie podziału na tych, którzy posiadają wiedzę i władzę, oraz tych, którzy mają się do niej dostosować.

Rancière proponuje pedagogikę otwierającą przestrzeń dla samodzielnego myślenia i działania. W tym ujęciu nauczyciel nie odgrywa roli autorytetu narzucającego gotowe rozwiązania, lecz staje się towarzyszem procesu poznawczego, wspierającym rozwój autonomii intelektualnej uczniów (Rancière, 1991). Budowanie relacji w edukacji nie powinno ograniczać się zatem do zapewnienia wsparcia emocjonalnego – kluczowe jest stworzenie warunków, w których jednostki mogą rzeczywiście stać się podmiotami własnej edukacji oraz aktywnymi uczestnikami

życia społecznego. Edukacja powinna realizować nie tylko funkcję socjalizacyjną i kwalifikacyjną, ale przede wszystkim funkcję upodmiotowienia, pozwalającą na przekraczanie narzuconych ról i schematów (Biesta, 2010). Edukacja, która umożliwia jednostkom nie tylko adaptację do istniejących struktur, lecz także ich krytyczną analizę i transformację, staje się przestrzenią rzeczywistej emancypacji. Wspólne działanie, debata i partnerskie relacje między uczniami oraz nauczycielami mogą stanowić fundament pedagogii nadziei, w której lęk przed niepewnością zostaje zastąpiony gotowością do inicjowania zmian i redefiniowania otaczającej rzeczywistości.

To zatem sedno edukacji funkcjonującej jako *polis* – przestrzeń aktywnego uczestnictwa, refleksji i działania – a nie *oikos*, podporządkowany mechanizmom przetrwania i dostosowania do systemowych wymagań (Zamojski, 2015). Jeśli szkoła ogranicza się do modelu kontrolnego, opartego na standaryzacji, hierarchii i selekcji, staje się narzędziem podtrzymywania lęku, w którym kluczowym mechanizmem regulacyjnym jest unikanie błędów oraz spełnianie zewnętrznych oczekiwań. W takim systemie jednostki zamiast przejmować inicjatywę, skupiają się na dostosowywaniu do norm i kryteriów, a tym samym tracą zdolność do krytycznego myślenia i sprawczości. Jeśli jednak edukacja ma sprzyjać budowaniu autentycznych relacji i przewycięzaniu lęku, musi odrzucić pedagogikę dominacji na rzecz modelu opartego na wzajemnym uznaniu, otwartości i twórczej współpracy. W tym kontekście, jak zauważa Rancière (1991), edukacja oparta na założeniu nierówności i konieczności „przygotowania” uczniów do ich przyszłych ról społecznych w rzeczywistości umacnia istniejącą strukturę podporządkowania. Przewycięzanie tego wymaga radykalnej zmiany w myśleniu o szkole – nie jako miejscu biernej transmisji wiedzy, lecz jako przestrzeni umożliwiającej realną emancypację, w której uczniowie mogą kształtować swoje własne, autonomiczne sposoby bycia i działania w świecie. Mówiąc językiem Arendt – zmieniać go z miłości.

Zakończenie

Lęk, jak zauważył Søren Kierkegaard, jest nierozzerwalnie związany z ludzką wolnością – wynika z konieczności podejmowania decyzji i mierzenia się z niepewnością (Kierkegaard, 2014). W kontekście edukacji oznacza to, że szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie uczą się radzić sobie z niepewnością, nie przez jej unikanie czy podporządkowanie się narzuconym schematom, ale poprzez refleksję i zdolność do działania. Współczesna edukacja coraz częściej jednak zdaje się podtrzymywać lęk jako mechanizm zarządzania – zarówno uczniami, jak i nauczycielami. Wzrost zaburzeń lękowych, wypalenie zawodowe pedagogów,

a także coraz bardziej nieprzewidywalne reformy edukacyjne prowadzą do sytuacji, w której szkoła staje się przestrzenią kontroli, selekcji i dostosowania, a nie wspólnego namysłu nad światem.

Lęk nie jest więc jedynie indywidualnym doświadczeniem, lecz narzędziem systemowego podporządkowania, które – zgodnie z analizą Arendt – prowadzi do zaniku zdolności do działania i refleksji. Jeśli edukacja ma pełnić funkcję przestrzeni *polis*, a nie jedynie mechanizmu zarządzania jednostkami, konieczne jest przywrócenie jej politycznej roli – jako miejsca, w którym uczniowie uczą się nie tylko dostosowywania do świata, ale także jego krytycznego przekształcania. Jeżeli edukacja ogranicza się do wdrażania uczniów w istniejące schematy, nie pozwala im na rozwój *natality* – zdolności do inicjowania czegoś nowego. W takim modelu szkoła funkcjonuje jako *oikos* – miejsce przetrwania i dostosowania do systemu, a nie *polis* – przestrzeń debaty, refleksji i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Jeśli więc edukacja ma pełnić funkcję rzeczywistej przestrzeni wolności, musi otwierać się na niepewność i traktować ją nie jako zagrożenie, ale jako warunek rozwoju intelektualnego i społecznego.

W momentach kryzysu, zwłaszcza gdy zagrożenie wydaje się wszechobecne, społeczeństwa mają tendencję do unikania otwartego namysłu i debaty na temat lęków, co paradoksalnie wzmacnia ich wpływ na rzeczywistość. Lęk, choć wywodzi się z wyobraźniowych zagrożeń, staje się czymś realnym w życiu publicznym – nie poprzez same wydarzenia, lecz poprzez sposób, w jaki są one ujmowane w języku i praktykach społecznych. Arendtowskie rozumienie polityczności jako przestrzeni debaty i działania wskazuje, że milczenie wobec strachu prowadzi do jego eskalacji, podczas gdy jego artykulacja może stać się krokiem ku odzyskaniu sprawczości. Jeśli edukacja ma pełnić funkcję przestrzeni publicznej, w której kształtuje się zdolność do myślenia i działania, musi uwzględnić dyskurs strachu i lęku – nie po to, by go reprodukować, lecz by go oswoić i nadać mu formę refleksyjnego namysłu zamiast biernego podporządkowania.

W tym kontekście kluczowym wyzwaniem staje się przeformułowanie edukacji w sposób, który umożliwi jednostkom odzyskanie sprawczości. Konieczne jest zatem odejście od modelu, który koncentruje się na eliminowaniu błędów i spełnianiu zewnętrznych standardów, na rzecz edukacji rozumianej jako proces wspólnego myślenia i działania. Jak zauważa Biesta (2013), edukacja nie może ograniczać się do przygotowywania „dobrych obywateli”, lecz powinna rozwijać zdolność do zadawania pytań, podważania narzuconych schematów i samodzielnego uczestnictwa w życiu publicznym. Przewyciężenie lęku wymaga więc stworzenia przestrzeni edukacyjnej, która pozwoli jednostkom nie tylko dostosować się do świata, ale także aktywnie go współtworzyć.

Jeśli edukacja ma być przestrzenią emancypacyjną, powinna wzmacniać *amor mundi* – miłość do świata, rozumianą nie jako bierną akceptację rzeczywistości,

ale jako poczucie odpowiedzialności za jego przyszłość. Z tej perspektywy pytanie o miejsce strachu i lęku w edukacji nie jest jedynie kwestią psychologii czy socjologii, ale przede wszystkim zagadnieniem politycznym w Arendtowskim sensie. Czy szkoła będzie przestrzenią, w której młode pokolenie nauczy się radzenia sobie z niepewnością poprzez refleksję i zdolność do działania, czy też stanie się miejscem reprodukcji dyskursu zagrożenia i bierności? Arendt przypomina, że wolność nie polega na unikaniu ryzyka, ale na zdolności do działania mimo jego obecności. Szkoła musi więc stać się miejscem, w którym uczniowie nie tylko uczą się reguł rządzących światem, ale także zdobywają odwagę, by je przekształcać – z miłości do świata i w imię jego lepszej przyszłości.

Bibliografia

- Apple M.W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies*, 1(1), 21–26.
- Arendt H. (1987). *Eichmann w Jerozolimie: rzecz o banalności zła*. Kraków: Znak.
- Arendt H. (2008). *Korzenie totalitaryzmu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Arendt H. (2010). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Aletheia.
- Biedrzycki K. (2019). Lęk przed interpretacją. W: M. Trysińska i K. Maciejak (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością* (s. 197–205). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2013). Learning in public places: Civic learning for the twenty-first century. W: *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (s. 1–11). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Berkowitz R. (2010). *Thinking in Dark Times: Hannah Arendt on Ethics and Politics*. New York: Fordham University Press.
- Bourdieu P. i Passeron J.-C. (1990). *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dykalska-Bieck D. i Szałkowska K. (2024). *Lęk jako cecha i jako stan a FOMO i płęć u dzieci i młodzieży w drugim etapie edukacji szkolnej w województwie warmińsko-mazurskim w okresie pandemii COVID-19 i wybuchu wojny w Ukrainie*. Nieopublikowany materiał. Referat wygłoszony podczas IV Kongresu Młodej Nauki 11–13 lipca 2024 roku w Gdańsku.
- Foucault M. (2009). *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Gawlik I. (2021). Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. *Parezja. Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 16(2), 69–78.

- Jagielska K. (2022). Autorytet zawodu nauczyciela w opinii studentów studiów nauczycielskich. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J-Paedagogia-Psychologia*, 34(4), 153–170.
- Kierkegaard S. (2014). *The concept of anxiety: A simple psychologically oriented deliberation in view of the dogmatic problem of hereditary sin*. New York: WW Norton & Company.
- Klus-Stańska D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 24(1), 21–40.
- Komorowska H. (2022). Nauczyciel pod presją. W: D. Gabryś-Barker i R. Kalamarz (red.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania* (s. 13–26). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lee J. i Park J. (2023). AI as “Another I”: Journey map of working with artificial intelligence from AI-phobia to AI-preparedness. *Organizational Dynamics*, 52(3), 100994.
- Łukowski K. (2021). Profilaktyka społeczna jako działalność intensyfikująca odporność psychiczną. *Kultura i Edukacja*, 3(133), 211–225.
- Melosik Z. (2003). Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji. W: T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*. Poznań: Wolumin.
- Olejniczak K. (2024). Popularni nauczyciele rzucają papierami. Dlaczego akurat teraz? *Portal Samorządowy*. Zaczepnięte 3 marca 2025 roku. Strona internetowa <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/popularni-nauczyciele-rzucaja-papierami-dlaczego-akurat-teraz,551767.html>
- Ostrowicka H. i Rzyńska A. (2016). Racjonalny strach? O pedagogii lęku w dyskursie publicznym. *Forum Oświatowe*, 28(1), 181–198.
- Popow M. (2023). Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 25(2), 65–87.
- Potulicka E. i Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przyborowska B. (2006). Przyszłość kształcenia w kulturze wysokiej tolerancji niepewności. *Rocznik Andragogiczny*, 21–27.
- Rancière J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Paris: Foyard.
- Rutkowiak J., Stankiewicz Ł., Stańczyk P. i in. (2021). Powrót do systemu? Dyskusja redakcyjna wokół tekstu Zbigniewa Kwiecińskiego z 1980 roku. *Ars Educandi*, 18, numer specjalny, 29–48.
- Syper-Jędrzejak M. (2022). Wypalenie zawodowe wśród pracowników oświaty – metody pomiaru i przegląd badań realizowanych w Polsce. *e-mentor*, 93(1), 26–36.
- Tomaszek K. i Muchacka-Cymerman A. (2020). *Wypalenie szkolne u adolescentów: raport z badań polsko-amerykańskich*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- Warner D. (2010). Young people, their technology and the fear in schools. *Telecommunications Journal of Australia*, 60(4), Article 4.1.
- Wineburg S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zamojski P. (2015). Co to znaczy, że szkoła jest „publiczna”. *Studia Pedagogiczne*, 65, 73–92.