

DOROTA KORNAS-BIELA

RODZINA W KONTEKŚCIE WYCHOWANIA PRENATALNEGO

Do podstawowych funkcji rodziny zaliczana jest jej funkcja wychowawcza. Nasuwa się jednak pytanie: od kiedy rozpoczyna się wychowanie człowieka, na czym to wychowanie może polegać i czego oczekuje się od rodziców w tym zakresie. W artykule tym stawiam tezę, iż wychowanie dziecka rozpoczyna się już przed urodzeniem i może być ono przedmiotem zainteresowania pedagogiki w ramach subdyscypliny, którą proponuję nazwać *pedagogiką prenatalną*¹. Nauka ta ma szansę wyodrębnić się i stanowić interesującą dziedzinę wiedzy, na którą istnieje duże zapotrzebowanie społeczne.

Wyodrębnienie wychowania człowieka w prenatalnym okresie jego rozwoju z całego procesu wychowania i potraktowanie go jako przedmiotu pedagogiki prenatalnej ma charakter konstrukcji teoretycznej, która jest możliwa ze względu na niezmienną tożsamość osobową człowieka od poczęcia do śmierci oraz jedność celu i podstawowych założeń wychowania. Każda pedagogika odnosząca się do jakiegoś okresu rozwojowego musi uwzględnić fakt, że wychowanie człowieka rozpoczęło się właśnie tam, w łonie matki, które jest jego pierwszym środowiskiem wychowawczym, a matka – pierwszą wychowawczynią.

Dr DOROTA KORNAS-BIELA – starszy wykładowca Katedry Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki KUL; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: korbiela@poczta.onet.pl

¹ W niniejszym artykule, który jest jedną z pierwszych prezentacji opracowywanej przeze mnie koncepcji wychowania prenatalnego, użyte po raz pierwszy, a nowe dla pedagogiki terminy zostały zaznaczone pismem pochyłym (italikiem), aby Czytelnik mógł zwrócić uwagę na ich nowatorski charakter: *pedagogika prenatalna*, *wychowanie prenatalne*, *prenatalne środowisko wychowawcze*, *wychowawcze środowisko łona*, *dialog prenatalny*.

I. ANTROPOLOGICZNE INSPIRACJE WYCHOWANIA PRENATALNEGO

Wyodrębnienie wychowania prenatalnego jako przedmiotu pedagogiki jest możliwe m.in. na gruncie personalistycznej koncepcji człowieka. Rozpowszechniony biologiczny paradygmat podejścia do okresu ciąży i porodu oraz prenatalnego rozwoju odrzuca możliwość wychowania prenatalnego, gdyż nie ma w nim miejsca na dziecko – wychowanka i jego rodziców jako wychowawców. Paradygmat ten koncentruje się jedynie na ciąży kobiety. Dziecko jest w nim traktowane jako potencjalny człowiek i określane terminami medycznymi, jego rozwój jest opisywany w kategoriach biologicznego wzrostu i różnicowania, a troska przyszłych rodziców ogniskuje się wokół ciąży oraz porodu i polega na poddawaniu się częstym i zróżnicowanym badaniom medycznym oraz przestrzeganiu zaleceń lekarskich. Taki paradygmat podejścia do *dziecka prenatalnego*² prowadzi do ograniczonego ujmowania opieki prenatalnej, która przybiera jedynie znamiona edukacji prenatalnej, tzn. edukacji przyszłych rodziców oczekujących urodzenia dziecka. Ze względu na brak obecności osoby jako podmiotu wychowania edukacja ma wtedy jedynie charakter troski o prawidłowy rozwój płodu poprzez przestrzeganie zaleceń higienicznych, żywieniowych, lekarskich oraz psychoprofilaktyczne przygotowanie się do porodu. Według tegoż podejścia funkcjonuje wiele placówek zajmujących się edukacją prenatalną. Brakuje w nim jednak antropologicznych podstaw dla koncepcji wychowania prenatalnego, które domaga się założeń personalistycznych.

Przyjęcie personalistycznej koncepcji człowieka ukazuje inną wizję rzeczywistości prenatalnej. Personalistyczny paradygmat traktuje całe życie człowieka jako niepodzielną całość, gdyż osobie ludzkiej przysługuje „trwałość, ciągłość, bycie zawsze sobą, pomimo mnożenia się konkretnych doświadczeń [...] oraz dojrzewania i ulegania modyfikacjom wraz z upływem czasu”³ Wartość osoby przysługuje bowiem człowiekowi od poczęcia, natomiast sam człowiek od tego momentu jest osobą w wieku rozwojowym charakteryzującą

² Termin „dziecko prenatalne” został wprowadzony przeze mnie w artykule: *Dziecko prenatalne jako przedmiot zainteresowań psychologicznych organizacji i stowarzyszeń naukowych*, opublikowanym w książce *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2002, s. 225-252.

³ G. F. d'Arcais, *Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 30.

się szczególną plastycznością i ogromnym dynamizmem zmian, realizującą swoją niepowtarzalną tożsamość, osobowość i indywidualność. Człowiek ma wpisane w swoje istnienie możliwości rozwojowe, autorealizację, osobową dynamikę umożliwiającą progresywną personalizację⁴. Rozwija się przez całe życie jako osoba, ku pełni autonomii i dojrzałości, rozwija swoje potencjalne zadatki, swoją osobowość. Realizacja ta przebiega w czasie i w zmieniającej się przestrzeni, zawsze jednak człowiek jest bytem aktualizującym swoją potencjalność, jak i transcendującym inne byty i cały świat przyrody. Dzięki własnej sile życia uczy się nieustannie czegoś ze zdarzeń, które niesie życie. To wszystko, co dzieje się z nim, co wpływa na niego, jest jego osobistym doświadczeniem, uczeniem się, które go zmienia. To wszystko, przez co przechodzi „na własnej skórze”, jest niepowtarzalne (nawet jeśli dotyczy jednojajowych bliźniaków). Historia osoby ludzkiej obejmuje to, co było jej doświadczeniem od poczęcia, obecne „teraz”, a także energie rozwojowe, możliwości realizacji swojej zindywidualizowanej struktury, dążenie do samo-realizacji oraz zmian, przekształceń, innowacji. Człowiek poczyna się bowiem z zadatkami, które są rozwijane od początku jego istnienia, a dokonuje się to m.in. pod wpływem różnych czynników, w dużym stopniu zależnych pośrednio lub bezpośrednio od oddziaływań rodziców.

Fakt, że konstytutywne dla osoby są rozwój i możliwość zmiany tego, co jest, w to, co możliwe, otwiera się pole dla wychowania. Możliwość rozwoju osoby domaga się traktowania jej od poczęcia jako podmiotu wychowania podatnego na czynniki wychowawcze. Jednak człowiek ma nie tylko możliwość bycia wychowywanym od poczęcia, ale też ma do tego niezbywalne prawo. Ze względu na status człowieka przysługują mu bowiem już przed urodzeniem wszystkie prawa ludzkie, np. do ochrony życia i zdrowia, do godnego rozwoju. Stąd sprawowanie przez rodziców wychowawczej funkcji wobec dziecka już w okresie jego prenatalnego rozwoju jest realizacją jego naturalnej potrzeby, ale również jego prawa jako istoty ludzkiej. Jako osoba ma ono bowiem już od poczęcia prawo, by być wychowywane integralnie, a więc być objęte troską o prawidłowy rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny i duchowy. *Wychowanie prenatalne* jako realizacja naturalnej potrzeby i prawa człowieka wiąże się z dostępnością do opieki, zapewnieniem troski opiekunów o pełny rozwój dziecka, zabezpieczeniem jego podstawowych potrzeb i ciąg-

⁴ A. J. Nowak wyraża tę myśl następująco: „z osobą mamy do czynienia od chwili poczęcia, w miarę zaś rozwoju osobniczego osoba wyraża się coraz doskonalej w świadomości, aktywności, autonomii, odpowiedzialności, w historyczności, nabywając określony model zachowania, który nazywamy osobowością” (*Osobowość sakramentalna*, Lublin 1992, s. 41).

łości pozytywnych doświadczeń. Osoba dziecka poczętego jest w centrum tego oddziaływania i domaga się dowartościowania jej godności, znajomości przez rodziców potrzeb dziecka i sprzyjających jego rozwojowi warunków, przyjęcia właściwych celów wychowania i swoich zadań w tym zakresie oraz gotowości do podjęcia odpowiedzialności za rozwój i wychowanie dziecka od poczęcia. Istnieje więc m.in. konieczność takiego ustawienia celu wychowania oraz środków do jego realizacji, aby był wspomagany osobowy rozwój oraz osobowy charakter aktywności wychowanka.

II. DWUPODMIOTOWY CHARAKTER WYCHOWANIA PRENATALNEGO

Prymat osoby w podejściu do okresu przed urodzeniem pozwala na dostrzeżenie nie tylko rodziców jako wychowawców, ale też dziecka prenatalnego i jego podmiotowości. Trzeba przyznać, iż nie jest jednak łatwo zmienić mentalność współczesnego człowieka, by dziecko od poczęcia traktował jako osobę w rozwoju, a więc również jako podmiot wychowania. Wychowanek jako osoba i podmiot wychowania nie może być użyty jako środek do realizacji celów leżących poza nim (np. osobistych celów rodziców, systemu opieki zdrowotnej), a tak się niestety dzieje. Jako podmiot już od początku istnienia kształtuje swoją cielesność i strukturę psychiczną, swoją osobowość, opierając się na sobie właściwej naturze i możliwościach rozwojowych, a rodzic-wychowawca oraz różne wspierające go w tym systemy (np. prawodawstwo, służba zdrowia) muszą uwzględniać odrębność ontyczną każdego wychowanka, tzn. dziecka poczętego, i traktować go jako osobę.

Przy czym należy wyjaśnić, że w okresie życia prenatalnego dziecko nie ma poczucia własnej podmiotowości, gdyż nie jest świadome siebie (tak przynajmniej wydaje się nam na podstawie dotychczasowych osiągnięć psychologii prenatalnej), nie potrafi przeprowadzić refleksji nad samym sobą. Samoświadomość i samowiedza wyłaniają się stopniowo w okresie życia postnatalnego. Kształtowanie podmiotowości wymaga długoletniej pracy wychowawczej w kierunku „przygotowania wychowanka do poznania prawdziwościowego, przyporządkowania dobru i do twórczości”⁵ Brak odczucia odrębności od innych i własnej podmiotowości u dziecka prenatalnego nie oznacza, iż nie jest ono podmiotem. Również brak rozeznania przez rodziców, iż rozwijająca się,

⁵ T. K u k o ł o w i c z, E. C a ł k a, *Podmiotowość wychowanka*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 83.

o określonym wieku ciąża jest tak naprawdę dzieckiem, człowiekiem, a więc podmiotem, nie oznacza, że ono nim nie jest. O podmiotowości człowieka decyduje fakt poczęcia z ludzkich rodziców. Podmiotowość jest bowiem kategorią ontologiczną każdego człowieka jako osoby, a więc przysługuje mu od poczęcia. Za J. Maritainem podmiotowość tę można określić jako inicjalną⁶, gdyż przysługuje każdemu, niezależnie od etapu rozwoju, uznania go za podmiot przez innych lub rozpoznania siebie jako podmiotu. Natomiast podmiotowość finalna, tzn. „umiejętność kierowania sobą, ciągłe «tworzenie siebie», związane z głęboką świadomością odpowiedzialności za własne życie, za każdy swój czyn”, oraz zdolność do podejmowania dobra i twórczości, wymaga, jak wspomniano wyżej, długoletniego wysiłku ze strony otoczenia i samego wychowanka. Proces ten rozpoczyna się już przed urodzeniem.

Każda sytuacja wychowawcza ma bowiem charakter dwupodmiotowy, tzn. zarówno wychowawca, jak i wychowanek są podmiotami. Ze względu na ciągłość procesu wychowania również do okresu prenatalnego należy odnieść model podmiotowości obojga partnerów interakcji wychowawczej. Oznacza to faktycznie przyjęcie modelu dwupodmiotowości. Każdy z partnerów jest odrębny od drugiego, a ich wspólne działanie (o tym samym przedmiocie działania, jakim jest sytuacja) tworzy sytuację interakcji. Dwupodmiotowość wychowania prenatalnego nie oznacza partnerstwa we wspólnocie działania rozumianego jako równość pod każdym względem. Każdy z partnerów jest równy w godności osobowej, ale różny pod wieloma innymi względami, i to głównie dorosły wychowuje dziecko, chociaż niewątpliwie sam przez to jest również wychowywany. Z faktu podmiotowego charakteru samego procesu wychowania wynika dwukierunkowość wpływów, wzajemne oddziaływanie na siebie osób uczestniczących w tej sytuacji⁷. Dlatego można mówić o relacyjnym charakterze wychowania prenatalnego i rozpatrywać go w kontekście międzyosobowej komunikacji.

III. ISTOTA WYCHOWANIA PRENATALNEGO

Wychowanie, zgodnie z założeniami personalizmu, służy przede wszystkim człowiekowi – podmiotowi wychowania – i ma mieć na celu jego dobro – ukształtowanie osoby zdolnej osiągnąć swój cel ostateczny. Gdy wychowanie

⁶ Tamże, s. 84.

⁷ Tamże, s. 85.

realizuje ten cel, służy również społeczeństwu, gdyż osoba ukierunkowana na dążenie do celu ostatecznego żyje jednocześnie dla dobra społeczności.

Wychowanie w duchu personalistycznym zmierza poprzez harmonijny rozwój wrodzonych właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych⁸ do kształtowania osobowości i jest wychowaniem do miłości, wolności, prawdy, odpowiedzialności. Celem wychowania jest pomoc człowiekowi od poczęcia w dynamicznym rozwoju stawania się tym, kim jest, w takim kształtowaniu siebie, by być człowiekiem⁹, w „doskonaleniu się w swym istnieniu”¹⁰ i rozwinięciu w nim wszystkich wartości istotnych dla niego jako osoby ludzkiej (np. osobistej godności, wolności, prawdy, dobra, piękna). Według Maritaina wychowanie jest „budzeniem w człowieku tego, co ludzkie”¹¹ I niezależnie od etapu wychowania musi być ono ukierunkowane na pomoc wychowankowi w odkrywaniu horyzontu prawdy, dobra i piękna (w tym prawdy o sobie, dobra w sobie, piękna własnej osoby i jej istnienia).

Na etapie rozwoju prenatalnego wychowanie personalistyczne musi być rozumiane jako wychowanie do odległych celów, gdyż stwarza podstawy, by mogły się one zrealizować. Wychowanie to ma więc swoisty charakter – jest przeniknięte szczególnym rodzajem nadziei, że dziecko – niezależnie od tego, jak bardzo wydawać się może czymś niepozornym i dopiero potencjalną istotą ludzką – tak naprawdę już od teraz, dzięki wysiłkowi wychowawczego oddziaływania, może stawać się tym, kim powinno być, i realizować swoje transcendentne, duchowe „ja” A więc już od tego wczesnego okresu życia proces wychowania polega na wspieraniu wychowanka w rozwoju celem ukształtowania zdolności do podejmowania zadań związanych z uzyskaniem podmiotowości finalnej. Jego owocem jest pełny rozwój duchowy człowieka. Ideałem wychowania jest doskonałość osobowa (zwłaszcza moralna) ucieleśniona we wzorze osobowym, jakim jest Jezus Chrystus.

Wychowanie prenatalne jest w gruncie rzeczy wychowaniem naturalnym. Ze względu na nieuniknioną zależność dziecka od matki naturalny proces

⁸ F. A d a m s k i, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 14.

⁹ K. K a c z m a r e k, T. G a d a c z, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 61.

¹⁰ A d a m s k i, dz. cyt., s. 12.

¹¹ Cyt. za: T. O ż ó g, *Podstawowe elementy Maritainowskiej filozofii wychowania*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 159.

wychowania jest powszechny. Każda narodzona istota ludzka, niezależnie od późniejszych doświadczeń społecznych i kulturowych, musiała się zetknąć ze światem materialnym i osobowym łona, musiała reagować na jego cechy fizyczne i parametry fizjologiczne (np. reagować ruchowo, co niewątpliwie ją kształtuje) oraz kontekst psychologiczno-społeczny, musiała rozwijać się pod wpływem tego wszystkiego, co łono matki stanowiło dla niej. Wychowanie prenatalne jako naturalny proces przebiega samoistnie i może się wydawać, że zamierzone i zorganizowane wychowanie jest wtedy zbędne. Jednocześnie wobec zmian cywilizacyjnych (zmiany higieniczne, żywieniowe, trybu życia, np. zmniejszona ruchliwość matek) oraz zmian w systemie opieki medycznej wychowanie prenatalne może również przybrać postać pedagogicznej ingerencji w naturalny przebieg rozwoju prenatalnego. Ma to miejsce w przypadku, gdy rodzice w sposób świadomy i mniej lub bardziej systematyczny starają się rozwijać, pobudzać, korygować wszystkie funkcje organizmu dziecka stanowiące podstawę jego rozwoju ku pełni człowieczeństwa. Wychowanie prenatalne zależy więc nie tylko od przypadkowych i niezamierzonych oddziaływań biologiczno-społecznego środowiska na dziecko, ale również od celowo podjętych zabiegów wychowawczych będących wyrazem poziomu kultury pedagogicznej rodziców¹². Wychowawcza rola rodziny jest pomocnicza, polega na stwarzaniu korzystnych warunków i sytuacji zabezpieczających rozwój osoby – podmiotu, udostępnianiu bodźców wyzwalaających w dziecku rozwojowo-wychowawcze możliwości.

IV. PRENATALNE ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

Życie człowieka przed urodzeniem jest związana z organizmem matki i zlokalizowana w konkretnej przestrzeni, jaką jest macica. Biologistyczny paradygmat ujmuje ją jako „zbiornik” biologicznego wzrostu, różnicowania i dojrzewania organizmu płodu. Natomiast personalistyczne spojrzenie na prenatalny okres rozwoju człowieka pozwala przyjąć, że macica nie istnieje

¹² Wiedza i przygotowanie rodziców do intencjonalnego wychowania prenatalnego jest powszechnie bardzo niska. Można sądzić bowiem, że ze względu na obiektywne trudności związane z „ukrytym życiem” dziecka i słabą dostępnością do odpowiednich materiałów edukacyjnych, świadomość wychowawcza rodziców jest jeszcze mniejsza niż wobec dziecka urodzonego, a i w tym wypadku wielu rodziców przyznaje się do braku wiedzy i kompetencji (por. np. H. C u d a k, *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa 2000).

bez matki, dlatego najważniejszym pryncypium wychowania prenatalnego jest osoba matki. W tym kontekście nasuwa się potrzeba wprowadzenia definicji regulującej pojęcia „łono matki”, rozumianego jako *prenatalne środowisko wychowawcze* obejmujące przestrzeń fizyczną, którą stanowi macica (jej wnętrze, łożysko, pępowina, wody płodowe, funkcjonowanie organizmu matki), oraz przestrzeń psychologiczno-społeczną, jaką jest psychika matki i to, co poprzez nią dociera do dziecka ze świata zewnętrznego i świata przeżyć matki, jak też przestrzeń duchową, uobecnianą przez to, co duchowe w matce. Mówiąc więc o łonie matki jako środowisku życia, rozwoju i wychowania dziecka, mam na myśli wszystkie struktury materialne i procesy fizjologiczne zachodzące w macicy i w całym organizmie matki umożliwiające ciążę, a także te wszystkie jej przeżycia oraz oddziaływania środowiska fizycznego i osobowego, które od matki i poprzez matkę docierają do dziecka. Łono matki, będąc dla dziecka środowiskiem życia¹³, jest zawsze środowiskiem życia człowieka, tzn. zawiera w sobie takie cechy konstytuujące, które pozwalają osobie być i rozwijać się jako osoba. Stąd jego integralny fizyczno-psychiczno-społeczno-duchowy charakter.

Dotychczas prenatalne życie człowieka odnoszono do środowiska wewnątrzmacicznego, a wychowanie kojarzono z zabiegami podejmowanymi przez rodziców wobec dziecka już urodzonego. Obecnie refleksja nad prenatalnym okresem życia prowadzi do konstatacji, iż prenatalnym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, ale bezpośrednią niszą wychowawczą jest łono matki, przez które świat pozamaciczny (materialny i osobowy) oddziałuje na dziecko. O łonie matki jako środowisku wychowawczym pisał już Jan Amos Komeński, który przedstawiając w *Wielkiej dydaktyce* (s. 227-278) periodyzację rozwoju psychofizycznego człowieka, uznał sześciolatek po urodzeniu za wiek niemowlęcy, dla którego szkołą jest łono matki¹⁴. Spełnia ono rolę „gniazda” rodzinnego, miejsca „wylęgu” nowego członka rodziny¹⁵.

O ile o rodzinie można mówić jako o instytucji, to *wychowawcze środowisko łona* instytucją nie jest. Udział całego środowiska rodzinnego w wychowaniu prenatalnym jest jednak niepodważalny, co wobec odpowiedzialności

¹³ D. K o r n a s B i e l a, *Ekologia łona ekologią świata: o nowy paradygmat w ekologii*, [w:] *Ekologia rodziny ludzkiej*, red. J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski, Olecko 2000, s. 99-116.

¹⁴ L. T u r o s, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999, s. 55-56.

¹⁵ Można by – metaforycznie ujmując – powiedzieć, że nie tylko ptakom konieczne jest „wysiadywanie”, aby ciepło rodzicielskiej zapobiegliwości, opieki i oddania pomogło potomstwu dojrzeć do wyjścia na świat.

za wychowanie młodego pokolenia w sytuacji kryzysu rodziny ma dalekie konsekwencje. Tym bardziej że rodzina jest wtedy jedyną niszą wychowawczą dziecka, gdyż inne formy zinstytucjonalizowanej opieki docierają do niego pośrednio, poprzez korzystanie przez matkę z różnych usług medycznych lub związanych z edukacją prenatalną. Nie ulega też wątpliwości, że jedynie w rodzinie, stanowiącej pierwsze bezpośrednie środowisko wychowawcze dziecka, mogą być w pełni i prawidłowo spełnione wszystkie funkcje opiekuńczo-wychowawcze. Samotne macierzyństwo już na tym etapie prokreacji napotyka na wiele zagrożeń dla życia i rozwoju dziecka.

Nie jest możliwe wychowanie człowieka jako osoby poza relacjami osobowymi. Wychowanie już od poczęcia polega na tworzeniu, podtrzymywaniu i utrwalaniu więzi osobowych z dzieckiem. Warstwa istnieniowa tej relacji polega na rozpoznaniu przez matkę (rodziców) faktu zaistnienia dziecka oraz przejawów jego istnienia, jakimi są: realność, prawda i dobro. Warstwę istotową tej osobowej relacji stanowi to, co osoby sobie przekazują¹⁶. Na tym etapie rozwoju dziecka będą to przede wszystkim ze strony matki jej wyobrażenia, postawy, uczucia, nastrój i zachowania, a ze strony dziecka jego pierwotne emocje i operacje umysłowe, zmysłowe i ruchowe doznania i reakcje, stany dobrostanu lub jego braku. Stała współobecność matki i wypełnienie tego okresu nieustannym byciem w więzi z nią czyni życie prenatalne unikalnym pod tym względem, co najbardziej ludzkie – otwarcie na drugą osobę.

Osobotwórczy charakter łona matki związany jest nie tylko z umożliwieniem realizacji genetycznie uwarunkowanych zadatków i nieustannym oddziaływaniem matki na drodze przekazu fizjologicznego i neurohormonalnego, ale też psychicznego i duchowego. To ona w głównej mierze decyduje o wychowaniu dziecka, dlatego tak istotne jest, kim jest ona jako osoba, gdyż jako osoba nawiązuje relacje z dzieckiem jako osobą. Dynamiczna, twórcza, dojrzała (również duchowo) osobowość matki (rodziców) sprzyja uwzględnianiu osobowej godności dziecka poczętego, wzięciu odpowiedzialności za jego życie, dokonywaniu takich wyborów i przyjmowaniu takiego stylu życia, że służy to dobru dziecka prenatalnego i jego rozwojowi jako osoby. Poprzez oddziaływania matki i pośrednio również ojca dziecka oraz osób bliskich następuje realizowanie się (spełnianie się) osoby dziecka prenatalnego w konkretnych warunkach rozwojowo-wychowawczych.

¹⁶ M. G o g a c z, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 26.

V. INTERAKCYJNY CHARAKTER WYCHOWANIA PRENATALNEGO

Wychowanie prenatalne można rozpatrywać z różnej perspektywy. Brak jednak literatury przedmiotu w tym zakresie, nie sposób więc przytoczyć podejścia, które byłyby dotychczas stosowane, można jedynie przez analogię do wychowania po urodzeniu zaproponować jedno z nich. W obecnym opracowaniu odwołuję się do podejścia interakcyjnego, które ujmuje dziecko w interakcji z osobowym i fizycznym środowiskiem życia.

Okres rozwoju prenatalnego przebiega w środowisku, które nie jest zbiorem dwóch osób, ale wspólnotą, i to swoistą, bo obie osoby są ściśle od siebie uzależnione – powodzenie ciąży matki zależy od zdrowia dziecka, zaś życie i zdrowie dziecka zależy od życia i zdrowia matki, jej trybu życia, zachowania. Przy czym nie tylko matka oddziałuje na dziecko, ale również ono wpływa na jej stan psychiczny. Istnieje w tym zakresie wzajemny ścisły związek między nimi o charakterze somatopsychicznym, psychosomatycznym i psychoduchowym. Dzięki stałej i bardzo bliskiej relacji dziecka z matką oraz z innymi, zwłaszcza z jego ojcem¹⁷, życie prenatalne ma charakter społeczny.

Relacyjny i społeczny wymiar środowiska prenatalnego można rozpatrywać w paradygmacie ekologicznym¹⁸. Dziecko prenatalne pozostaje w relacji do: kręgu najbliższego otoczenia społecznego matki, jakim jest system rodzinny (w rodzinie nuklearnej – ojciec i inne dzieci, w rodzinie poszerzonej – dziadkowie, krewni, czasem bliscy przyjaciele domu); kręgu środowiska lokalnego (np. sąsiedzi, współpracownicy, osoby zatrudnione w instytucjach, które są w zasięgu codziennego kontaktu rodziców); kręgu środowiska narodowego i państwowego (media, tradycja, kultura, prawo, instytucje społeczne); kręgu cywilizacyjnego (np. dominująca religia, filozofia, poziom życia). Elementy każdego z tych kręgów mają wpływ na przeżycia i zachowania rodziców w procesie prokreacji oraz na samo dziecko prenatalne¹⁹

Dziecko od poczęcia staje się elementem systemu rodzinnego i z każdym z członków rodziny łączy go specyficzne relacje. Poczynając się w łonie matki, zmienia podsystem mąż–żona i ubogaca go w podsystemy swoich

¹⁷ Współlistnienie triady: matka, ojciec i dziecko prenatalne stanowi odbicie wspólnoty, jaką jest Trójca święta. Takie ujmowanie prenatalnych relacji ma ogromne znaczenie dla przeżyć wszystkich członków rodziny.

¹⁸ K o r n a s B i e l a, *Ekologia łąca ekologią świata: o nowy paradygmat w ekologii*.

¹⁹ Por. E. D r y l l, *Interakcja wychowawcza w relacji matka–dziecko*, [w:] *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, red. A. Jurkowski, Warszawa 2003, s. 133.

relacji z nimi, z rodzeństwem, z dziadkami i innymi osobami znaczącymi. Ważne jest wzajemne oddziaływanie całego systemu na każdego członka rodziny, ale też każdego z nich na ten system. Wzrasta niepominiemie ilość relacji silnie nasyconych więzią emocjonalną. System sprzężeń zwrotnych obejmujących całą rodzinę jest rzeczywistością relacyjną i dynamiczną. Przy czym należy zwrócić uwagę na rolę i znaczenie wzajemnego wspierania się małżonków i innych członków rodziny, a nie tylko, jak to było tradycyjnie, na konieczność wspierania kobiety w ciąży²⁰

Wychowanie jest zawsze pewną formą kontaktów międzyludzkich, wzajemnej wymiany, procesem interakcji, spotkaniem, a więc bezpośrednim kontaktem dwóch podmiotów – osób: wychowawcy i wychowanka. Ze względu na unikalność każdej z tych osób również relacja między nimi jest wyjątkowa i jedyna, niepowtarzalna. Środowisko wychowawcze jest „zmienną pośredniczącą” dla wszystkich osób wprzęgniętych w wychowanie, przy czym dla każdej z nich relacje z tym środowiskiem są inne i co innego znaczą. Każdy z partnerów interakcji jest inną osobą, a więc niepowtarzalną, konstytutywnie odrębną istotą i dla każdego z partnerów interakcji sytuacja wychowawcza jest specyficzna i jedyna.

Wychowanek poprzez swoją obecność umożliwia zaistnienie sytuacji wychowawczej, przez cechy swojego rozwoju i zachowania wpływa na zakres i rodzaj oddziaływań, dzięki recepcji bodźców zmienia siebie i swoje relacje ze środowiskiem wychowawczym, jakim jest głównie osoba matki. Następuje tu również zjawisko sprzężenia zwrotnego. Prenatalne środowisko wychowawcze wpływa na rozwój i kształtowanie osobowości dziecka, a jednocześnie ono – poprzez swój rozwój i aktywność – przekształca środowisko. Prenatalne środowisko wychowawcze cechuje bowiem interakcyjny, dynamiczny charakter zachodzących w nim złożonych procesów, sytuacji, sekwencji zachowań i oddziaływań dorosłych wobec dziecka i siebie samych, które w różnorodny, odmienny dla każdego sposób stymulują uczestników tego środowiska. Dziecko poczęte wnosi w wewnętrzny świat matki nowe treści i przeżycia, wyprowadza ją poza siebie samą, inicjuje aktywność, inny sposób spostrzegania i doświadczania rzeczywistości, dzięki czemu okres ciąży i porodu jest okresem intensywnego osobistego rozwoju. Tak jak dla dziecka matka jest wtedy „całym jego światem”, tak i dla matki oraz innych członków rodziny dziecko poczęte i stan ciąży są jednostkowymi i niepowtarzalnymi doświad-

²⁰ D. K o r n a s B i e l a, *Z zagadnień psychologii rodziny w okresie ciąży*, [w:] *Rodzina i prokreacja*, red. B. Chazan, Warszawa: IMiDZ 1995, s. 37-52.

zeniami, a kontakt z dzieckiem jest sytuacją wychowawczą nie tylko dla niego, ale też dla jego matki i osób bliskich.

Prenatalna egzystencja człowieka jest stale wzbogacana o bodźce świata społecznego. Diada matka–dziecko prenatalne jest spotkaniem o charakterze interakcji społecznej polegającej na komunikacji pomiędzy dwoma autonomicznymi podmiotami. Interakcja ta ma charakter wychowawczy nie w znaczeniu teoretycznej definicji interakcji wychowawczej, ale potocznego jej rozumienia²¹ Pozostawanie w tej diadzie dla każdego z jej członków ma charakter wychowawczy, gdyż każda z tych osób jest dla drugiej znacząca, i to, co się dzieje między nimi, również ze względu na ich współegzystencję, jest istotne dla osobistego rozwoju każdej z nich. Oczywiście nie wszystkie zdarzenia w obrębie relacji interpersonalnej matka–dziecko mają intencjonalnie charakter wychowawczy, a nawet przeciwnie – jest ich stosunkowo mało, natomiast z natury rzeczy relacja ta stwarza nieustanną sytuację wychowawczą, bo wszystko służy rozwojowi lub go zaburza.

We właściwie rozumianym wychowaniu prenatalnym następuje specyficzne spotkanie człowieka z człowiekiem, gdyż jeden z nich – dziecko prenatalne – musi być postrzegany jako równy rodzicom i innym ludziom (co nie jest łatwe), chociaż zarazem jako inny niż oni. Inność dziecka pod wieloma względami – w porównaniu z jego rodzicami – nie przeczy i nie niszczy symetryczności, jest ono tak jak i inni – osobą. Bez względu na różnice rozwojowe i osobnicze każdego uczestnika tego nietypowego, wielomiesięcznego zazwyczaj spotkania²² identyfikuje tożsamość osoby. Jest to tym bardziej specyficzne spotkanie, że człowieczeństwo nie jest tutaj przysłonięte żadną maską, grą, cenionymi społecznie wartościami, jak np. wiek, prestiż, przynależność, bogactwo, zdrowie. W prenatalnej relacji matka–dziecko oba człony osobowego kontaktu skupione są na doświadczaniu tego fenomenu spotkania, na bezinteresownym byciu razem. Obie osoby w tym stanie egzystencjalnym nie są same dla siebie, ale dla drugiego.

²¹ Por. tamże, s. 136-139.

²² Dziecko może obumrzeć przed urodzeniem, czasem na początkowym stadium swego rozwoju, jednak ze względu na fakt zaistnienia pozostawia ono swoją obecnością ślad w psychice rodziców, a jego odejście wymaga procesu odżałowania straty. Por. np. D. K o r n a s B i e l a, *Niespełnione macierzyństwo: psychologiczna sytuacja matek po poronieniu*, [w:] D. K o r n a s B i e l a (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1999, s. 179-200; t a ż, *Psychologiczne konsekwencje aborcji u ojców*, [w:] *Międzynarodowy Kongres o Godność Ojcostwa*, Gdańsk: Human Life International-Europa 2000, s. 235-250.

Każde środowisko wychowawcze określa wiele czynników, które decydują o jego niepowtarzalnym charakterze. Również prenatalne środowisko wychowawcze jest niepowtarzalne dla każdego dziecka, nawet dla jednojajowych bliźniaków. Jest ono zawsze indywidualnym i unikalnym „światem życia”, „światem przeżywanym” Dziecko – „zanurzone” w konstelacji oddziaływań tegoż środowiska – doświadcza i uczy się „świata znaczeń” (jaki jest świat?) i kontaktu z nim. Z perspektywy dziecka prenatalne środowisko wychowawcze jest „światem jedynym możliwym”, poprzez który uczestniczy w szerszym świecie. Dzieje się to dzięki matce, gdyż związek w diadzie matka–dziecko prenatalne, naturalny w sensie biologicznym, psychologicznym i społecznym, ma charakter wyjątkowo ścisły i nie zastępowalny. Świat dociera do dziecka głównie poprzez „świat przeżyć” matki (jej przekonań, ocen, uczuć, oczekiwań, obaw, marzeń) i jej interakcje z nim. Nie wiemy dokładnie, jak dochodzi do tego, że system znaczeń matki, świat jej przeżyć, zostaje dziecku przekazany, odebrany przez nie i wobec niektórych z tych oddziaływań reaguje ono jako partner interakcji. Wiemy jednak, że dziecko staje się człowiekiem (nie tylko w sensie ontologicznym, lecz także psychologicznym) dzięki temu, że jest „dzieckiem swojej mamy”, rozwija ludzkie potencjalności dzięki kontaktom z nią, a poprzez nią – ze światem zewnętrznym²³ W zależności od osobowych interakcji społecznych już w okresie prenatalnym rozwija się w ludzkim sensie.

Ze względu na specyficzną sytuację prenatalną dziecka rodzice przyjmują wobec niego inny stosunek niż ten, który jest charakterystyczny już po urodzeniu, gdy rodzi się w nich poczucie powinności wychowawczej. Wtedy dominuje system pozycjonalny (por. koncepcja Basil Bernstein), w którym dziecko jest traktowane z góry, jako obiekt wychowania, podporządkowania się wymaganiom, poleceniom i rozkazom. W okresie prenatalnym nie jest to możliwe. W kontakcie z dzieckiem nie mają znaczenia takie potrzeby, jak wywieranie dobrego wrażenia, dążenie do podtrzymania dobrego imienia, chęć zdobycia uznania ani nawet, jak to jest zazwyczaj w wychowaniu postnatalnym, wymaganie posłuszeństwa, egzekwowanie podporządkowania, górowanie na mocy władzy rodzicielskiej. Interakcja prenatalna jest dynamicznym procesem konstruowanym przez jej uczestników poprzez różne formy aktywności komunikacyjnej.

Dziecko, nawet w okresie prenatalnym, gdy zdaje się nie być aktywne w interakcji z rodzicami, nie może być traktowane jako „materiał do obrób-

²³ Por. D r y l l, art. cyt., s. 134-135.

ki”, tworzywo będące przedmiotem oddziaływań dorosłego, a rodzice nie są podmiotami działającymi na zasadzie maszyny zaprogramowanej na sprawność w technologii wychowania. Już wtedy wychowanie jest nastawione na kształtowanie osobowości dziecka, co nie oznacza, że jest ono tylko przedmiotem oddziaływania dorosłych. Przeciwnie, staje się ono stopniowo aktywnym partnerem interakcji. Rozwój technik medycznych (np. ultrasonografii) oraz badań z zakresu psychologii prenatalnej pozwala coraz wyraźniej udokumentować fakt, iż dziecko w łonie jest istotą odbierającą bodźce ze środowiska fizycznego i osobowego, reagującą na nie i czującą, a emocjonalny stan matki ma wpływ na jego samopoczucie i zachowanie²⁴. W miarę rozwoju nawiązuje ono coraz więcej i bardziej znaczących relacji i związków z wychowawczym środowiskiem łona, a nawet nabywa umiejętności emocjonalnego ustosunkowania się do niego, nadawania bodźcom pierwotnych znaczeń (np. jako pożądane lub niepożądane). Nie są to jednak ze strony dziecka relacje uświadomione, zamierzone rozwojowo.

VI. WYCHOWANIE PRENATALNE JAKO KOMUNIKACJA

Gdy mamy do czynienia z dwoma osobami, które są w relacji z sobą, czymś oczywistym jest ich wzajemne porozumiewanie się, dlatego można przyjąć, że istotą oddziaływania wychowawczego w okresie życia prenatalnego są procesy komunikacji dziecka z matką i z innymi osobami. Proces wychowawczy jest procesem komunikowania się, w którym zarówno rodzic-wychowawca, jak i dziecko-wychowanek są nadawcami i odbiorcami komunikatów. Komunikacja zakłada, że odbiorca rozumie kod, jakim porozumiewa się z nim nadawca. Jednak problemem może być w tym wypadku, jak odczytać drogi przekazu informacji, kody komunikacji, jej rodzaj i treść. Istotą oddziaływań wychowawczych jest to porozumienie. Osoby zaangażowane w kontakt posługują się kodami znaczeniowymi (znakami i symbolami), kanałami i formami przekazu informacji. W poszczególnych aktach komunikacyjnych następuje wzajemna ekspresja i percepcja stanów psychicznych własnych i drugiej osoby.

Pomimo że dziecko prenatalne jest jeszcze rozwojowo bardzo niedojrzałe do komunikacji z osobą dorosłą i mogłoby się wydawać, iż to jedynie rodzi-

²⁴ D. K o r n a s B i e l a, *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 15-46.

ce, a zwłaszcza matka, organizują mu docierające do niego bodźce i troszczą się o jego rozwój, a jego rola polega na biernym odbiorze tych oddziaływań i poddawaniu się im, to jednak relacja między wychowankiem i środowiskiem wychowawczym jest również *relacją współtworzenia*. Dziecko jako istota społeczna od poczęcia potrzebuje do swego rozwoju pozostawania w relacji z innymi osobami oraz rozpoznania i zaspokojenia swoich emocjonalno-społecznych potrzeb. Jako istota społeczna już w okresie prenatalnego rozwoju komunikuje się z otoczeniem, wchodzi w kontakt inicjowany przez dorosłego, jak też aktywnie konstruuje sytuacje społeczne.

Wychowanie jest zawsze spotkaniem osób będącym podstawą dialogu, wzajemnej komunikacji. Przez cały okres prenatalnego rozwoju oraz rodzenia się trwa aktywny, nieprzerwany i twórczy dialog między dzieckiem i matką (na poziomie psychiczno-emocjonalnym i biochemiczno-endokrynologicznym) oraz jej psychospołecznym środowiskiem (zwłaszcza ojcem i innymi znaczącymi osobami). Obie osoby towarzyszą sobie w drodze życia, chociaż specyfika tego towarzyszenia jest po stronie każdej z osób inna. Im większe umiejętności interpersonalne rodziców, tym lepsza umiejętność komunikacji z dzieckiem prenatalnym. Stała współobecność matki i wypełnienie tego okresu nieustannym byciem w więzi z nią czyni życie prenatalne unikalnym pod tym względem, co najbardziej ludzkie – otwarcie na drugą osobę.

Dialog prenatalny „będący «sposobem życia», a nie tylko metodą działania, stanowi główną zasadę wychowania”²⁵ w tym okresie życia człowieka. Oczywiście dialog ten ma różne stopnie, różne formy realizacji, i wymaga: rozpoznania poza rzeczywistością ciąży matki – realności istnienia dziecka; personalizacji istoty ludzkiej przed urodzeniem; afirmacji dziecka prenatalnego jako wychowanka podatnego na oddziaływania wychowawcze; uznania siebie jako rodzica w wychowawczej roli wobec dziecka; przyjęcia odpowiedzialności za proces wychowania, za doświadczenia wychowanka; rozpoznania możliwych sytuacji wychowawczych; umiejętności odnalezienia form wychowawczego wpływu na dziecko; umiejętności nadawania sygnałów i rozpoznania ich ze strony dziecka, a tym samym komunikacji z nim; obowiązku refleksji na przebiegu wychowania, doksztalcania się i wzbogacania swoich wychowawczych kompetencji; nadawania sensu wychowawczej komunikacji

²⁵ A. P r z e c ł a w s k a, *Personalistyczne odniesienia pedagogiki społecznej. (Propozycje i pytania)*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 128.

z dzieckiem; rozpoznania pozytywnych walorów wychowawczego wpływu na siebie – jako osobę rodzica – osoby dziecka jako wychowanka.

Komunikacja prenatalna wymaga szczególnej potrzeby oraz umiejętności oddziaływania wychowawczego i wrażliwości wychowawczej od rodziców, ogromnej empatii wobec potrzeb dziecka, by umieć wychodzić im naprzeciw. Problematyka interakcji i komunikacji między rodzicami i dzieckiem w okresie prenatalnym znajduje odzwierciedlenie w bogatej literaturze przedmiotu²⁶ Już prawie 20 lat temu, na Kongresie ISPPPM w Bad Gastein (1986), poświęcono wiele uwagi porozumiewaniu się matki z dzieckiem w łonie, wpływem jej stanu psychicznego na sposób i jakość dialogu z dzieckiem, jego różnymi formami (np. ideomotoryka, śpiew, fantazje) jako czynnikiem tworzenia się przywiązania do dziecka oraz rozwoju jego inteligencji i osobowości, jak też nabywaniu przez rodziców umiejętności rozumienia odpowiedzi przesyłanych do nich przez dziecko. Zarówno pośrednie, jak i bezpośrednie metody komunikacji z dzieckiem oraz stymulacji prenatalnej przyczyniają się do kształtowania przywiązania rodziców do dziecka, co jest ogromnie ważne, gdy uprzednio postawy wobec niego były negatywne lub ambiwalentne, jak też powodują rozwój mózgu dziecka, jego neurohormonalnej dojrzałości oraz zmniejszają negatywne skutki czynników ryzyka. Poza tym wpływ prenatalnych form kontaktu między rodzicami i dzieckiem zaznacza się również w okresie po urodzeniu, np. w zakresie interakcji matka–noworodek, dlatego wskazuje się na ich profilaktyczny charakter.

Ponieważ „istnienie, zapoczątkowujące i urealnijające osobę jako byt, swymi przejawami odnosi człowieka do wszystkich osób, a więc do ludzi i Boga”²⁷, wychowanie prenatalne skupione na kształtowaniu osoby dziecka obejmuje zarówno jego sferę zmysłową, poznawczą, emocjonalną, wolicjonalną, jak i duchową. Już wtedy więc można mówić o *wychowaniu religijnym* (uzdalnianiu do wchodzenia w relację z Bogiem). Szczególnym sposobem *otwarcia człowieka na Transcendencję* jest komunikacja prenatalna²⁸ oraz życie sakramentalne matki, życie Bogiem. Interpersonalne relacje matki

²⁶ D. B. C h a m b e r l a i n, *Babies are not what we thought: call for a new paradigm*, „International Journal of Prenatal and Perinatal Studies”, 1992, nr 4, s. 1-17; D. K o r n a s B i e l a, *Kontakt rodziców z dzieckiem przed urodzeniem*, [w:] *Najlepszy start dla twojego dziecka*, Warszawa 1995, s. 53-60; t a ż, *Okres prenatalny*; t a ż, *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa 2002, s. 90-111.

²⁷ G o g a c z, dz. cyt., s. 27.

²⁸ Zob. np. K o r n a s B i e l a: *Kontakt rodziców z dzieckiem przed urodzeniem*; t a ż, *Wokół początku życia ludzkiego*; t a ż, *Najmłodsze dziecko w rodzinie*, [w:] *Rodzina. Myśl i działanie*, red. G. Soszyńska, Lublin 2004, s. 47-59.

z dzieckiem nie tylko umożliwiają mu rozwój jego osobowych właściwości, tak potrzebnych później, by mogło wejść w osobowy kontakt z Bogiem, ale już teraz podprowadzają je pod „źródło wody żywej” (J 7, 37), stwarzają dziecku klimat dla sakramentalnego rozwoju, przygotowują na duchowe poczęcie w chwili chrztu. Życie sakramentalne i zażyła relacja z Bogiem tworzy niejako „klimat «pragnienia» chrztu, dostarcza tlenu duchowego na spotkanie z Nim w sakramencie chrztu”²⁹

Pytanie, od kiedy należy rozpocząć wychowanie człowieka, na gruncie personalistycznej koncepcji człowieka wydaje się retoryczne. Odpowiedź jest bowiem zawarta w pytaniu; jeśli rozumiemy, kim jest człowiek i czym jest wychowanie, to wiemy, iż wychowanie człowieka rozpoczyna się w chwili jego zaistnienia i proces ten trwa, przyjmując z wiekiem coraz bardziej formę samowychowania i samorozwoju, aż do śmierci. Umieranie zaś jest szczytem rozwoju i wychowania człowieka ku bezpośredniemu spotkaniu z Bogiem Żywym.

BIBLIOGRAFIA

- A d a m s k i F.: Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, [w:] t e n ż e, Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1993, s. 9- 15.
- C h a m b e r l a i n D. B.: Babies are not what we thought: call for a new paradigm, „International Journal of Prenatal and Perinatal Studies”, 1992, nr 4, s. 1-17.
- C u d a k H.: Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej 2000.
- d’A r c a i s G. F.: Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej, [w:] Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, red. F. Adamski, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1993, s. 17-37.
- D r y l l E.: Interakcja wychowawcza w relacji matka–dziecko, [w:] Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej, red. A. Jurkowski, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 2003, s. 132-161.
- G o g a c z M.: Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „NAVO” 1997.
- K a c z m a r e k K., G a d a c z T.: Racje za personalistyczną filozofią wychowania, [w:] Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, red. F. Adamski, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1993, s. 59-67.
- K o r n a s B i e l a D.: Ekologia łąna ekologią świata: o nowy paradygmat w ekologii, [w:] Ekologia rodziny ludzkiej, red. J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski, Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej 2000, s. 99-116.

²⁹ N o w a k, dz. cyt., s. 51-53.

- Kontakt rodziców z dzieckiem przed urodzeniem, [w:] Najlepszy start dla twojego dziecka, Warszawa: Stowarzyszenie na Rzecz Naturalnego Rodzenia i Karmienia 1995, s. 53-60.
 - Najmłodsze dziecko w rodzinie, [w:] Rodzina. Myśl i działanie, red. G. Soszyńska, Lublin: Polihymnia 2004, s. 47-59.
 - Niespełnione macierzyństwo: psychologiczna sytuacja matek po poronieniu, [w:] Oblicza macierzyństwa, red. D. Kornas-Biela, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1999, s. 179-200.
 - Okres prenatalny, [w:] Psychologia rozwoju człowieka, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa: PWN 2004, s. 15-46.
 - Psychologiczne konsekwencje aborcji u ojców, [w:] Międzynarodowy Kongres o Godność Ojcostwa, Gdańsk: Human Life International-Europa 2000, s. 235-250.
 - Wokół początku życia ludzkiego, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 2002.
 - Z zagadnień psychologii rodziny w okresie ciąży, [w:] Rodzina i prokreacja, red. B. Chazan, Warszawa: IMiDZ 1995, s. 37-52.
- K u k o ł o w i c z T., C a ł k a E.: Podmiotowość wychowanka, [w:] Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, red. F. Adamski, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1993, s. 81-87.
- N o w a k A. J.: Osobowość sakramentalna, Lublin 1992.
- O ż ó g T.: Podstawowe elementy Maritainowskiej filozofii wychowania, [w:] Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, red. F. Adamski, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1993, s. 157-171.
- P r z e c ł a w s k a A.: Personalistyczne odniesienia pedagogiki społecznej. (Propozycje i pytania), [w:] Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, red. F. Adamski, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1993, s. 127-133.
- T u r o s L.: Andragogika ogólna, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1999.

FAMILY IN THE CONTEXT OF PRENATAL EDUCATION

S u m m a r y

In the article an issue that is new for family pedagogy, that is the issue of educating a man before his birth, has been explored. Introduction has been suggested of such concepts as: prenatal pedagogy, prenatal education, prenatal educational environment, educational environment of the womb, prenatal dialogue and a specific understanding of the term: woman's womb. Anthropological foundations of prenatal education have been discussed and usefulness of the personalist view of man, a two-subject character of prenatal education (child – educator) and its essence are pointed to. Although the child does not have the sense of its subjectivity, the man is entitled to subjectivity as an ontological category from his conception. Prenatal education has an individual dimension and a social one, as its purpose is to help a man develop all the values essential for him as a human person (which also serves the community). Prenatal education is directed to distant goals; it is a self-contained process going on in the environment of the womb, whose characteristic feature is the mother's permanent co-presence, and hence it is permanent keeping a bond with her. The relational and interactional dimension of

prenatal life (with a somatopsychic, psychosomatic, psychospiritual character) decides about its educational effect. Prenatal education takes place when an active, ceaseless, and creative dialog is held between the child, the mother and people close to them, as well as through various forms of prenatal communication. It is also religious education.

Translated by Tadeusz Karłowicz

Słowa kluczowe: pedagogika prenatalna, edukacja prenatalna, wychowanie prenatalne, dziecko prenatalne, prenatalne środowisko wychowawcze, wychowawcze środowisko łona, dialog prenatalny.

Key words: prenatal pedagogy, prenatal education, prenatal child, prenatal educational environment, educational environment of the womb, prenatal dialog.