

**Monika Kurzynoga**

Pomorska Szkoła Wyższa w Starogardzie Gdańskim

ORCID: 0000-0002-9879-0033

Ulękowieni. Lęk o (i) bezpieczeństwo jako kategoria doświadczania szkolnej rzeczywistości przez nauczycieli

W artykule odwołano się do diagnoz współczesności dotkniętej różnymi zagrożeniami i ryzykiem, wskazano przy tym, że generują one zarówno społeczny, jak i indywidualnie odczuwany niepokój. Zwrócono uwagę na związek lęku z potrzebą zapewnienia bezpiecznych warunków uczniom w szkole. Przedmiotem analizy w niniejszym tekście są głosy kilku nauczycielek. W wypowiedziach wybrzmiewa temat lęku doświadczanego w trakcie codziennej pracy w szkole. Jakościowo odczytane i interpretowane fragmenty wywiadów pomagają uchwycić pewne wymiary instytucjonalnej rzeczywistości, które generują wśród badanych lękowy dyskomfort. Należą do nich: prymat ochrony dzieci, kontrola i nadzór, jakim podlegają nauczyciele, poczucie braku autonomii czy społecznego zaufania. W konkluzjach podjęto próbę poszukiwania strategii na zaopiekowanie się nauczycielskim niepokojem.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, lęk, nauczyciel, uczeń, szkoła

Fearful. Fear of (and) safety as a category of teachers' experiences of school reality

The article refers to the diagnoses of modern times affected by various threats and risks, pointing out that they generate both social and individually felt anxiety. Attention was paid to the relationship between fear and the need to provide safe conditions for students at school. The subject of the analysis in this text are the voices of several teachers, in which the topic of fear experienced during everyday work at school is heard. Qualitatively read and interpreted fragments of statements help to capture several dimensions of institutional reality that generate anxious discomfort. These include: the primacy of child protection, the control and supervision that teachers are subject to, and the sense of lack of autonomy or social trust. The conclusions try to look for a strategy to deal with teachers' anxiety.

Keywords: safety, anxiety, teacher, student, school

*Jednakże tak jak mózg może nauczyć się być lękowym,
tak może też nauczyć się tego, by nim nie być.
[...] Z jasnymi, ugruntowanymi empirycznie pojęciami,
nowymi narzędziami i dobrymi teoriami być może przyszłe
pokolenia
będą mniej skłonne myśleć o swoim czasie jako stuleciu lęku
(LeDoux, 2023, s. 541)*

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach pośpiechu, zagubienia, niepewności w „nieustannej przyszłości” (Kwieciński i Śliwerski, 2003). Epoka nowoczesna, jak pisze Anthony Giddens, charakteryzuje się niezwykle przyspieszeniem procesu ewolucji społecznej. Dokonujące się zmiany, stanowiące jedynie drobny epizod dziejów, są najpewniej większe niż przeobrażenia dziejące się przez cały dotychczasowy okres trwania ludzkości (Giddens, 2006). Ryszard Kapuściński, diagnozując współczesność, nie miał złudzeń: „Wkraczamy w erę niestabilności, nieprzewidywalności, rozchwiania, ruchomych piasków” (2007, s. 148). Baumanowska (2006) ocena epoki jako „płynnej nowoczesności” pozostaje niezmiernie trafna, niepodważalna i wydaje się stale uwspółcześniana – paradoksalnie – trwała. Tak postępująca dynamika cywilizacyjnych przemian naznaczona jest ryzykiem. To o nim pisze Ulrich Beck (2002), gdy ukazuje nowe formy zagrożeń składające się na globalne społeczeństwo ryzyka. Bogdan Suchodolski uzupełnia tę wizję współczesności – podkreśla, że: „jest to cywilizacja wielkich osiągnięć i jeszcze większych planów; wielkich przemian i wielkich niebezpieczeństw; śmiałych wysiłków i wielkiego ryzyka” (1979, s. 55). Można również za Erichem Frommem (2012a) dodać tezę mówiącą o tym, że dynamizujące się warunki życia i ich nieoczywistość powodują społeczną i kulturową dezintegrację oraz rozpad ram, wzorców, trwałych schematów funkcjonowania. Nasz byt nie jest oczywisty, różnie toczą się jego kierunki, a „życie w swoich przejawach umysłowych i duchowych jest z konieczności niebezpieczne i niepewne” (Fromm, 2012a, s. 190). Ryzyko i wynikające z niego, choć trudne do przewidzenia bilanse zysków i strat powodują niepewność, zagubienie, strach i lęk.

Magdalena Szpunar terazniejszość identyfikowaną w tym dyskursie nazywa „rzeczywistością hiperlękową”, w której dominuje stan wzmożonej czujności lękowej. „To stan ciągłego napięcia, wyczekiwania na to, co złego może się wydarzyć, nieadekwatnie i w sposób wyolbrzymiony do realnych potencjalności” (2020, s. 26). Bez wątplenia poczucie egzystencjalnego ryzyka, zaniepokojenie i lęk

nierozzerwalnie związane są z brakiem stałości, wyzwalają w ludzkich przeżyciach szczególny rodzaj poznawczego i emocjonalnego napięcia. Zygmunt Freud (2014, s. 21) nazywa je „łęklwym oczekiwaniem” bądź właśnie czujnością, jak słusznie podkreśla Magdalena Szpunar. I choć ryzyko dotyczące licznych sfer życia *sensu largo* ma charakter uniwersalny, globalny, to decyzje i wybory z niego wynikające nierzadko zależą od subiektywnej, indywidualnej percepcji. Lęk bowiem rodzi się w umyśle. Percepcja jest jednak społecznie konstruowana, bo gdy jednostka funkcjonuje wśród innych, jej działania wpływają na tworzoną przez nią definicję sytuacji (Goffman, 2008). Tak pojmowana rzeczywistość życia codziennego – za Peterem Bergerem i Thomasem Luckmannem – jest światem intersubiektywnym, „światem, który dzielę z innymi” (1983, s. 54, 62).

Globalne ryzyka odczuwane są przez wszystkich, a dotyczą podsystemów, takich jak zdrowie, środowisko, nierówności społeczne, również edukacja. Szkoła od zawsze absorbuje społeczne zmiany, kanalizuje napięcia i emocje, tym samym staje się soczewką współczesnych zmagających, lustrzanym odbiciem cywilizacyjnych przeobrażeń (Kwieciński, 2012, s. 217). Głównym wyzwaniem edukacji jest nie tylko dbałość o rozwój młodych pokoleń tu i teraz, ale również o przygotowanie do funkcjonowania w przyszłości, o której wciąż niewiele wiemy. I którą tak trudno przewidzieć, o czym świadczą globalne przesilenia, takie jak: pandemia, wojny, ekonomiczne impasy czy cybernetyczne ekspansje. Liczne kryzysy powodują, że to na edukacji spoczywa odpowiedzialność za dziejące się zmiany. Edukacja jest wtedy traktowana dwojako – jako źródło tych zagrożeń bądź remedium na dolegliwość konkretnego systemu (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010). Wyzwania, w których obliczu stoi dziś edukacja, potwierdzają tę dychotomię.

Dzisiejsza szkoła powinna stwarzać uczniom warunki do bezpiecznego i aktywnego doświadczania dzieciństwa i czasu dorastania, jak również przygotowywać do uczenia się przez całe życie w świecie stałych zmian. Zadaniem szkoły jest podjęcie wysiłku zmierzającego do kreowania wraz z dzieckiem, młodym człowiekiem, uporządkowanej wizji świata w dynamicznie dziejącej się rzeczywistości, jak również wspieranie na trudnej drodze wyborów poprzez ukazywanie map, a nie gotowych tras całonocnej podróży. Wciąż i na nowo rodzi się pytanie, stawiane od stuleci przez pedagogów: „Kim jest nauczyciel – Mistrz?”. Poszukująca odpowiedzi Mirosława Nowak-Dziemianowicz dookreśla jego wyidealizowany, a przez to, jak podkreśla, nierealny profil:

[...] to przewodnik po świecie problemów i znaczeń, trudnych sytuacji i kluczowych wartości; to ktoś, kto wprowadza w życie i wyprowadza z błędów, zna drogę, wie, jak po niej iść – i co najważniejsze – zna cel tej wędrówki. To strażnik przeszłości i znawca współczesności, tradycyjny i pragmatyczny, sprawiedliwy i po ludzku mądry (2014, s. 159).

Od wielu lat nauczyciele stają wobec licznych oczekiwań, jacy powinni być i jakie wymogi powinni spełniać w tak istotnej społecznie roli (Gołębniak i Zamorska, 2014). Oczekiwania wydają się wciąż niezaspokojone, a dyskusje wokół roli pedagogów pracujących w szkołach nie ustają. Nie milkną społeczne diagnozy i oceny codziennej pracy nauczycieli, stale dokonywane przez uczniów, rodziców, kadry zarządzające szkołami, organy prowadzące czy nadzory pedagogiczne. Jarosław Kordziński (2019) wskazuje wyzwania, z jakimi w codziennej pracy mierzą się nauczyciele. Autor unaocznia zagadnienia dotyczące wypalenia zawodowego wśród pedagogów, którego przyczyną często są: niepokój, wyczerpanie i strach. Doświadczanie lęku i stresu bardzo często prowadzi wprost do niszczącego wypalenia zawodowego (ang. *Burnout*) (Mańkowska, 2023).

Celem artykułu jest przybliżenie kategorii lęku, a być może wyłącznie subtelne uwrażliwienie czytelnika na ten temat, który wyłonił się jako fenomen w trakcie wywiadów swobodnych prowadzonych w latach 2023 i 2024 z nauczycielami na temat ich pracy w szkole. To wzmocniło moją motywację i zainspirowało mnie do pogłębienia tego zagadnienia. Uważam, że to właśnie aspekt lęku jest nieco pomijany w dyskursie edukacyjnym dotyczącym pedagogów. Zdecydowanie częściej w literaturze przedmiotu można odnaleźć opracowania dotyczące zjawiska wypalenia zawodowego (por. Grala, 2020; Kordziński, 2019; Szempruch i Cieśleńska, 2021), które nawracają lęki i strach identyfikują jako składowe sygnałów ostrzegawczych toczącego się negatywnego procesu. Uważam, że kategoria lęku domaga się ponownego jakościowego dostrzeżenia, nawet jeśli dotyczy bardzo małej próby, to zawsze związana jest z konkretną osobą i jej indywidualną percepcją aspektów świata. Zrozumienie źródeł lęku, refleksyjnego uznania czy choćby pedagogicznej troski warte są wysiłku, gdyż bliski jest mi pogląd mówiący, że: „nigdy wcześniej nauczyciele nie byli tak bezbronni i zarazem tak ważni” (Hargreaves i Fullan, 1998, za: Hornby i in., 2005, s. 240). Teoretyczny zarys zjawiska lęku pozwoli na lepszy wgląd w omawianą problematykę.

Socjologiczno-pedagogiczne i psychologiczne aspekty lęku

Zbyszko Melosik (2013) sytuuje współczesnego człowieka w dwóch rzeczywistościach jednocześnie: pomiędzy bezgraniczną wolnością w kreowaniu swojej tożsamości i biografii w kontekście kulturowym a dyscyplinującymi i skodyfikowanymi zasadami narzuconymi przez wielkie systemy prawne i biurokratyczne.

Oba te światy przenikają się ze sobą, wytwarzając nieustannie nowe lęki i niepokoje, realne i upozorowane. To z kolei sprawia, że wielu ludzi w swoich relacjach

z rzeczywistością, innymi ludźmi, a także samym sobą przyjmuje zarówno postawy bardzo inwersyjne/agresywne, jak i pasywne/defensywne (2013, s. 421).

Kultura przez nas wytwarzana i podtrzymywana staje się źródłem licznych afektów i strategii zaradczych. Jedną z nich jest skłonność do stanów niepokoju (Bauman, 2006b) oraz „nieustanna i pogłębiająca się dyspozycja do lęku” (Melosik, 2013, s. 423). Analizując dwa typy egzystencji charakterystyczne dla współczesnej cywilizacji, Fromm (2012a) przypisuje skłonność do zamartwiania i lęku „*modusowi* posiadania”, który związany jest z dużo dotkliwszym aniżeli w „*modusie* bycia” doświadczeniem straty. „Boję się więc złodziei, przemian ekonomicznych, rewolucji, choroby, śmierci, boję się miłości, wolności, rozwoju, zmiany, nieznanego” (Fromm, 2012a, s. 151). Piętno nieustającej hipochondrii generowanej lękiem przed utratą powoduje reakcje defensywne, obronne, zapobiegawcze.

„Głównym architektem umysłu jest interakcja emocjonalna, a nie intelektualna” (Greenspan, Shanker i Benderley, 2006, za: G. Maté i D. Maté, 2023, s. 142), co wskazuje na niezaprzeczną wagę emocji w konstruowaniu wiedzy o rzeczywistości, sobie samym i naszej relacji ze światem. Determinanty decydujące o emocjonalnym stresie, w tym o lęku człowieka, rozciągają się od czynników indywidualnych po kulturowe, co znaczy, „że jesteśmy istotami biopsychospołecznymi” (G. Maté i D. Maté, 2023, s. 285).

W ujęciu psychologicznym lęk (ang. *anxiety*) jest „normalną częścią życia – zawsze jest coś, co nas martwi, niepokoi, czego się obawiamy i co nas stresuje” (LeDoux, 2023, s. 29). Lęk to stan psychiczny, emocja, sygnał niebezpieczeństwa wewnętrznego, z którego człowiek nie do końca zdaje sobie sprawę. Według psychoanalityków jest zagrożeniem dla całej osobowości jednostki, dla systemu jej wartości (Kozielecki, 2000). Freud (2010) przekonywał, że lęk naturalny może być użyteczny, gdy stanowi reakcję proporcjonalną do rzeczywistego zagrożenia. Karen Horney (2005) reakcję adekwatną do grożącego ryzyka nazywa strachem i wskazuje, że wówczas niebezpieczeństwo, którego doświadcza człowiek, jest widoczne i obiektywne. Przyczyną problemów emocjonalnych zaburzających prawidłowe funkcjonowanie ludzi w życiu codziennym staje się lęk neurotyczny (Freud, 2010) powodowany przez subiektywne, nieświadome i ukryte interpretacje, jakie nadawane są myślom i wydarzeniom. Lęk jest doświadczeniem potężnym i uporczywym, zachodzącym niezależnie od woli człowieka i najczęściej nie ma konkretnego kształtu (Kierkegaard, 2002). Przeżycie sytuuje się w sferze psychicznej i nie ma określonej materii. Søren Kierkegaard (2002) pisze o lęku przed niczym, który rodzi się poza wolą jednostki, dlatego tak trudno go opanować, uśmierzyć i wyciszyć. Daniel Goleman (2005) zaznacza, że rozróżnienie martwienia i niepokoju od notorycznego lęku nie jest sprawą łatwą. Próby rozróżnienia między strachem i lękiem dokonuje Joseph Le Doux (2023). Podkreśla zawily związek

między tymi dwoma afektami i podaje, że „stany strachu pojawiają się, kiedy zagrożenie jest obecne lub bliskie, a stany lęku – kiedy jest ono możliwe, ale jego wystąpienie jest niepewne” (2023, s. 42). Skorzystam właśnie z tego rozróżnienia, a tym samym z definicji lęku *Le Doux*, i odczytałam szkołę jako instytucję z gruntu bezpieczną, choć narażoną na zagrożenia, a nauczycielski lęk – jako przeżycie prawdziwe, dotkliwe, uporczywie trwające.

Ponadto, za Melosikiem (2013), za wartościowe uznaję przywołanie klasyfikacji społecznie podzielanych lęków czy niepokojów. I tak autor rozróżnia:

- a) lęk dotyczący megakatastrof lub zjawisk, które zagrażają całej ludzkości czy planecie. Aktualnie lęki te koncentrują się wokół niszczących sił pandemii, globalnych wojen czy kosmicznych katastrof, które mogą potencjalnie zniszczyć życie na Ziemi;
- b) lęk średniego zasięgu, odnoszący się również do katastrofalnych zjawisk przyrodniczych, ale o mniejszej sile, choć o nagłym przebiegu. Przykładami są trzęsienia ziemi, niszczące huragany, zamachy terrorystyczne w miejscach publicznych;
- c) lęk dotyczący życia, codzienności pojedynczego człowieka. Zagrożenie o charakterze osobistym „przede wszystkim przed utratą zdrowia, życia i bezpieczeństwa, stanowią źródło istotnych codziennych problemów” (Melosik, 2013, s. 430);
- d) lęk przed nieadekwatnością, brakiem akceptacji i potencjalnymi niepowodzeniami osobistymi i społecznymi. Lęk ten związany jest ze sferą zawodową, atrakcyjnością fizyczną i psychiczną czy stratami, jakie ludzie ponoszą w relacjach z innymi;
- e) lęki i niepokoje związane z „panikami moralnymi” (Melosik, 2013, s. 431). Warunki, osoby, grupy czy wydarzenia są postrzegane przez pryzmat zagrożenia dla wartości i interesów społecznych.

Lęk zamknięty w nauczycielskich doświadczeniach wydaje się przysłonięty, przykryty dynamiką powinności i obowiązków, zagłuszany gwarą szkolnej codzienności. Przedziera się w wypowiedziach nauczycieli, drąży samopoczucie, osadza się w komunikatach, obrazach bliskiego świata. Chce zostać uznany, gdyż „jak już od dawna przeczuwamy – czyha tu gdzieś w tle” (Freud, 2014, s. 211).

Prymat bezpieczeństwa w szkole

Bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne to jedna z podstawowych potrzeb człowieka. Podjęcie w tym miejscu kilku elementarnych wątków dotyczących bezpieczeństwa w szkole traktuję jako zasadne z dwóch powodów. Pierwszy dotyczy tezy, że lęk karmi się subiektywnym poczuciem zagrożenia, czyli właśnie

intrapsychnicznym i mentalnym brakiem poczucia bezpieczeństwa o siebie lub innych, co jest w sposób szczególnie związane z każdą działalnością pedagogiczną. Melosik (2013) identyfikuje pięć typów lęków i w każdym z nich eksponuje znaczenie i pragnienie bezpieczeństwa oraz jego zagrożenie bądź utratę. Drugi powód dotyczy współczesnego prymatu bezpieczeństwa w placówkach oświatowych, co bezpośrednio łączy się z obowiązkami i powinnościami nauczycieli, czyniąc ich zawodową codzienność pełną stresu i napięcia (Kretschmann i in., 2003). Szeroko rozumiane bezpieczeństwo, przede wszystkim dotyczące ochrony dzieci przed różnymi zagrożeniami, stało się fundamentem działań w szkole, praktycznie w każdym jej wymiarze. Jest widoczne zarówno w działaniach opiekuńczych, wychowawczo-profilaktycznych, jak i w zakresie realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, gdy szczególnie w wsparciu i ochronie podlegają uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dzieci przeżywające kryzysy, uczniowie zdolni oraz ich rodzice.

Bezpieczeństwo (ang. *security*) oznacza „stan, który daje poczucie pewności, i gwarancje jego zachowania oraz szansę na doskonalenie” (Kaczmarek i in., 2008). To stan spokoju, pewności i niezagrożenia, charakteryzujący się brakiem ryzyka utraty czegoś, co człowiek szczególnie ceni, na przykład: zdrowia, pracy, szacunku, uczuć, dóbr materialnych (Könemann, 1993). Giddens (2006) posługuje się kategorią bezpieczeństwa ontologicznego, które oznacza poczucie trwania i porządku zdarzeń, w tym zdarzeń wykraczających poza obszar bezpośredniego doświadczenia jednostki. Bezpieczeństwo ontologiczne opiera się na bliskiej więzi z drugim człowiekiem w rodzinie, sferze publicznej, szkole oraz bazuje na tak zwanym podstawowym zaufaniu, powtarzalnych rytuałach i konwencjach codzienności (Giddens, 2006). Bezpieczeństwo jako takie to cel o charakterze negatywnym, inspirowany przez strach. Poczucie braku stabilności, czyli spokoju egzystencjalnego, może doprowadzić do nasilenia lęku.

Zagadnienia dotyczące zapewnienia bezpieczeństwa dzieciom w środowisku szkolnym i jego społecznym otoczeniu znalazły się w ostatnich latach w polu zainteresowania władz oświatowych, a także rodziców, kadry pedagogicznej oraz samych uczniów. Szkoła jako miejsce publiczne powinno być z założenia miejscem bezpiecznym, chroniącym, a świat wokół – dbający o potrzeby i właściwy rozwój najmłodszych. Zarówno w szkole, jak i otoczeniu zewnętrznym dziecka dochodzi jednak do sytuacji, które mogą być zagrożeniem, np. przemoc, niebezpieczne zabawy, nieadekwatna opieka. Dlatego potencjalnym, „a zarazem najbliższym sojusznikiem dziecka jest pracownik oświaty: nauczyciel, wychowawca, pedagog lub psycholog szkolny itp.” (Arias, 2014, s. 4). Liczne procedury prewencyjne, standardy ochrony, regulaminy, programy, którymi dysponują szkoły, jak również nauczycielskie interwencje wdrażane w sytuacjach zagrożenia mają na celu utrzymanie bezpieczeństwa i obniżają potencjalne ryzyko.

Bezpieczeństwo w instytucji edukacyjnej jest jednak tematem złożonym, a na obraz szkoły jako miejsca chroniącego należy spoglądać z licznych perspektyw. W obszarze uwarunkowań psychospołecznych na klimat szkoły wpływają dyskursy myślenia o dziecku, relacje interpersonalne, styl komunikacji, jakość zarządzania, wsparcie ze strony nauczycieli oraz to, z którego sami mogą skorzystać. Istotne są również postawy uczniów i rodziców wobec szkoły, kapitał i umiejętności społeczne, a przede wszystkim kompetencje zawodowe osób pracujących z dziećmi. W wymiarze etycznym fundamentem wydaje się system wartości, na którym opierają się: szkoła, jej koncepcja i wizja, ale też indywidualne nastawienia pedagogów, uczniów, rodziców czy decydentów odpowiedzialnych za edukację. Znaczący wpływ mają również zasady i normy regulujące stosunki społeczne w szkole, jej otoczenie, wzajemne zaufanie, dbałość o zdrowie psychiczne (a nie wyłącznie wyniki edukacyjne) oraz otwartość na zmiany. Wymiar formalny szkoły to: działalność zgodna z prawem, organizacja i styl zarządzania, metody sprawowania nadzoru, doskonalenie i budowanie awansu zawodowego nauczycieli traktowane jako inwestowanie w najważniejszy potencjał organizacji. Czynnikiem warunkującym instytucjonalne bezpieczeństwo jest wiele, gdyż szkolna rzeczywistość, tak jak inne obszary codzienności, zawsze jest złożona i dzielona z innymi. Jest zatem społeczna, a świadomość człowieka, w tym jego poczucie bezpieczeństwa lub zagrożenia, jest implikowana przez jego wspólnotowy byt (Berger i Luckmann, 1983), któremu nadawane jest znaczenie. Zapewnienie rozwojowego bezpieczeństwa staje się aktualnie poważnym wyzwaniem i zadaniem dla nauczycieli. Ken Robinson podkreśla, że dobry nauczyciel jest nie tylko wykładowcą, lecz także mentorem, przewodnikiem, który potrafi zwiększyć pewność swoich uczniów, pomóc im znaleźć kierunek i umocnić wiarę w siebie (Robinson i Aronica, 2015). Aby tak się stało, sam musi czuć się pewnie i bezpiecznie, a odczuwany przez niego niepokój powinien być należycie opanowany i zaopiekowany.

Próba zauważania i zrozumienia fenomenu lęku w wypowiedziach nauczycieli

Na potrzeby artykułu przedmiotem swojej uwagi badawczej uczyniłam fragmenty wypowiedzi uzyskane z dziewięciu wywiadów z nauczycielkami opowiadającymi o swojej szkolnej codzienności, w których wybrzmiał, zatrzymał mnie i poruszył motyw lęku. Poruszenie nie jest wyłącznie responsywną reakcją na snute opowieści. Ma również swoją genezę w osobistym doświadczeniu „i pragnieniu zdobycia szerszej wiedzy na temat czegoś, co dotyczy Cię w sposób bezpośredni” (Angrosino, 2010, s. 68). Rozmówczynie podobnie jak ja są pedagogkami – nauczycielkami pracującymi w różnych szkołach podstawowych

i zespołach szkolno-przedszkolnych ulokowanych na terenie Dolnego Śląska. W wytwarzanych subiektywnych znaczeniach, tzn. „wytwarzanych przez ludzi znakach” (Berger i Luckmann, 1987, s. 70), pojawiły się słowa i zdania o lęku, który im towarzyszy. Zdecydowałam się na osadzenie badania w nurcie jakościowym. Wykorzystanie wywiadów swobodnych połączonych z obserwacją uczestniczącą pozwoliło mi na uznanie wypowiedzi za „zjawiska społeczne zachodzące w konkretnym kontekście i przez niego kształtowane” (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 162). Bliska jest mi również koncepcja emocjonalizmu mówiąca o tym, że respondenci są doświadczającymi podmiotami, które w sposób zaangażowany konstruują osobiste, społeczne światy (Silverman, 2012). Z perspektywy emocjonalistki uznałam, że wywiad połączony z głęboką obserwacją uczestniczącą (osobiste zanurzenie w praktykę) oferuje możliwość „autentycznego spojrzenia w duszę drugiego człowieka, a nawet podjęcie politycznie poprawnego dialogu, w którym badacz i badany przekazują sobie wzajemne zrozumienie i wsparcie” (Silverman, 2012, s. 122).

Wątek lęku pojawił się w wielu narracjach nauczycielek, co wskazuje tym samym na jego ważność oraz znaczenie, które nadają mu rozmówczynie w codziennej pracy w szkole. Gdy lęk na trwałe kotwiczony się w schematach poznawczych i determinuje sposób myślenia i działania, ujawnia subtelną, a zarazem dojmującą specyfikę działania ludzi, instytucji i systemów. Pierwsza z rozmówczyń tak mówi o odczuwaniu lęku:

Stale mam oczy dookoła głowy, stale się obawiam, czy nic złego się nie dzieje w klasie i między dziećmi. Myślę, że to właśnie niepokój mną kieruje. Z lęku przed tym, co się zdarzyć może w pracy jestem uważna. Nie ustępuje to uczucie, gdy wracam z pracy. Nawet jeśli wszystko jest dopilnowane, to myślę, czy kolejny dzień nie przyniesie czegoś trudnego. Ze wszystkim przecież mogę sobie poradzić, ale co się stanie, gdy dziecko ulegnie wypadkowi albo na przykład, gdy uczniów nie przygotuję z tej edukacji do dalszego poziomu szkolnego. Tego się obawiam (KS1).

Narracja nauczycielki ujawnia nieprzemijające uczucie lęku i niepokoju, które towarzyszy jej nie tylko w trakcie pracy w szkole, ale również w domu, gdy realne aktywności zawodowe w bezpośrednim kontakcie z dziećmi już nie występują. Ponadto lęk i niepokój konsolidują się z nieustanną uważnością i koncentracją na działaniach uczniów – *oczy dookoła głowy* – strategii uruchamiane są podczas pracy i pobytu opiekuńczego z dziećmi. Lęk jawi się tu nie tylko jako skutek przewidywania katastrofy, efekt *złego*, lecz także wtórnie wywołuje rodzaj wzmożonej asekuracji przed ewentualnym zagrożeniem lub jego ryzykiem. Przynosi nauczycielce raczej pozorną ochronę i kontrolę, zwiększa jej czujność, pozwala wszystkiego *dopilnować*, ale nie przynosi ulgi i spokoju. Jest indywidualnie podtrzymywany

i odtwarzany, ponieważ wizja kolejnych wyzwań ponownie skłania rozmówczynię ku uważności i niepokoju. Cykl sekwencji wydaje się stale rekonstruowany i ma za zadanie zminimalizować napięcie, gdyż „człowiek nie jest jednak zwykłą ofiarą lęku” (Koziński, 2000, s. 132). Nauczycielka wspomina o lęku i wskazuje jego źródło, którym jest konieczność zapewniania dzieciom bezpiecznych warunków pobytu w szkole, unikania potencjalnych zagrożeń. Ponadto rozmówczyni sygnalizuje poczucie bezradności wobec sytuacji nagłych i niezamierzonych. Klasa szkolna to arena niezliczonych interakcji społecznych, ciągłych tarć i napięć, żywa i dynamiczna struktura, która stale się zmienia. Rudolf Kretschmann i Ingrid Lange-Schmidt za Philipem Jacksonem (2003) wskazują, że podczas jednej lekcji nauczyciel musi rozważyć i podjąć około 200 decyzji oraz mikrowyborów i rozwiązać średnio 15 trudnych sytuacji wychowawczych. Tak prezentowana szkolna rzeczywistość musi generować napięcie, o czym wspomina badana nauczycielka. Dodatkowo pojawia się obawa o niewystarczająco dobre przygotowanie uczniów do nauki na wyższym poziomie edukacji, co ujawnia wątek związany z efektywnością realizowanych działań dydaktycznych. Przyjmuję, że powodem lęku u nauczycielki jest również przewidywanie osobistej porażki na gruncie zawodowym. Horney przekonuje, że ważnym źródłem lęku u zdrowego człowieka bywa perspektywa porażki, „a w naszym rywalizacyjnym społeczeństwie niepowodzenie pociąga za sobą realną frustrację potrzeb, [...] utratę prestiżu i wszelkiego rodzaju frustracji emocjonalnych” (Horney, 2005, s. 236).

Druga nauczycielka również porusza wątek bezpieczeństwa w szkole. Przyjmuje perspektywę krytyczną wobec zidentyfikowanej przez siebie tendencji nadmiernego i nierzadko nieuzasadnionego niepokoju o dzieci. Formułuje wniosek, że współcześnie poprzez praktyki chroniące dzieci stają się mniej samodzielne, gdyż traktuje się je jako niezaradne i pozbawione kompetencji. Literatura przedmiotu takie strategie wychowawcze określa jako sprzyjające rozwojowi postaw roszczeniowych, życiowej nieporadności, a nawet dziecięcej „epidemii egoizmu” (McCredy, 2017).

Dzieci są teraz pod szczególną ochroną i dobrze, zasługują na najlepszą opiekę, ale nie odbieranie im zaufania, poczucia pewności. Czasem myślę, że dzieci są teraz bardzo mało samodzielne, traktujemy je jako bardzo niesamodzielne, niekompletne. Im bardziej się boimy, tym bardziej są niepewne i my stale w lęku o nie. Ochrona czasem jest zbyt duża. To zamknięte koło (BS2).

Zmiana społeczna spowodowała, że współczesne dzieci mają mniej okazji do uczenia się odpowiedzialności i budowania motywacji, a dorośli stali się nadopiecznymi. Gdy chronią dzieci przed każdym rozczarowaniem, pozbawiają je okazji do rozwijania siły sprawczej i odpowiedzialności oraz radzenia sobie

z porażkami (Nelsen, 2020). Rozmówczynie łączy szczególną i uzasadnioną ochronę najmłodszych przed zagrożeniami z brakiem wiary i zaufania do nich. W jej ocenie taka postawa dorosłych zwiększa niepewność dzieci, przez co uwewnętrzniają one lękowe nastawienie do świata i w konsekwencji same czują ciągle niepokój. W psychologii takie warunkowanie nazywa się zależnością interpersonalno-biologiczną. „Im bardziej zestresowany jest dorosły, tym większy stres odczuwa dziecko” (G. Maté i D. Maté, 2023, s. 185). W podobnym tonie wypowiada się inna nauczycielka:

[...] regulaminy, procedury, cały czas pilnujemy, już nawet do sklepiu sami nie mogą podejść, bo coś się tam na pewno wydarzy. A ja się pytam, co się może stać? Lęk, wszystko pod kloszem (RS2).

Stwierdzenia „wszystko pod kloszem” użył Carl Honoré w książce pod intrygującym tytułem *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*. Autor identyfikuje nadopiekuńcze postawy dorosłych wobec dzieci i pisze:

W bliższych nam czasach obawy o fizyczne dobro dziecka wybuchają na dobre, spotęgowane narastającym przekonaniem, że dzieci są kruche, a świat coraz bardziej niebezpieczny. [...] Każde nowe zagrożenie, prawdziwe lub wymaginowane, potęguje jeszcze nastrój lęku i podjęcie coraz bardziej zdecydowanych kroków (2011, s. 248–249).

Otoczanie dzieci szczególną opieką stanowi dziś najważniejszy cel instytucji, systemów oraz polityk społecznych. Chronienie można porównać do fizycznego odgrodzenia dziecka od potencjalnych niebezpieczeństw. Niepokój przed rozszczelnieniem *klosza* staje się poważnym problemem osób zajmujących się dziećmi, jest powodem ich ciągłych zmartwień.

Lęk przed poważnymi konsekwencjami ewentualnego niezabezpieczenia dziecka przed zagrożeniem wybrzmiał w innych wypowiedziach nauczycielek, które poruszają ważny temat krzywdzenia dzieci:

Lęk o dziecko, o jego bezpieczeństwo. Teraz to głównie przemoc i te wątki ze standardami, nieletnimi. Żeby nic nie przeoczyć i ochronić dziecko, ale i siebie przed niedopełnieniem spraw ważnych (NS2).

Wątek ten łączy się z kwestią przeciwdziałania przemocy wobec dzieci, co zapewne stanowi pokłosie wdrażania, a następnie realizacji od 15 lutego 2024 roku. *Standardów ochrony małoletnich przed krzywdzeniem*. Procedury, słusznie identyfikowane przez nauczycielkę jako *standardy*, są zestawem zasad,

które umożliwiają tworzenie bezpiecznych i przyjaznych warunków w instytucjach i podmiotach działających na rzecz dzieci, obligatoryjnie również w szkołach. Ich implementacja powinna zwiększać poziom ochrony małoletnich przed różnymi typami agresji, nadużyć, a sam dokument porządkuje zasady podejmowanych interwencji. Włączenie standardów do grupy szkolnych dokumentów strategicznych poprzedzone było dopasowaniem wytycznych do specyfiki instytucji oraz działalnością edukacyjną skierowaną do wszystkich pracowników szkoły (pedagogicznych i niepedagogicznych). Efektem podjętych prac miał być zestaw narzędzi do wykorzystania podczas rozpoznawania sytuacji zagrożenia dziecka. Ważnym aspektem tego procesu była edukacja skierowana do nauczycieli, którzy w bezpośrednim kontakcie i relacji z uczniem mogą i powinni diagnozować wszelkie czynniki ryzyka identyfikowane w środowisku wychowawczym ucznia, co pozostaje zadaniem niezwykle trudnym, obszarem wrażliwym i jest związane z ogromną odpowiedzialnością dorosłych pracujących w szkołach.

Dwie kolejne wypowiedzi nauczycieli ukazują ciężar emocjonalny związany z lękiem przed przewidywanymi konsekwencjami niewywiązania się z powinności zawodowych.

Słyszę, że za niedopilnowanie dziecka grozi prokurator, dyrektor ciągle powtarza, że przyjdzie kontrola i będą zalecenia, stale ta kontrola, już nie dziecko, tylko kontrola, już nie dobro dziecka, ale strach przed kontrolą (TS1):

Na spotkaniach i radach wciąż nas szkołą z procedur, że wszystko to wina nauczyciela, [...], ja chyba do emerytury bym z więzienia nie wyszła, gdyby coś się dziecku stało (HS1).

Poza lękiem o dziecko i jego bezpieczeństwo w znaczeniu ogólnym w narracji nauczycielek pojawia się obawa o niezamierzone pominięcie ewentualnych symptomów czy znaków wskazujących na domniemaną krzywdę. Takie uchybienie wiązałoby się z brakiem pomocowej interwencji i potencjalnym narażeniem dziecka na jeszcze większe zagrożenie. Nauczyciele są świadomi, iż bierność w świetle prawa rozumiana jest jako niedopełnienie obowiązków i podlega karze. Odpowiedzialność moralna jest jeszcze dotkliwsza, gdyż mamy do czynienia z dzieckiem, osobą zależną od osób dorosłych, wymagającą pomocy i szczególnej troski. Rozmówczynie poruszają również ważny wątek roli kadry zarządzającej oraz nadzoru pedagogicznego, który korzysta z narzędzi dyscyplinowania nauczycieli – edukuje, szkoli, przypomina i w ten sposób podtrzymuje czujność, poczucie zagrożenia i lęk. Wskazywanie na karne i etyczne konsekwencje niedopatrzeń czy pominięć ważnych symptomów, w percepcji nauczycielki, generuje ogromny lęk i potrzebę ochrony zarówno dziecka przed krzywdą i nieszczęściem, jak i ochrony

siebie. Język zagrożeń i konsekwencji utrwala poczucie zagrożenia skierowanego na dzieci oraz kadrę pedagogiczną. *Ciągłe powtarzanie i szkolenia z procedur* mają w formalnym znaczeniu sprzyjać lepszemu przygotowaniu nauczycieli na sytuacje kryzysowe, ale jednocześnie wzmacniają poczucie niekompetencji i obawę przed potencjalną karą. Zestawienie subiektywnie relacjonowanych przez rozmówczyń procedur z Foucaultowskim (2020) opracowaniem problemu kary w odniesieniu do rodzaju przewinienia może być przydatne, by zrozumieć nie tylko źródła lęku, ale również mechanizmy kreowania władzy i budowania podporządkowania znaczonego perspektywą nauczycielskiej winy i lęku właśnie. „Niebawem na terenie szkoły, koszar, szpitala czy fabryki szczegółowa precyzja regulaminów, pedantyczny wzrok inspektorów, poddawanie kontroli najdrobniejszych molekuł życia i ciała wypełnią ten mistyczny rachunek różniczkowy i całkowity zlaicyzowaną treścią oraz technicznym i ekonomicznym racjonalizmem” (Foucault, 2020, s. 209). Szkoła w tej perspektywie coraz częściej staje się miejscem twierdzą, Goffmanowską instytucją totalną (2011). Ponadto szkoła rozumiana w ten sposób oddziela swoich wychowanków od otoczenia – fizycznie poprzez ogrodzenia, bramy wejściowe, tablice informacyjne, zamykanie drzwi, sankcje i procedury – przez co staje się miejscem nienaturalnym, enklawą chroniącą przed światem, ale jednocześnie opresyjną. Niedostępna dla osób z zewnątrz instytucja, wewnątrz pełna jest dorosłych spojrzeń skierowanych ku uczniom. Dzieci wystawione są na stały ogląd swoich opiekunów. W szkole panuje klasyczny Foucaultowski *panoptyzm* (2020, s. 291), którego założenia w znacznym zakresie stanowią powtórzenie tez Ervinga Goffmana dotyczących cech instytucji totalnych. Kontrola funkcjonuje skutecznie, „inspekcja działa bez przerwy” dzięki systemowi nadzoru, który Michel Foucault nazwał instytucjonalnym „bacznym spojrzeniem” (2020, s. 292). Ów system pozwala ekspertom i urzędnikom obserwować i osądzać zachowania w sposób rutynowy za pomocą narzędzi, którymi są władza i dyscyplina.

Kolejna rozmówczyń również sygnalizuje, że kontrola skierowana na dziecko w szkole jest nadmiarowa. Ponadto sama czuje się podmiotem nadzoru i oceny:

Przesadna kontrola dziecka w każdej sytuacji. Rodzice rozliczają ze wszystkiego, strach dziecka zwrócić uwagę. Zupełnie się nam, nauczycielom, nie ufa. Działam jak automat, monitoring. Czuje się dotknięta tym nadzorem, czasem się obawiam. To mocno ogranicza moją autonomię jako nauczycielki (WS2).

Nauczycielka wskazuje na poczucie braku zaufania ze strony innych, generalizuje, że taka relacja nie służy wypełnianiu codziennych zadań, które stają się zautomatyzowane, rutynowe, mechaniczne. Honoré słusznie zatem zauważa: „Kiedy bezpieczeństwo dziecka staje się obsesją, zanika zaufanie” (2011, s. 254). W narracji można usłyszeć rozterkę emocjonalną – rodzaj zawodu, rozczarowanie

i obawę, których doświadczą rozmówczynie. Odczytuję w tej wypowiedzi również zawodowy dylemat nauczycielki, która dzieli się refleksją w kwestii osobistego uwikłania pomiędzy deklarowaną potrzebą autonomii a wymaganym podporządkowaniem. W socjologicznym ujęciu lęk może być identyfikowany jako sygnał, że ludzie pozbawieni są właściwych warunków do życia i rozwoju, by utrzymać swoje zdrowie psychiczne w dobrostanie, „za to mniej skłonni [są] do eksponowania interpretacji, zgodnie z którą źródłem lęku są jednostkowe cechy charakteru” (Wilkinson, 2008, s. 879). Świadomość rozmówczynie, która czuje blokadę autonomii, można rozpatrywać jako głos niezadowolenia i frustracji.

Wypowiedź następczej rozmówczynie wskazuje na doświadczane przez nią trudności w relacji z rodzicami uczniów. Komunikację z nimi klasyfikuje jako atakującą i oceniającą. Obawy o utrzymanie się w zawodzie wiążą się w jej percepcji z niską jakością wzajemnych stosunków. Przypisuje ona odpowiedzialność za tę sytuację wrogim innym, ale i odczuciu zmęczenia, które może mieć wpływ na ocenę sytuacji:

Rodzice są dla mnie największym problemem, komunikacja z nimi. Nie wiem, czy i kiedy zaatakują, rozliczą. Często właśnie przez zachowanie rodziców martwię się, czy wytrwam w zawodzie czy nie odejdę. Chyba też zmęczenie ostatnio większe (BS1).

Usztywniona postawa i nieco zawężona optyka bywają również symptomem wypalenia zawodowego, jego ryzyka (Kretschmann i in. 2003) bądź wypalenia się sił (Sekułowicz, 2013). Cechą obu syndromów poza zmęczeniem, wyczerpaniem, lękiem przed rutyną, dehumanizacją stosunków społecznych jest konieczność przedwczesnej rezygnacji z profesji wynikająca z niezdolności do dalszej pracy. Należy również potwierdzić, że zaangażowanie rodziców w sprawy edukacji i wychowania w szkole, a tym samym obecność rodziców, gotowość do współpracy znacznie się zwiększyła. Pedagodzy alarmują jednak, że rodzice wpadają w pułapki nadmiernej kontroli, zawłaszczają wszystkie przestrzenie dziecka w celu stałego monitorowania jego życia, w tym aktywności edukacyjne i działania szkoły, co prowadzi do rozprzestrzeniania się niepokoju (Lythcott-Haims, 2018).

Wokół spraw uczniów nauczyciele wkładają największy poznawczy i emocjonalny wysiłek. Bycie z dzieckiem w relacji pedagogicznej, jak pisał Janusz Korczak (2017), to ciągła uważność, podejmowanie właściwych reakcji, interwencji wobec dziecięcych potrzeb i różnych zachowań. Szkołę, podobnie jak internat, doktor porównuje do terenu badań, kliniki wychowawczej, w której objawy u dziecka nie są bez znaczenia. „Trzeba notować i zastanawiać się nad wszystkim, odrzucać, co przypadkowe, łączyć, co pokrewne, szukać inspirujących praw. Nie – jak żądać,

czego żądać, nie – jak nakazywać i zakazywać, ale – czego mu [dziecka] brak, czego nadmiar posiada, czego żąda, co dać może” (Korczak, 2017, s. 9).

Nigdy nie wiem, co się w szkole wydarzy. Uczniowie wpadają na różne pomysły, jak to dzieci. Zawsze martwię się, jak te problemy ich rozwiązywać, czy będę skuteczna, czy dam radę, czy nie zawiodę? Zwyczajnie czasem mnie to przeraża, że mogę nad nimi nie zapanować. Jak być dla każdego i wtedy, gdy trzeba. Taka sytuacja jeszcze mnie nurtuje. Mój uczeń stracił ostatnio dwóch ważnych członków rodziny. Boję się, w jakim stanie będzie przez kolejne tygodnie, miesiące. Taki fajny chłopiec. Jak on to przetrwa (JS1).

W wypowiedzi nauczycielka wspomina o wielu powodach budzących jej troskę, zmartwienie a nawet przerażenie. Pojawia się niepokój o skuteczność i trafność działań pedagogicznych, adekwatność strategii radzenia sobie z wyzwaniami, obawy o spełnienie oczekiwań, o bycie niezawodną. Rozmówczyni przywołuje sytuację swojego ucznia, który doświadczył zdarzenia traumatyzującego, ujawnia dbałość o jego emocjonalny stan i niepokój o strategię radzenia sobie w obliczu wydarzenia kryzysowego. Nietrudno ocenić, że towarzyszenie uczniowi (nauczycielka była wychowawczynią tego chłopca) w obliczu dramatycznych zdarzeń wymaga uruchomienia zasobów empatii, wrażliwości oraz siły, by w sytuacji trudnej być blisko, skanalizować niepokój ucznia i poradzić sobie z własnym napięciem. Reagowanie i interwencje w obliczu takich sytuacji wiążą się ze zdolnością do pracy ze zmianą, kryzysem, ze stresem (Domagała-Kręcioch, 2020).

Ostatnia z przywołanych wypowiedzi dotyczy potrzeby współpracy między nauczycielami, udzielania sobie wzajemnej pomocy i domyka analizę w kierunku strategii *odłękowienia* nauczycieli i sformułowania konkluzji:

Zawsze łatwiej radzić sobie z problemami z innymi nauczycielami. Przegadać, poradzić sobie w komunikacji z innymi. Podejmowane decyzje warto uzgodnić z innymi. Wtedy, jakby łatwiej z konsekwencjami, choć i tak kontrole czasem oceniają, że coś jest do poprawy, można inaczej, można lepiej. I taki nauczyciel niby profesjonalista, a wciąż niepewny i nieskuteczny (DS2).

Słowa rozmówczyni sygnalizują konieczność budowania wspólnot wspierających wśród kadry pedagogicznej, gdzie można dzielić doświadczenia, uzyskać poradę czy zostać wysłuchanym. W obliczu wyzwań szkolnej codzienności współpraca z innymi może stanowić czynnik chroniący. Ponownie poruszony wątek kontroli i nadzoru unaocznia, że ocena własnej pracy bywa zależna od wyników przeprowadzanych inspekcji, zewnętrznej ewaluacji, wskazania błędów i nieprawidłowości. Takie warunkowanie najpewniej nadszarpuje uznanie się

za profesjonalistkę, rodzi poczucie lęku i niepełnej kompetencji. Funkcją nadzoru i widma kary – „jest reedukacja odstępstw od normy” (Foucault, 2020, s. 269), a „w ramach dyscypliny kara jest jednym z elementów podwójnego systemu: gratyfikacja-sankcja” (Foucault, 2020, s. 270). Opinia o własnej fachowości bądź jej braku może być inicjowana wynikiem zewnętrznej dystrybucji ocen. Dzielenie niepokojów z innymi, wspólne uzgadnianie strategii i działań w utrzymaniu norm i standardów jest dla nauczycielki szansą na poradzenie sobie z wyzwaniem pracy w szkole.

Mam świadomość, że przytoczone i poddane oglądowi mikrorelacje nie mogą być uogólnione na większą grupę nauczycieli. Relacje o lęku są zaledwie czymś śladem doświadczania codziennych wyzwań związanych z pracą w szkole, przy których się zatrzymałam, by podjąć próbę rozpoznania gruntu, na którym ów lęk kiełkuje.

Nauczyciel ulękowiony

Lęk wytwarza i podtrzymuje specyficzne praktyki szkolne związane z szeroko pojętym bezpieczeństwem, wzmacnia napięcie w relacjach międzyludzkich, pogłębia dyskomfort dorosłych i prowadzi do indywidualnego cierpienia i społecznych hysterii. Lęk i wytworzone wokół niego praktyki bezpieczeństwa w znacznej mierze ograniczają sprawczość, poczucie kompetencji nie tylko nauczycieli, ale nade wszystko samych dzieci. „Skąd ten przyływ strachu?” – dopytuje Honré (2011, s. 249) i odpowiada poprzez wskazanie na paradoks. „Większe bezpieczeństwo sprawia, że ludzie bardziej się boją” (2011, s. 249). Zauważana przez nauczycielki koncentracja na procedurach ochronnych, choć często konieczna, to w nadmiarze znacznie ogranicza rozwojową przestrzeń dziecka i generuje stały niepokój nauczycieli. W procedurach, sztywnej kontroli, biurokratycznych drobiazgach mających pozornie gwarantować bezpieczeństwo dziecka, kryją się podwaliny lęku i niepewności cytowanych nauczycieli. Bez względu na etiologię i ich natężenie lęki stanowią narzędzie kontroli nad ludźmi (Melosik, 2013), a widmo niepewności noszone na barkach podlegających kontroli jest najskuteczniejszym instrumentem władzy i nadzoru (Bauman, 2006a). Rezonujące w świadomości nauczycieli wizje kontroli, dyscyplinujące konsekwencje wydają się mocno nadszarpywać poczucie sprawstwa, emocjonalnego dobrostanu czy osobistego i społecznego zaufania do własnych kompetencji.

Rozmówczynie czują się wtłoczone w narzuconą im racjonalność adaptacyjną (Kwaśnica, 2007), dostrzegają instrumentalne narzędzia kontroli i oceny, administracyjną podległość i ponoszą przy tym intelektualne i emocjonalne koszty. Być może doświadczany lęk, bardziej lub mniej świadomie, sygnalizuje

potrzebę większej zawodowej wolności i bezpieczeństwa opartego na zaufaniu do nauczycielskiego profesjonalizmu. Lęk może upominać się również o emancypację, rozumianą jako poszukiwanie „możliwości wyzwiania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata. Możliwości takich szukamy wówczas, gdy wartością nadającą sens naszemu istnieniu jest rozwój rozumiany jako samorealizacja, a nie jako doskonalenie się w zdefiniowanych poza nami rolach” (Kwaśnica, 2007, s. 97–98).

W świetle przytoczonych wypowiedzi można zatem postrzegać szkołę jako miejsce dychotomiczne – i bezpieczne, i pełne ryzyka, a poprzez ten dysonans ciągle generujące stres traktowany częściej jako zagrożenie, a nie wyzwanie. Jak słusznie zauważa Giddens (2006), we współczesnym świecie dominuje ryzyko wytworzone, które stanowi konsekwencję działalności człowieka w późnej nowoczesności. Ryzyko wygenerowane kolonizuje ryzyko naturalne.

Generowany i kanalizowany lęk relacjonowany przez rozmówczynie wydaje się trwały i dokuczliwy. Uwidacznia się w licznych refleksjach i działaniach pedagogicznych, zamyka się w procedurach, normach, standardach bezpieczeństwa. Afekt pełni zarówno funkcje wzmacniające dyskomfort, jak i poprzez „wzmózoną czujność lękową” (Szpunar, 2020, s. 26) ma paradoksalnie rangę ochraniającą. Można tu powiedzieć o swoistym „efekcie odwrócenia” Raymonda Boudona, czyli o niezamierzonych skutkach ubocznych ludzkich poczynań, prowadzących do niezaplanowanych, a niekiedy nawet do kolizyjnych skutków (2008, s. 8).

Szkolna codzienność w ocenie nauczycielek staje się paliwem dla lęku, karmi się napięciem, co czyni z tych praktyk szczególnie rodzaj doświadczenia. Odczuwany przez nauczycielki lęk sygnalizuje również, że w ich wnętrzu (świadomości) rozgrywa się jakaś wewnętrzna walka.

Prawdziwy kłopot jest natomiast z chronicznym, ustawicznie powracającym lękiem, który nigdy nie przybliży nas nawet na krok do pozytywnego rozwiązania dręczących nas problemów. [...] Nie poddaje się racjonalnemu rozumowaniu i narzuca nam jeden tylko, sztywny punkt widzenia na dręczący nas problem (Goleman, 2005, s. 126–127).

Rozpoznane przyczyny utknięcia badanych nauczycieli w lęku skłaniają mnie ku zdefiniowaniu kategorii nauczyciela *ułekowionego*. *Ułekowienie*, w moim zamyśle, nie jest rozpoznaniem, diagnozą ani negatywną oceną. Jest próbą uznania doświadczenia poprzez ulokowanie nauczyciela funkcjonującego „w systemie, który uporczywie podsyca stres związany z masową niepewnością” (G. Maté i D. Maté, 2023, s. 290). Szkoła i jej praktyki są soczewką tego systemu.

Konkluzja. Między potrzebą *odłękowania nauczycieli* a uznaniem ich lęku

Zawód nauczyciela, jeśli zdefiniujemy go jako mozaikę licznych wymagań i powinności, naznaczony jest przeciążeniem. Jego efektem jest trwałe i dostrzegalne napięcie. Literatura pedagogiczna skierowana do nauczycieli bogata jest w propozycje radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami, w tym również z lękiem. Rekomendacje formułuje między innymi Klaus Schaefer w książce *Jak przeżyć szkołę*. Zapewnia czytelników, że „gdzieś musi istnieć droga pośrednia, tylko nie jest ona oznakowana. Każdy nauczyciel musi ją znaleźć sam” (2005, s. 92). Autor jednak nie pozostawia nauczycieli z niczym, wręcz przeciwnie, wymienia wiele sposobów, które pomogą w zachowaniu zdrowia psychicznego, a wśród nich: pozytywne nastawienie, jasne poglądy i rozsądne przewidywania, przekonanie o sensie wysiłku, stanowczość działania i spokój ducha, dbałość o potrzeby organizmu, humor, rozmowy z innymi ludźmi i współpraca z nauczycielami, aktywności pozaszkolne oraz samowychowanie (Schaefer, 2005).

Poza strategiami radzenia sobie z nadmiernym lękiem, traktowanym również jako objaw neurotycznej szkolnej rzeczywistości, należy przede wszystkim przyglądać się jego zasygnalizowanym obszarom i podejmować dyskusję nad znaczeniem i sensem takich kategorii jak: bezpieczeństwo, nadzór, współpraca, deficyt zaufania. Dominacja lęku w rozpoznanych szkolnych praktykach codzienności znacznie ogranicza przestrzeń do działania najważniejszym jej podmiotom – dzieciom i nauczycielom, co doprowadza do uciążliwej redukcji realnego poczucia dobrostanu oraz wewnętrznej, celowej i chronicznej samokontroli.

Nadzieję dostrzegam w mądrości Fromma, który zachęca do uznania lęku domagającego się akceptacji. W tej propozycji aprobaty znajduję jednocześnie szansę dla *odłękowania* nauczycieli. Według Fromma (2012b) zapewnienie sobie i innym wysokiego poczucia bezpieczeństwa jest niezwykle trudne do osiągnięcia, wręcz niemożliwe, chyba też nieco zbędne. Wiąże się z kosztami utraty wolności, podporządkowaniem i martwością.

W tym sensie można by powiedzieć, że radość i bezpieczeństwo są całkowicie sprzeczne, ponieważ radość jest wynikiem intensywności życia. Jeżeli żyjemy intensywnie, musimy umieć znieść poczucie wielkiej niepewności, ponieważ życie to ciągle szalenie ryzykowna sprawa. Trzeba jedynie mieć nadzieję, że nie stracimy sił i nie obierzemy całkowicie błędnej drogi (Fromm, 2012b, s. 47).

Sposobów na pracę z przeszkodami poszukują również wspomniany już G. Maté i D. Maté (2023), zachęcając, by nie walczyć z „klastrami umysłowymi” (2023, s. 439) ani ich nie tłumić. „Jeśli ujrzawszy prawdziwą naturę tych pozornych wewnętrznych antagonistów, pozwolimy im istnieć, zwykle odwzajemnią się tym

samym i pozwolą nam być sobą. Sprawczość zyskujemy nie poprzez opór wobec nas samych, lecz dzięki akceptacji i zrozumieniu” (2023, s. 439). Niesie to wiadomość, że lęk nie będzie dominantą doświadczania i nie stanie się nauczycielskim przeznaczeniem.

Bibliografia

- Angrosino M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arias L.A. (2014). *Niebieska szkoła – bezpieczna szkoła. Poradnik dla pracowników oświaty*. Warszawa: Stowarzyszenie na Rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”.
- Bauman Z. (2006a). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2006b). *Społeczeństwo w stanie obłączenia*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Beck U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Berger P.L. i Luckmann T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Boudon R. (2008). *Efekt odwrócenia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Domagała-Kręcioch A. (2020). *Pedagog szkolny. Homo viator w labiryncie życia szkolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. i Czerepaniak-Walczak M. (2010). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. 5. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Foucault M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Freud S. (2014). *Histeria i lęk*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud Z. (2010). *Wstęp do psychoanalizy*. Kęty: Marek Derewiecki.
- Fromm E. (2012a). *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fromm E. (2012b). *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda.
- Fromm E. (2012c). *Zdrowe społeczeństwo*. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda.
- Giddens A. (2006). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman E. (2008). *Człowiek w teatrze życia społecznego*. Warszawa: Aletheia.
- Goffman E. (2011). *Instytucje totalne*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goleman D. (2005). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gołębnik D.B i Zamorska B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Grała K. (2020). Zaangażowanie w pracę a wypalenie zawodowe nauczycieli. Mediująca rola orientacji pozytywnej. *Psychologia Wychowawcza*, 17, 96–110.
- Hammersley M. i Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Honoré C. (2011). *Pod presją*. Warszawa: Drzewo Babel.
- Hornby G., Hall E. i Hall C. (2005). *Nauczyciel wychowawca*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Horney K. (2005). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Jackson P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kaczmarek J., Łepkowski W. i Zdrodowski B. (red.) (2008). *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Kapuściński R. (2007). *Lapidarium VI*. Warszawa: Czytelnik.
- Kierkegaard S. (2000). *Pojęcie lęku. Proste rozważania o charakterze psychologicznym, odniesione do dogmatycznego problemu grzechu pierworodnego autorstwa Vigiliusa Haufniensisa*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Korczak J. (2017). *Momenty wychowawcze*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Kordziński J. (2019). *Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Kozielecki J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kretschmann R., Kirschner-Liss K., Lange-Schmidt I. i in. (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
- Kwieciński Z. i Śliwerski B. (2003). *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński Z. (2012). *Pedagogie Postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. Przedruk z: Kwieciński Z. i Kwiecińska-Zdrenka M. (2000). *Lęk i edukacja wobec przyszłości świata. Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań – Olsztyn: Edytor.
- LeDoux J. (2023). *Lęk. Neuronauka na tropie źródeł strachu i lęku*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Lythcott-Haims J. (2018). *Pułapka nadopiekuńczości: czy wyrzadzamy krzywdę dzieciom, starając się za bardzo?* Warszawa – Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Mańkowska B. (2023). *Wypalenie zawodowe. Źródła. Mechanizmy. Zapobieganie*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Maté G. i Maté D. (2023). *Mit normalności. Trauma, choroba i zdrowienie w toksycznej kulturze*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- McCredy A. (2017). *Epidemia egoizmu*. Warszawa. Samo Sedno.
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nelsen J. (2020). *Pozytywna dyscyplina*. Warszawa: CoJaNaTo.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2014). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Robinson K. i Aronica L. (2015). *Kreatywne szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Schaefer K. (2005). *Jak przeżyć szkołę*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sekułowicz M. (2013). *Wypalenie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Silverman D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolski B. (1979). *Kształt życia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

- Szempruch J. i Cieśleńska B. (2021). Wypalenie w pracy zawodowej nauczyciela. *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, 13, 37–51.
- Szpunar M. (2020). Hiperlękowa rzeczywistość i edukacja do słabości. *Forum Akademickie*, 3. Zaczepnięte 2 grudnia 2024 roku. Strona internetowa <https://forumakademickie.pl/wokol-nauki/hiperlekowa-rzeczywistosc-a-edukacja-do-slabosci/>
- Wilkinson I. (2008). W stronę socjologicznej conceptualizacji problemu lęku. W: P. Sztompka i M. Boguni-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.