

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2023, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
ORCID: 0000-0002-3875-8154
Uniwersytet Łódzki



(DOI: 10.17460/PHO_2023.1_2.01)

EGZYSTENCJALNE I EDUKACYJNE SKUTKI PANDEMII

WSTĘP

Globalizacja w dobie pandemii COVID-19 tyko częściowo zmieniła charakter kształcenia i wychowania dzieci, form i metod edukacji szkolnej, opieki i terapii, które stają się procesem dotykającym wszystkie osoby, tak dzieci, jak i dorosłych. Uświadamia nam to, że w każdej fazie życia musimy zajmować się nie tylko przeszłością, ale i teraźniejszością oraz perspektywnym myśleniem o przyszłości. Okres epidemicznego zagrożenia sprawia, że ludzkie życie staje się nagle syntezą doświadczeń wielu pokoleń. Z tego punktu widzenia dzieciństwo nigdy nie będzie stanem, z którego można wyjść, gdyż zawsze będzie się odbywać w każdej osobie. Doświadczenie przez nią przenikania różnych okresów życia staje się swoistego rodzaju *globalizacją wychowania* (Demorgon, 1999).

Nie jest zatem uzasadniona szczególna koncentracja pedagogów na problemach egzystencjalnych, społecznych i zdrowotnych uczniów tylko dlatego, że od 2020 roku doświadczają oni, wraz z całym społeczeństwem, zagrożeń w życiu osobistym oraz w toku szkolnej edukacji. Wytwarza się w ten sposób przekonanie, a może i mit, jakoby pandemia COVID-19 miała w tym względzie jakieś wyjątkowe znaczenie. Z chorobami, śmiercią osób bliskich i nam nieznanymi spotkamy się przecież na co dzień, gdyż media niczym innym nie żyją, jak głównie ludzkimi dramatami, tragediami, nagłymi lub będącymi wynikiem chorób temporalnych chorobami i zgonami. Pandemia wywołała wprawdzie potężny wstrząs we wszystkich dziedzinach funkcjonowania państw i społeczeństw, w codziennym życiu ich obywateli, w tym także dzieci i młodzieży, ale młode pokolenie w naszym kraju żyje we względnie bezpiecznych warunkach.

Konieczność poddawania się szczepieniom, kwarantannie, rozstawania się z osobami bliskimi są pochodną różnego rodzaju chorób lub zdarzeń losowych, wypadków czy katastrof. Socjalizacja pierwotna i wtórna powinny służyć temu, by niedojrzałe do w pełni samodzielnego życia osoby mogły przygotować się także na powyższego rodzaju zdarzenia. Wychowanie i kształcenie w szkołach mają spełniać dla rodziców dzieci i młodzieży rolę pomocniczą, by profesjonalnie wzbogacić je o środki i sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Być może pokolenia, które przyszły na świat już po upadku sowieckiego reżimu, były objęte zbyt silną opiekuńczością, hipertrofią serc ich rodziców czy opiekunów, ale nikt przecież nikomu nie obiecywał ani też nie wyrokował, że życie człowieka jest usłane różami. Zbyt wcześnie zrezygnowano z higieny psychicznej w socjalizacji i edukacji dzieci młodzieży bez względu na to, w jakim żyją kraju i czasie. Uczeni nauk społecznych prowadzili badania i publikowali ich wyniki, które wskazywały na intensywną dynamikę rozwoju społeczeństw ryzyka, pojawiających się w nich nowych trendów społeczno-politycznych i ekonomicznych, które będą zagrażać poczuciu stabilności i pewności życia jednostek. Rolą szkoły po pandemii stało się zatem kompensowanie powstałych deficytów (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider, Pruitt, 2020; Jaskulska, Jankowiak, Sikorska, Klichowski, Krauze-Sikorska, 2021).

GLOBALNY WYMIAR KRYTYCZNYCH DOZNAŃ

Globalizacja jest wytworem rewolucji cyfrowej, a ta następstwem rewolucji naukowej, która w przestrzeni edukacyjnej wchodzi już w kolejną fazę swojego rozwoju. W ponowoczesnym świecie jest ona zjawiskiem zarówno gospodarczym, jak i społecznym, które przyjmuje różnorodne formy internacjonalizacji w wyniku współpracy między regionami i państwami, ale także jednostkami ludzkimi. Mamy tu do czynienia z zespołem megatrendów czy procesów w skali makro, w wyniku których ludzkość świata jest włączana w jedno, globalne społeczeństwo. U podstaw powstania tego procesu tkwi rozwój nowych mediów telekomunikacji, możliwość szybkiego przemieszczania się oraz ekspansja międzynarodowych rynków.

Pojawia się w związku z tym nowe zjawisko nierówności społecznej, określane mianem nierówności digitalnej, które dotyczy osób będących analfabetami informacyjnymi. *Bogaci są „globalni”, nędza – lokalna; między nimi nie istnieje jednak związek, przynajmniej nie w spektaklu o karmieniu głodnych* (Bauman, 2000, s. 89). W istocie bowiem na globalizacji korzystają nieliczni, określane mianem „global players”, czyli ludzie dysponujący ogromnym wkładem ekonomicznym i dostępem do nowych technologii oraz do informacji, dzięki którym mogą dominować na rynkach światowych i sprawować nad nimi kontrolę. Dla nich nie ma granic, narodowych ograniczeń czy społecznych zobowiązań.

Cały świat staje się w ten sposób zuniiformizowanym, zestandaryzowanym zespołem praktyk politycznych, gospodarczych i kulturowych, emanujących

z Zachodu w stronę odległych peryferii globu. To zjawisko w sposób oczywisty łączy się z dominacją zachodnich technologii, zwłaszcza mediów przenoszenia informacji, środków szybkiego przemieszczania się ludzi i idei, co umożliwia realizowanie transakcji gospodarczych, przemysłowych czy kulturowych na odległość (Misztal, 2000, s. D6).

Globalizacja sprzyja jednak rozwojowi ponadnarodowej hiperredukcji, edukacji „trzeciego typu”, która wprawdzie nie jest (a w każdym razie nie powinna być) dla narodowych systemów oświatowych żadną ideą czy nawet nadrzędną strukturą, ale niewątpliwie tworzy ona nowy kontekst uczenia się i wyzwała przenikanie procesów kształcenia, wiedzy, najnowszych osiągnięć naukowych czy doświadczeń, które wymykają się kontroli władz poszczególnych państw i społeczeństw. To właśnie ten proces wprowadza do naszej świadomości dezorganizację, dysonans, nawet chaos, ale i świadomość różnic czy brak koniecznych rozwiązań we własnym środowisku.

KONIECZNOŚĆ POWROTU DO HIGIENY PSYCHICZNEJ

Sytuacja w Polsce w latach 2020–2023 stała się szczególnie trudna, bowiem wdrażana od 2019 roku reforma szkolna oraz stłumienie przez rząd wiosną 2019 roku strajków nauczycielskich skutkowało negatywnymi postawami nauczycieli wobec władz oświatowych, a tym samym stwarzały sytuacje ukrytego i jawnego oporu wobec wszelkich dyrektyw, zaleceń i projektowanych rozwiązań w zakresie zdalnej edukacji (Babicka-Wirkus, 2019). Nie można tego nie dostrzegać, jeśli chce się zrozumieć wyjątkowość sytuacji, w których to władze Ministerstwa Edukacji i Nauki musiały zwrócić się do środowisk nauczycielskich z prośbą o zaangażowanie w realizację podstaw programowych kształcenia ogólnego w zupełnie nowych warunkach, bo związanych z lockdownem. Narodowa kwarantanna spowodowała konieczność przeniesienia edukacji szkolnej do warunków domowych, które w niewielkim tylko stopniu sprzyjają realizacji procesu kształcenia. Prowadzone w kraju i na świecie badania odsłaniają istotę problemów sterowanego zewnątrz i na odległość uczenia się przez dzieci i młodzież w środowisku domowym lub w placówce opiekuńczo-wychowawczej w związku z ogólnokrajowym czy regionalnym lockdownem (Całek, 2020; Charycka, Gumkowska, 2021; Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2021; Pyżalski red., 2020; Śliwerski, 2020, 2021; Wąski, Reda, Kowal, Lipińska 2021; Witkowski red., 2021).

Wychowanie powinno pomagać w radzeniu sobie z rozumieniem ich uwarunkowań oraz skutkami pandemii. Powodują one konieczność powrotu do higieny psychicznej, która nie powinna wynikać tylko z powyższych zagrożeń, ale także z troski pedagogów o to, by młode pokolenie było socjalizowane i wychowywane w sposób zrównoważony, integralnie. Każdy jest podmiotem, a więc i (współ) sprawcą własnych sukcesów i porażek, zaś swoją tożsamość odkrywa w wyniku podejmowanych decyzji, dokonywanych wyborów, wypróbowywania rzeczy,

poznawania świata w działaniu tego, co niesie z sobą świat. Każdy nowy wybór wnosi coś nowego do naszego doświadczenia, kształtując naszą tożsamość. Takie podejście do edukacji ma także ogromne znaczenie w kształceniu przyszłych pedagogów, gdyż i im powinno się stworzyć warunki do dokonywania wyborów i suwerennego kontrolowania własnego procesu uczenia się. Powinno się ich nauczyć tego wszystkiego, co już dawno uległo w ich własnym życiu zapomnieniu, a mianowicie zabawy, ciekawości, fantazji, entuzjazmu, energii, zaufania, nadziei i radości (Holt, 1999).

W naukach społecznych rozwijana jest od kilkudziesięciu już lat wiedza na temat przyczyn naruszenia zdrowia psychicznego u ludzi bez względu na ich wiek. Są to zagadnienia z pogranicza pedagogiki, socjologii, psychologii i medycyny, o których zapomniano na skutek zwiększającego się, także w Polsce, poziomu dobrobytu materialnego, ale uzyskiwanego kosztem zdrowia. Tymczasem osiągnięcia ruchu higieny psychicznej na świecie, do których przyczyniły się badania i rozprawy m.in. jego polskiego twórcy Kazimierza Dąbrowskiego, zwracały uwagę na konieczność diagnozowania zaburzeń w zachowaniach dzieci i młodzieży w sposób integralny. *Każde zaburzenie rozpatrywane jako całość ma na pewno podłoże fizyczne, ale ma także charakter psychiczny. [...] Chodzi tu o psychodynamiczną całość, której stałymi składnikami są środowisko społeczne i warunki materialne* (Dąbrowski, 1964, s. 9). Lekceważenie tych związków musiało rzutować także na nowy rodzaj zaburzeń w zachowaniach nie tylko uczniów, ale i ich rodziców oraz nauczycieli, którzy byli zobowiązani do realizacji procesu kształcenia w formie zdalnej.

Libor Miček (1976, s. 7–8) wskazuje w swoim studium z psychohigieny na dwa znaczenia pojęcia *zdrowie psychiczne*:

- w wąskim znaczeniu utożsamia zdrowie psychiczne z brakiem występowania symptomów choroby psychicznej, brakiem zakłóceń równowagi i adaptacji;
- w szerokim znaczeniu za zdrową psychicznie uznaje się jednostkę zdolną do adekwatnej adaptacji. Chodzi tu o adaptację mikro- i makrospołeczną, tj. obejmującą stosunki międzyludzkie i postawy osób wobec całego społeczeństwa, jak i o ich adaptację intrapsychiczną, która warunkuje zdolność do samopoznania i autoregulacji (samowychowania, samokształcenia).

Zdrowie psychiczne nie oznacza zatem tylko zdolności do przeciwdziałania frustracjom i stresom czy mniej pasywnego przystosowywania się (akomodowania) do złożonych, trudnych zadań życiowych. Oznacza ono aktywną, asymilacyjną stronę procesu adaptacji, tj. umiejętności aktywnego przystosowywania się w pewnej mierze do środowiska życia, ale z dużym stopniem subiektywnego zadowolenia i obiektywnie, pozytywnie dających się oszacować rezultatów własnej aktywności. Istotna jest psychiczna dojrzałość jednostki, stosowna do jej wieku, która przejawia się w adekwatnym rozwoju procesów poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych, a także stosownym rozwojem socjalizacyjnych mechanizmów i cech osobowościowych jednostki.

Zdrowie psychiczne w wąskim znaczeniu jest przedmiotem zainteresowań relatywnie wąskiego grona specjalistów, podczas gdy szersze jego pojmowanie interesuje znacznie szersze kręgi pracowników, bowiem nie tylko lekarzy, psychologów czy pracowników socjalnych, ale także pedagogów, pracowników kultury i wychowania fizycznego, funkcjonariuszy organizacji masowych, kryminologów, defektologów i wielu innych. Tymczasem powinno być przedmiotem zainteresowania całego społeczeństwa, które potrzebuje zdrowych, odpornych psychicznie i fizycznie obywateli. Ma ono ogromne znaczenie nie tylko dla zdrowia fizycznego. Wiele chorób, o których zazwyczaj domyślaliśmy się, że mają wyłącznie podłoże somatyczne, zaczyna się pierwotnym zaburzeniem psychicznej równowagi. Pedagodzy społeczni Josef Langmeier i Zdeněk Matějček eksperymentalnie zweryfikowali wpływ zaburzonych rodziców na dzieci już od pierwszego roku życia. Zdrowie psychiczne jest zatem niesłychanie ważne ze społecznego punktu widzenia. Rodzic czy nauczyciel, który nie jest w pełni zdrowy psychicznie, a zatem ma nawet niski poziom nierównoważenia, neurotyzmu, już stwarza określone ryzyko dla rozwoju harmonijnych stosunków społecznych w swoim otoczeniu.

Neurotyczny sposób reagowania jest przy tym społecznie bardzo zaraźliwy. Im dziecko jest młodsze, tym bardziej jest wrażliwe i zależne od nierównoważonych osobowości innych osób (rodziców, nauczycieli, katechetów itp.). Oznacza to, że nauczy się ono reagować na sytuacje trudne, konfliktowe w niestosowny sposób. Już w 1966 roku Eliška Vančurova stwierdziła, że nierównoważona psychicznie wychowawczyni swym oddziaływaniem na uczniów w ciągu jednego dnia aż pięciokrotnie zwiększa pojawianie się nieprzystosowanych reakcji dzieci. Są to najczęściej przejawy agresji, płaczliwości itp. W przypadku starszych dzieci – 10-11-letnich – stwierdziła, że wpływ nierównoważenia ich nauczycieli przejawiają one przez około dwa, trzy miesiące (za: Miček, 1976, s. 8). Dlaczego nie reagujemy w polskim systemie szkolnym na porażające wyniki badań psychospołecznych, które odsłaniają niezwykle wysoki, bo wynoszący ponad 50 proc. poziom wypalenia zawodowego wśród nauczycieli (Bilska, red. 2010; Gałęzowska, 2016; Golińska, Świętochowski, 1998; Kawka, 1998; Kropiwnicki, red. 1999; Nalaskowski, 1997; Pyżalski, 2006a, 2006b; Sęk, 1996, red. 2000; Szafran, Tucholska, 2003)? Czy nauczyciele ci, postawieni przed koniecznością kształcenia na odległość, mogli reagować adekwatnie na pojawiające się problemy natury nie tylko technicznej, ale i psychospołecznej? Czy uwzględniamy w diagnozach zaburzenia zdrowia psychicznego rodziców uczniów, którzy zostali niejako sytuacyjnie zmuszeni do częściowego wejścia w nauczycielskie role? (Dąbrowska, 2005).

WYZWANIA DLA POLITYKI OŚWIATOWEJ III RP

Żyjemy w społeczeństwie, które w coraz mniejszym stopniu pozwala ludziom zrozumieć swoje środowisko życia, poddawać je własnej kontroli czy kształtować na własną rękę. Równocześnie jednak człowiek coraz bardziej pragnie

poszerzenia zakresu swoich doświadczeń i świadomości. Uczenie się zachodzi w nierozzerwalnym związku z doświadczeniem, w toku prawdziwych, autentycznych spotkań międzyludzkich, w których nikt nie odgrywa ról, nie zakłada kolejnych masek. Zderzenie każdej osoby z jednostkowymi i społecznymi kryzysami, patologiami i osiągnięciami ludzkiego życia w wyniku globalizacji, której przejawem jest m.in. natychmiastowy dostęp do wszelkich informacji, tak o pozytywnych, jak i negatywnych sytuacjach, sprawia, że od kilkudziesięciu lat jesteśmy z nimi coraz bardziej oswajani, ale też manipulowani przez multimedialne przekazy. Człowiek nie ma zredukowanych doświadczeń i doznań w wyniku życia i aktywności w mikrospołeczności lokalnej, instytucjonalnej, gdyż większość członków społeczeństwa ma możliwość bycia tak „tu i teraz”, jak i „tam i kiedyś”.

Trzeba kształcić dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie i sytuacjach ryzyka, niepewności, a nie pewności i niezawodności. W codziennym świecie nic nie jest tylko białe lub czarne, dlatego [...] *zmiennie logiki rozmytej nie zawierają wartości „prawdziwych” lub „fałszywych”, ale rzeczywistą wartość od 0 do 1, gdzie „1” oznacza wartość „prawdziwą”, a „0” fałszywą* (Belda, 2015, s. 87). Tymczasem wciąż kształcimy dzieci i młodzież liniowo, tradycyjnie, w systemie wystandaryzowanego i proceduralnego – a ukrytego – ich selekcjonowania oraz wykluczania z szans na osiągnięcie życiowego sukcesu. Nadal ma miejsce nieprzystający do zmian i osiągnięć nauki centralizm oświatowy oraz ideologiczny etatyzm szkolnictwa publicznego (Śliwerski, 2009, 2013, 2015; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015; Śliwerski, Paluch 2021).

Władze oświatowe wciąż tkwią w paradygmacie kształcenia jako wyłącznie transmisji wiedzy, jednokierunkowego formatowania osobowości dzieci i młodzieży w dobie, w której nasi podopieczni już tylko muszą, chociaż częściowo wcale nie chcą temu się podporządkowywać. Tak więc jedni udają, że jeszcze nauczają, a objekty-przedmioty ich wpływów udają, że się temu podporządkowują. Nadal zatem obowiązuje „bankowa koncepcja edukacji”, „lejkowa”, w ramach której zasadniczym zadaniem nauczycieli jest „wlewanie przez lejek” gotowej i nieproblematicznej [...] *wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlanie w ich świadomości obrazu świata, w którym przyjdzie i (przyszło) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania i najlepszych, bo uświęconych tradycją praktyk społecznych* (Malewski, 2010, s. 24).

Co gorsza, politycy partii władzy wolą uporczywie trwać przy swoich złych decyzjach, aniżeli przyznać się do błędu, wycofać i zadośćuczynić podmiotom doświadczającym strat. Dyskontowanie przyszłości młodych pokoleń przez polityków oświatowych sprawia, że odwraca się uwagę społeczeństwa od realnych problemów, a nawet przedefiniowuje zdarzenia tak, by to, co do tej pory było spostrzegane jako anomalia, tym razem okazało się oczekiwaną normą. Polityka oświatowa sprawujących władzę w państwie o silnie zantagonizowanej scenie politycznej jest z zasady dogmatyczna, bo ze względu na lęk przed opozycją i jej krytyką odrzuca się merytoryczną krytykę, racjonalne, naukowe

argumenty, by tym samym nie okazać swojej słabości. Być może właśnie dlatego kolejni ministrowie edukacji niczego nie doskonalą, nie korygują, nie poszukują jak najlepszych rozwiązań z pomocą nauki, tylko chcą koniecznie wymyślać szkołę na nowo, bez poczucia jakiegokolwiek zobowiązania do doskonalenia rozwiązań swoich poprzedników, a politycznych oponentów. *Przełomowe innowacje nie powstają dzięki dobrym diagnozom kryzysu i analizom jego przyczyn, lecz dzięki nowym wizjom rzeczywistości i koncepcjom działań* (Leggewie, Wezer, 2012, s. 131).

Społeczeństwo zaś musi mieć możliwość recenzowania poczynań władzy w zakresie zarówno niesprzeczności rozwiązań prawnych, jak i współpracy między władzą centralną a regionalną (*Raport Polska*, 2050). Państwo zaś powinno zmienić stosunek instytucji publicznych do społeczeństwa pod kątem okazywania mu większej życzliwości oraz bycia bardziej otwartym na współpracę, przestrzeganie prawa i walkę z istniejącymi czy pojawiającymi się patologiami. Społeczeństwo zaś powinno nie tylko szanować i przestrzegać prawa, ale i włączać się aktywnie w jego stanowienie, konsultowanie, podejmowanie inicjatyw społecznych i działania w dialogu z władzą, a zatem i stosowania rozwiązań kompromisowych. Dla pedagogów powinny być istotnym ostrzeżeniem zawarte w tym raporcie uwagi o wielowymiarowych i niejednoznacznych zagrożeniach techniczno-edukacyjnych, które wynikają z dynamicznego wzrostu postępu technicznego, chaotycznego wzrostu dużej liczby zmiennych jako skutków procesów globalizacyjnych, kryzysów finansowych w różnych regionach świata, oligopolizacji gospodarki światowej, w tym rozwoju gospodarki wirtualnej.

ZAKOŃCZENIE

Nie jest łatwo zmieniać system szkolny i proces kształcenia jedynie w obrębie granic państwa, skoro w wyniku globalizacji polityki oświatowej państw narodowych utraciły swoją zewnętrznie względną suwerenność w wymiarze głównie ekonomicznym, gospodarczym. Poddawane są zatem „splątanim hierarchiom”, równoległym sieciom władzy lub innym formom [...] *kompleksowej współzależności na różnych poziomach rządu i różnych funkcjonalnych obszarach jego aktywności* (Jessop, 2016, s. 19). Czynniki makropolityczne są w naszym kraju pochodną rozpadu bloku komunistycznego w Europie Środkowo-Wschodniej, który nastąpił w 1989 roku. W ciągu minionych trzech dekad i dominującej współzależności także polityk publicznych w wysokorozwiniętych krajach świata powstały wspólnoty polityczne i biznesowo-gospodarcze, międzyprzedmiotowe sieci zainteresowane edukacją. Generują one i starają się koordynować w skali globalnej współzależność działań, np. badania osiągnięć szkolnych piętnastolatków (PISA). To stosunki międzynarodowe [...] *odkryły „reżimy międzynarodowe”, m.in. formy współpracy międzynarodowej, umożliwiające uniknięcie międzynarodowej anarchii, a jednocześnie omijające państwo narodowe – co opisano jako „współzarządzanie bez rządu”* (Jessop, 2016, s. 14).

Od jakości wykształcenia młodych pokoleń będzie zależeć przyszłość także tych, którzy teraz są u władzy, a niszczą swoimi nieodpowiedzialnymi decyzjami jakość życia wszystkich mieszkańców kraju – dzieci, młodzieży, dorosłych i osób wchodzących w okres „złotej” lub „czarnej” jesieni swojego życia. Dopóki w Polsce nie zakończy się destrukcja powszechnej edukacji, żadne pseudoreformy polegające na próbach manipulacji, dyscyplinowania, karania, straszenia, szantażowania, szykanowania, pomniejszania, lekceważenia, ośmieszania, indoktrynowania uczniów i nauczycieli nie przyniosą skutków. Jeśli edukacja nie stanie się ogólnonarodowym dobrem, ale nadal będzie zawłaszczana przez partię władzy w celu realizacji partykularnych interesów, będziemy zmierzać ku powiększaniu patologii i dysfunkcji, oporu i kontestacji oraz sfery korupcji (politycznej, prawnej, ekonomicznej, społecznej itp.).

BIBLIOGRAFIA

Babicka-Wirkus A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, Warszawa: PIW.

Belda I. (2015), *Umysł, maszyny i matematyka. Sztuczna inteligencja i wyzwania, które przed nią stoją*, Toruń: RBA.

Bilska E. (red.) (2010), *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych – zjawisko, zagrożenia, wsparcie*, Warszawa: Pedagogium.

Całek G. (2020), *Rodzice o koronaedukacji – wnioski z ankiety*, „Szkola. Miesięcznik Dyrektora” vol. 8. (także: Platforma MM | miejsce dla nauczycieli i dyrektorów szkół, przedszkoli, DPS (oficynamm.pl; odczyt: 15.06.2022).

Charycka B., Gumkowska M. (2021), *Rok w pandemii. Raport z organizacji pozarządowych*. Warszawa: Fundacja Klon/Jawor.

Dąbrowska M. (2005), *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dąbrowski K. (1964), *Spoleczno-wychowawcza psychiatria dziecięca*, Warszawa: PZWS.

Dąbrowski K. (red.) (1979), *Zdrowie psychiczne*, Warszawa: PWN.

Demorgon J. (1999), *Erziehung und Globalisierung, Für eine Kultur der Kulturen*, „Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie” vol. 2.

Godawa G., Kutek-Sładek K. (2020), *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii COVID-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*, „Roczniki Pedagogiczne” tom 12(48), nr 4.

Golińska L., Świętochowski W. (1998), *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*. „Psychologia Wychowawcza” vol. 8.

Grzelak S., Siellawa-Kolbowska E., Łuczka M., Trafny M., Grzelak A. (2020), *Młodzież w czasie epidemii. Komu jest najtrudniej?* Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej; <https://www.ipzin.org/images/dokumenty/>

Młodzież_w_czasie_epidemii_Komu_jest_najtrudniej_Raport_IPZIN_skrot.pdf (dostęp: 18.05.2022).

Holt J. (1999), *Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s)*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Huber S.G., Günther P.S., Schneider N., Helm C., Schwander M., Schneider J.A., Pruitt J. (2020), *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Münster – New York: Waxmann.

Jaskulska S., Jankowiak B., Sikorska J., Klichowski M., Krauze-Sikorska H. (2021), *Proces uczenia się przed, w trakcie i po pandemii COVID-19: badanie VULCAN*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Jessop B. (2016), *Wstęp. Narodziny współzarządzania i ryzyka jego zawodności: przypadek rozwoju gospodarczego*, w: J. Hausner, B. Jessop, S. Mazur (red.), *Governance. Wybór tekstów klasycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Kawka Z. (1998), *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Kropiwnicki J. (red.) (1999), *Szkola a wypalenie zawodowe*, Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.

Langmeier J., Matějček Z. (2011), *Psychická deprivace v dětství*, Praha: Karolinum.

Leggewie C., Welzer H. (2012), *Koniec świata, jaki znamy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R. (2020), *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: WN DSW.

Miček L. (1976), *Sebevýchova a duševní zdraví*, Praha: SPN.

Misztal B. (2000), *Widmo krąży po świecie – widmo globalizacji*, „Rzeczpospolita, Plus-Minus” nr 90.

Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.

Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B. (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2021), *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii?* Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.

Pyżalski J. (2006a), *Sytuacje trudne związane z relacjami interpersonalnymi w środowisku pracy pedagoga*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio D, Medicina”, Vol. LX, Supl. XVI, N 6.

Pyżalski J. (2006b), *Temperament a stan zdrowia i zachowania zdrowotne pedagogów młodzieżowych ośrodków wychowawczych i placówek ogólnodostępnych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2 (3).

Pyżalski J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: Edukacja; <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> odczyt: 23.10.2022.

Raport Polska 2050 (2011), Warszawa: PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus+”.

Sęk H. (red.) (2000), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobiegania*, Warszawa: WN PWN.

Sęk. H. (1996), *Wypalenie zawodowe: psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań: Zakład. Wydawniczy K. Domke.

Szafran J., Gałęzowska A. (2016), *Szkoła w ogniu. Refleksje o wypaleniu zawodowym nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje.

Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: WAI P.

Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2020), *Na dystans. Międzynarodowy barometr edukacji po pierwszej fali COVID-19*, „Refleksje” nr 6.

Śliwerski B. (2021), *Edukacja w dobie COVID-19 w świetle międzynarodowych i krajowych raportów badawczych*, w: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe. UJK w Kielcach.

Śliwerski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę publiczną od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Tucholska S. (2003), *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Wąski J., Reda M., Kowal D., Lipińska Z. (red.) (2021), *Szkoła 2.0. Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów*, <https://www.szkoła20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-w-zwiazku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf> (dostęp: 12.05.2022).

Witkowski J. (red.) (2021), *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* Warszawa: CEO.

Wszyscy jesteście mieszkańcami (2001), Z Jean-Loup Amselle rozmawiał Marco Aime, „Forum” nr 3.

*Existential and educational effects of the pandemic***Summary**

The purpose of the analysis is the problems of education during the Covid-19 pandemic. The reports from international and national research were used by the author of the article to analyze the relationship between education and globalization processes, which were extended to the pandemic, and as a result, to the problems of mental health of students and teachers' resistance. Expanding the everyday reality of students with the virtual world and the increasing level of their online activity require radical reforms of the school system and methodology of education and upbringing. Using the method of analyzing the content of reports and specialist literature, the author formulates conclusions for the educational policy.

Keywords: pandemic, globalization, education, mental health, didactics.